

# RiCOGNIZIONI

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE  
E CULTURE MODERNE

4 • 2015 (II)



UNIVERSITÀ  
DI TORINO

DIPARTIMENTO DI  
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E  
CULTURE MODERNE

# RiCOGNIZIONI

---

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE  
E CULTURE MODERNE

4 • 2015 (II)



UNIVERSITÀ  
DI TORINO

DIPARTIMENTO DI  
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE E  
CULTURE MODERNE



## COMITATO DI DIREZIONE

### Direttore responsabile

Paolo BERTINETTI (Università di Torino)

### Direttore editoriale

Carla MARELLO (Università di Torino)

## COMITATO DI REDAZIONE

Pierangela ADINOLFI (Università di Torino), Alberto BARACCO (Università di Torino),  
Elisabetta BENIGNI (Università di Torino), María Felisa BERMEJO CALLEJA (Università di Torino),  
Silvano CALVETTO (Università di Torino), Gianluca COCI (Università di Torino),  
Elisa CORINO (Università di Torino), Peggy KATELHOEN (Università di Torino),  
Massimo MAURIZIO (Università di Torino), Patricia KOTTELAT (Università di Torino),  
Enrico LUSSO (Università di Torino), Roberto MERLO (Università di Torino),  
Alessandra MOLINO (Università di Torino), Daniela NELVA (Università di Torino),  
Matteo REI (Università di Torino)

## SEGRETERIA DI REDAZIONE

Alberto BARACCO (Università di Torino), Gaia BERTONERI (Università di Torino),  
Elisa CORINO (Università di Torino), Roberto MERLO (Università di Torino),  
Daniela NELVA (Università di Torino), Barbara PAVETTO (Università di Torino),  
Matteo REI (Università di Torino)

## COMITATO SCIENTIFICO

Ioana BOTH (Universitatea «Babeş-Bolyai», Cluj-Napoca), Suranjan DAS (Università di Calcutta),  
Salvador GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (Universidad de León), Andrea CAROSSO (Università di Torino),  
Emanuele CICCARELLA (Università di Torino),  
Thierry FONTENELLE (Translation Center for the Bodies of the European Union, Luxembourg),  
Natal'ja Ju. GRJAKALOVA («Puškinskij Dom», Accademia delle Scienze di San Pietroburgo),  
Philip HORNE (University College, London), Krystyna JAWORSKA (Università di Torino),  
Ada LONNI (Università di Torino), Maria Grazia MARGARITO (Università di Torino),  
Fernando J.B. MARTINHO (Università di Lisbona), Francine MAZIÈRE (Université Paris 13),  
Riccardo MORELLO (Università di Torino), Virginia PULCINI (Università di Torino),  
Giovanni RONCO (Università di Torino), Michael RUNDELL (Lexicography MasterClass),  
Elmar SCHAFFROTH (Universität Düsseldorf),  
Mikołaj SOKOŁOWSKI (Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa),  
Michelguglielmo TORRI (Università di Torino), Claudia Maria TRESSO (Università di Torino),  
Jorge URRUTIA (Universidad «Carlos III», Madrid), Inuhiko YOMOTA (Kyoto University of Art & Design),  
François ZABBAL (Institut du Monde Arabe, Paris)

## EDITORE

### Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne

Palazzo delle Facoltà Umanistiche

Via Sant'Ottavio, 20, Torino

<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>

## CONTATTI

SITO WEB: <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>

E-MAIL: [ricognizioni.lingue@unito.it](mailto:ricognizioni.lingue@unito.it)

ISSN: 2420-7969



# SOMMARIO

---

## **CrOCEVIA • Aspetti della punteggiatura contemporanea**

a cura di Angela FERRARI e Valeria BUTTINI

- 11 Elisa CORINO • *Connettivi pragmatici e virgole. Descrizione di un pattern in incipit di enunciato*
- 27 Angela FERRARI, Roska STOJMEŃOVA • *Virgole tedesche e virgole italiane a confronto, tra teoria e descrizione*
- 45 Marcella COSTA • *Interpunzione in ottica traduttiva tedesco-italiano. Studio di un caso*
- 63 Letizia LALA • *Puntuación y reglas. La trattazione della punteggiatura nella normativa sulla lingua spagnola*
- 83 Valeria BUTTINI • *Osservazioni sull'uso della virgola negli elaborati di apprendenti germanofoni di italiano L2*
- 95 Dario COVIELLO • *L'uso della virgola nei testi di allievi delle scuole medie*

## **InCONTRI • L'inglese "veicolare": esperienze e confronti per una didattica consapevole (Torino, 19 giugno 2015)**

a cura di Paola BRUSASCO

- 109 Paola BRUSASCO • *L'inglese "veicolare": esperienze e confronti per una didattica consapevole. Introduzione*
- 111 Virginia PULCINI • *L'inglese "veicolare". Opinioni a confronto*
- 123 Francesca COSTA • *Commento a L'inglese 'veicolare'. Opinioni a confronto di Virginia Pulcini*
- 125 Marie-Berthe VITTOZ • *Commento a L'inglese 'veicolare'. Opinioni a confronto di Virginia Pulcini*

- 
- 127 Francesca COSTA • *English Medium Instruction (EMI) Teacher Training Courses in Europe*
- 137 Alessandra MOLINO • *Comment on English-medium Instruction Teacher Training Courses in Europe by Francesca Costa*
- 139 Alessandra MOLINO • *Comprensione e interazione nelle lezioni universitarie in lingua inglese*
- 155 Francesca COSTA • *Commento a Comprensione e interazione nelle lezioni universitarie in lingua inglese di Alessandra Molino*
- 157 Claudio BENDAZZOLI • *English Medium Instruction and the Role of Language Mediation*
- 177 Alessandra MOLINO • *Comment on English-medium Instruction and the Role of Language Mediation by Claudio Bendazzoli*
- 181 Virginia PULCINI • *Comment on English-medium Instruction and the Role of Language Mediation by Claudio Bendazzoli*
- 185 Marie-Berthe VITTOZ • *Il CLA-UNITO per le sfide linguistiche del presente e del futuro nell'ateneo torinese*
- 193 Claudio BENDAZZOLI • *Commento a Il CLA-UNITO per le sfide linguistiche del presente e del futuro... di Marie-Berthe Vittoz*
- 195 Luca BADINI CONFALONIERI • *Qualche riflessione sull'inglese "veicolare" nell'insegnamento, e in particolare modo all'Università*

### **ItINERARI**

- 201 Pertti HIETARANTA • *Some Cognitive Aspects of Content and Language Integrated Learning. Considering What It Is and What You Can Do with It*
- 211 Giulia ORLANDO • *Aspetto ed evidenzialità in kazako*
- 235 Eni PUCCINELLI ORLANDI • *Era uma vez corpos e lendas. Versões, transformações, memória*

### **PaSSAGGI**

- 249 Francine MAZIERE • *La traduction pour étalonner la langue vulgaire. Un grammairien logicien traducteur en 1694: Antoine Arnauld*
- 261 Vincenza MINUTELLA • *"Dacci un taglio, vuoi?" Anglicisms in Dubbed TV Series, then and now*

### **SeGNALI**

- 285 Virginia PULCINI, Carla MARELLO • *A Homage to Tony Cowie, a Distinguished Lexicographer*
- 289 Francesca Virginia GEYMONAT • *Grammaticografia italiana nella prima metà del Novecento. Riflessioni in margine a un libro recente [Silvia Demartini, Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale, prefazione di G. Patota, Firenze, Cesati, 2014, 336 p., ISBN 978-88-7667-474-0]*
- 301 Elisa CORINO • *L'inglese "veicolare": esperienze e confronti per una didattica consapevole, Università di Torino, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne, Torino (19 giugno 2015) [Report della Giornata di Studi]*

- 307 Roberto MOSCALIUC • Emilia Parpală, Leo Loveday (eds.), *Contextual Identities: A Comparative and Communicational Approach*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing 2015, 235 p., ISBN 978-1-4438-7660-5
- 309 Filippo PECORARI • Angela Ferrari, *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci, 2014, 320 p., ISBN 978-88-4307-198-2
- 313 G. Matteo ROCCATI • François Rabelais, *Almanach pour l'an M.D.XXXV, texte découvert et édité par Alessandro Vitale-Brovarone*, Paris, Classiques Garnier, 2014, 160 p. et fac-similé de l'almanach sur deux feuilles séparées, une imposée, l'autre coupée en deux feuillets, pliés. (« Les mondes de Rabelais », 3), ISBN 978-2-8124-3316-0



# CrOCEVIA

---

## ASPETTI DELLA PUNTEGGIATURA CONTEMPORANEA

a cura di  
Angela FERRARI e  
Valeria BUTTINI



# CONNETTIVI PRAGMATICI E VIRGOLE

## Descrizione di un pattern in incipit di enunciato

---

*Elisa* CORINO

**ABSTRACT** • This paper is aimed at describing the pattern connective + comma as opening structure of an utterance. It is a sequence which is rather common in contemporary written Italian, but it has been neither described nor mentioned in the reference studies on punctuation yet. Starting from the quantitative corpus-based observation of the phenomenon, a qualitative analysis will be carried out and the textual functions of the pattern will be discussed and its linear counterpart will be presented to show differences in the information structure of the utterances linked by the connective.

**KEYWORDS** • Comma, Connectives, Italian, Information structure

### 1. Introduzione

Che la virgola sia il segno interpuntivo “più carico di valori e di funzioni” (Mortara Garavelli 2003:75) è un dato di fatto ormai accertato e variamente descritto nella letteratura di riferimento (cf. Simone 1991 e, tra gli studi e le descrizioni più recenti, Antonelli 2008, Ferrari/Lala 2013, fino ai contributi presentati in questa sede). Si tratta insomma di un elemento che conosce regolarità positive e negative, punteggiate da numerose eccezioni e anomalie, che complicano la mappatura di un quadro esaustivo e preciso dei molti impieghi del segno.

I diversi approcci descrittivi e regolativi – prosodici, sintattici, testuali – danno ragione degli usi della virgola e ne giustificano l’inserzione a partire da una nutrita serie di esempi, ma nessuno di questi tratta di una particolare struttura, diffusa nell’italiano scritto contemporaneo, che sembra essere stata fino ad ora di fatto ignorata dalle discussioni sull’argomento: il pattern *connettivo incipitario + virgola*.

La riflessione che si intende qui sviluppare cercherà dunque di colmare un vuoto descrittivo nella ricerca sugli usi del segno di interpunzione, con particolare riferimento proprio al binomio connettivo-virgola in incipit assoluto di enunciato, che si alterna (o si oppone?) alla struttura linearizzata in cui il connettivo non risulta isolato dalla proposizione che lo segue, anzi entra a farne parte.

Il contributo prende le mosse dall’osservazione delle traduzioni dall’inglese all’italiano ad opera di studenti magistrali di lingue<sup>1</sup> e dall’ipotesi che l’emergente uso diffuso del pattern *connettivo incipitario + virgola* sia in qualche modo esito della mancata traduzione della punteggiatura dalla lingua di partenza a quella di arrivo e che, in ultima analisi, la norma

---

<sup>1</sup> Si tratta dei frequentanti del corso di Teorie e pratiche della traduzione per i corsi di laurea in Traduzione e Comunicazione internazionale del Dipartimento di Lingue e letterature straniere e Culture moderne dell’Università di Torino.

inglese<sup>2</sup> si stia infiltrando e lentamente affermando anche nella pratica di scrittura in italiano. Accanto agli avverbiali epistemici e modali e ai circostanziali seguiti da virgola in posizione iniziale, assistiamo nei testi degli studenti alla riproduzione sistematica di tale struttura anche in presenza di connettivi.

- (1) Nonetheless, years of political paralysis and postponed structural reforms have created vulnerabilities  
Tuttavia, anni di paralisi politica e di riforme strutturali rimandate hanno creato delle vulnerabilità.
- (2) Indeed, some emerging markets – for example, Colombia – had been issuing public debt at record-low interest-rate spreads over US treasuries.  
Infatti, alcuni mercati emergenti, come la Colombia, avevano emesso titoli di debito pubblico con spread dei tassi di interesse ai minimi storici al di sopra del Tesoro statunitense.

Il rigore metodologico che contraddistingue uno studio scientifico, però, impone che, prima di affrontare questioni di transfer o di contatto interlinguistico, si traccino le linee che tratteggiano il fenomeno - così come attestato nell'italiano contemporaneo - e si formuli una descrizione argomentata che ne definisca la natura. Rimandiamo dunque ad altra sede l'escussione del corpus di testi paralleli creato in seno al corso di Traduzione e ci concentriamo invece sulla definizione di una codifica che dia conto dell'uso della struttura in analisi.

Dopo aver brevemente dimostrato la lacuna nel panorama di ricerca sugli usi della virgola, si passerà a discutere delle funzioni del segno di interpunzione nella particolare configurazione in cui segue il connettivo, affrontando la questione in relazione a diversi livelli di analisi e cercando di esaminare le implicazioni a livello prosodico, sintattico e testuale. Lo studio si focalizzerà poi sugli aspetti precipuamente testuali, indagando le ricadute della presenza/assenza della virgola dopo il connettivo sull'organizzazione e sull'articolazione del testo, proponendo una prima –provvisoria – conclusione sul grado di salienza e permanenza informativa realizzato dalle due diverse alternative. Inoltre si proporranno riflessioni sull'incidenza del segno di interpunzione sulla funzione logica e sulla natura testuale o frasale del connettivo, che oscilla così tra l'accezione ristretta di connettivo pragmatico<sup>3</sup> e quella più ampia di congiunzione tra proposizioni.

La descrizione e la riflessione del pattern connettivo incipitario+virgola, che si attesta come un dato di fatto dell'italiano contemporaneo, saranno sostenute da un approccio corpus-based, con particolare riferimento alla varietà linguistico-testuale propria della prosa giornalistica. L'argomentazione si avvarrà di esempi a partire dall'osservazione del comportamento di alcuni connettivi (*tuttavia, inoltre, quindi*) tratti dal corpus PUNT-IT<sup>4</sup> e dal

<sup>2</sup>Il manuale di stile dell'MLA (Modern Language Association) definisce i connettivi incipitari come elementi di transizione indipendenti (*independent markers*) - e quindi, indirettamente, testuali - e postula l'uso della virgola come necessario: "Use a comma after a transitional element (however, therefore, nonetheless, also, otherwise, finally, instead, thus, of course, above all, for example, in other words, as a result, on the other hand, in conclusion, in addition)".

<sup>3</sup> Per connettivi pragmatici si intendono quegli elementi di collegamento che operano al di là della frase, per questo sono anche definiti congiunzioni testuali (e distinti dalle congiunzioni frasali) che mettono in relazione atti linguistici autonomi e non proposizioni (Sabatini 2004, Ferrari 2010).

<sup>4</sup> PUNT-IT è un insieme di testi giornalistici estrapolati da varie testate italiane, testi di prosa accademica e prosa regolativa, raccolti nell'ambito del progetto finanziato dal FNS- *Le funzioni informativo-testuali della punteggiatura nell'italiano contemporaneo, tra sintassi e prosodia*, diretto da Angela Ferrari. I dati

corpus La Repubblica<sup>5</sup>, analizzati nella loro dimensione qualitativa più che quantitativa, anche se alcune linee generali sulla distribuzione connettivo+virgola vs struttura linearizzata saranno fornite per definire un eventuale legame tra uso, frequenza e possibile codifica della norma. La scelta del corpus di riferimento è dettata dalle proprietà intrinseche alla lingua dei giornali, che da una parte ben riflettono le tendenze linguistiche della contemporaneità, dall'altra si propongono come modello di riferimento e mezzo di diffusione per la lingua scritta dell'uso medio (Bonomi 2010).

## 2. Lo "stato dell'arte"

I principali riferimenti per la descrizione delle proprietà e delle funzioni della virgola nell'italiano contemporaneo (Serianni 1989, Simone 1991, Mortara Garavelli 2003, Ferrari 2004 e il recente Ferrari/Lala 2013) si concentrano su livelli diversi, dando conto di giustificazioni prosodiche, di codifiche sintattiche o di interpretazioni testuali, esemplificando nel dettaglio la ricca casistica degli usi del segno di interpunzione. Eppure, fatta eccezione per alcune osservazioni in Ferrari 2005 sulla combinazione/non combinazione di *dunque* con virgola (soprattutto con il connettivo in posizione inserita, nessuno di essi registra l'occorrenza del pattern connettivo incipitario+virgola come fenomeno da descrivere e codificare.

Degli studi sulla virgola (cf. anche Ferrari/Stojmenova in questa sede) ci occupiamo qui dunque solo nella misura in cui essi tendono a ignorare la possibilità osservata nell'italiano contemporaneo di un'alternanza nell'uso del segno di interpunzione a seguito del connettivo in incipit.

Cercheremo poi di applicare i livelli descrittivi al nostro caso e capire quale più si adatta a dare una spiegazione degli usi osservati, per tracciare infine delle linee guida che definiscano ruoli e funzioni del pattern connettivo+(o -) virgola.

Al di là degli accenni alle motivazioni prosodiche, che talvolta si intersecano con una funzione di segmentazione utile alla disambiguazione semantica degli enunciati, le principali osservazioni sugli usi della virgola vertono generalmente sulla relazione tra alcune specifiche posizioni e funzioni sintattiche e testuali. Mortara Garavelli (2003) e Antonelli (2008), ad esempio, discutono della polifunzionalità della virgola come marca di confine sintagmatico che definisce le relazioni tra il verbo e i suoi argomenti, determina lo statuto di proposizioni relative, o segna i confini di inserti parentetici. Tra le posizioni con ricadute sintattiche più rilevate e dibattute troviamo la virgola in concomitanza delle congiunzioni *e* o *ma*, in presenza di correlative *sia... sia* o disgiuntive *né... né*, davanti al pronome relativo *che*. Infine si cita l'uso della virgola per isolare circostanziali, una funzione che ha ricadute tematiche e introduce la dimensione testuale del fenomeno: la presenza del segno di interpunzione determina la concentrazione del focus della frase sul segmento isolato, oltre a intervenire spesso a livello di struttura informativa per fungere da confine tra tema e rema e per isolare il dato noto rispetto al nuovo.

Alcune delle letture delle funzioni della virgola possono certo fornire spunti di riflessione e appigli teorici per descrivere la struttura connettivo+virgola e verranno riprese in seguito. Tuttavia è fondamentale notare come tale configurazione non solo risulta assente dalla

---

quantitativi citati in questo articolo sono stati estratti attraverso la creazione di un sottocorpus giornalistico con Sketch Engine (389.381token, 324.802type).

Si noti che gli esempi tratti dai corpora sono stati riportati senza interventi formali, la punteggiatura risulta pertanto tokenizzata e graficamente isolata dalla parola che la precede.

<sup>5</sup><http://dev.sslmit.unibo.it/corpora/corpus.php?path=&name=Repubblica>

trattazione, ma non è mai neanche presente negli esempi riportati; nella bibliografia di riferimento consultata per questo lavoro si riscontra una sola occorrenza del fenomeno qui studiato in un esempio riportato in Ferrari/Lala (2011: 61), in cui però l'argomento di discussione è il ruolo informativo dell'elemento racchiuso tra virgole (*, e apprese,*), e nulla viene detto sulla struttura in apertura di enunciato (*quindi,*).

- (3) Le scienze della materia e della natura sono sperimentali; quindi, vanno insegnate, e apprese, sperimentalmente. In altri termini, in tutti i moduli, vanno ricercati continuamente gli stretti rapporti tra gli aspetti teorici e quelli pratici, mediante appropriati esperimenti.

Della co-occorrenza di connettivo e virgola si tratta solo nella misura in cui il segno di punteggiatura precede il connettivo o è in posizione inserita, e funge da marca di confine di unità comunicativa, «normalmente precedendo 'connettivi pragmatici anaforici' (ad es., in enunciati del tipo *dovresti riposarti, perché mi sembri pallida*, il *perché* è di giustificazione illocutiva: presuppone un *te lo dico perché*)» (Ferrari 2004: 108-109).

L'uso incipitario è invece citato solo in relazione alla funzione prosodica o descritto come mezzo testuale per isolare unità informative e organizzare contenuti: «emarginando un costituente sintattico a destra della frase, la virgola sdoppia il contenuto semantico unitario in due unità 'informativamente pertinenti' che si collocano sullo stesso piano» (Ferrari 2004: 111). Oppure si tratta di 'virgola tematica' (Ferrari 2004) usata per marginalizzare il tema/topic, tipicamente accompagnato da introduttori avverbiali (*quanto a ..., in relazione a ..., ecc.*).

Anche in lavori in cui la correlazione tra connettivo e punteggiatura è esplicitamente trattato, non troviamo traccia della struttura oggetto di questo contributo; Clamai (2012), ad esempio, si occupa della competenza scrittoria degli studenti universitari e dedica alcuni paragrafi a discutere dati quantitativi sulla distribuzione di elementi di coesione esplicita (i connettivi) e implicita (la punteggiatura), ma l'uso incipitario di connettivo+virgola non viene menzionato.

Se da una parte la consultazione degli studi sulla punteggiatura non dà alcun riscontro, dall'altra anche l'ampia letteratura sui connettivi italiani (e su alcune tipologie di segnali discorsivi) non sembra trattare l'argomento. Troviamo però in questo dominio un maggior numero di occorrenze del pattern connettivo+virgola, che si possono ricondurre ad una relativa varietà di usi e funzioni osservate anche nei dati corpus-based estratti per questo studio. Ferrari (2010), discutendo delle classi sintattiche dei connettivi, riporta (4) come prova della funzione connettiva dell'avverbio *e*, più avanti, (5) come esempio di organizzazione sequenziale di un'argomentazione.

- (4) ti consiglio di discutere con i tuoi colleghi, o di parlare col direttore, o alla peggio di cercarti un altro lavoro; **insomma**, l'importante è fare qualcosa
- (5) Se, invece, un bambino si è sentito continuamente sgridare, tenderà da adulto a dare scarso rilievo ai rapporti con gli altri e a mostrarsi distaccato affettivamente. **Infine**, se un bambino sperimenta ansia, angoscia e i genitori non riescono a consolarlo, avrà bisogno di continue rassicurazioni anche da adulto

Il focus del discorso è certamente sul connettivo, ma gli esempi introducono di fatto la struttura connettivo+virgola, senza però discuterla esplicitamente.

L'unico riferimento esplicito alla questione, lo si ritrova nel prontuario di punteggiatura di Telve (2011), in cui si prescrive l'uso della virgola per «isolare connettivi che segnalano un momento di passaggio logico e discorsivo tra due blocchi di testo (come spesso *ora*, *allora*, *dunque*, *comunque*, *con tutto ciò*, *insomma*, *tuttavia*, *addirittura*, *d'altra parte*, *del resto*, *peraltro*,

pertanto, ecc.)». Tra gli esempi si cita anche la posizione incipitaria (6), unitamente alla possibilità che il connettivo figurì inserito nella proposizione (7) o alla fine di questa (8).

- (6) Tuttavia, ho incontrato soprattutto individui armati («la Repubblica» 4 febbraio 2010)
- (7) la situazione, dunque, è grave
- (8) ci vediamo domani, allora

Notiamo fin d'ora che gli esempi non sono del tutto equiparabili, poiché connettivi e virgole insieme presentano impieghi contestuali e co-testuali diversi, che hanno ricadute sulla funzione di entrambi i membri del binomio. Il *dunque* inserito in (7) è argomentativo con una sfumatura ricapitolativa, l'*allora* in posizione finale in (8) è metadiscorsivo, il *tuttavia* in incipit in (6), invece, ha uno statuto particolare, soprattutto se si considera che lo studio corpus-based dimostra che l'alternativa lineare è possibile e, anzi, molto diffusa.

La problematicità del pattern connettivo in incipit+virgola è confermata da una serie di disposizioni "ingenua" e prive di sostegno scientifico, che emergono da vari blog e pagine più o meno professionali presenti in rete. L'estratto qui riportato ne è un chiaro esempio: l'autrice sovrappone piani diversi, affiancando ragioni prosodiche a ragioni testuali, per poi disporre una regola che - al di là dell'approssimativa classificazione dei connettivi - sembra riguardare questioni latamente informative e legate alla struttura del testo.

**\*\* VIRGOLA** ([http://www.carlalattanzi.it/viewdoc.asp?CO\\_ID=86](http://www.carlalattanzi.it/viewdoc.asp?CO_ID=86)) E' il segno più frequente, indica una pausa breve e serve a staccare i pensieri tra loro per dargli ordine logico.  
[...] La virgola si usa: dopo le parole **quindi, dunque, infatti, perciò** (*connettivi conclusivi*) per segnalare che si sta finendo il discorso

La struttura che vede l'interazione tra due elementi, il connettivo e la virgola in incipit di enunciato, è dunque un fenomeno ancora tutto da indagare, ci pare che non si possa in ogni caso prescrittivamente proporre una norma, che risulterebbe aleatoria e tenderebbe verso una concezione ingenua della punteggiatura; è invece necessario approfondire il fenomeno per definire quali siano le caratteristiche funzionali della virgola a seguito del connettivo, quali ricadute la presenza/assenza della virgola abbia sulle proprietà del connettivo (pragmatico o testuale) e sull'articolazione della struttura informativa del testo stesso.

### 3. La distribuzione nei corpora

Rispetto alla distribuzione sintattica, la lettura dei corpora conferma le osservazioni di Telve (2011), facendo però emergere una casistica più articolata. Le occorrenze estratte delineano, oltre alla possibilità di estraposizione destra di cui qui non ci occupiamo, tre possibili scenari d'uso o manifestazioni sintattico-prosodiche: (a) connettivo in incipit assoluto di enunciato seguito da virgola, opposto a (b) connettivo incipitario senza virgola, e (c) connettivo in posizione iniziale seguito da virgola che delimita una struttura parentetica. Si riscontrano inoltre varianti con il connettivo preceduto dalla congiunzione *E*, come in (a1), (b1), (c1)

- (a) **Tuttavia** questa relazione è nel caso specifico un fatto accertato.  
[PUNT-IT]
- (a1) E tuttavia lo spaventoso bollettino è passato da noi quasi sotto silenzio.

- 
- (b) **Tuttavia** le sollecitazioni del ministro hanno trovato un terreno poco fertile.  
[PUNT-IT]
  - (b1) E tuttavia, ci si domanda se non sia necessario a questo punto ( in assenza di scadenze più ravvicinate ) invogliare i risparmiatori in altro modo  
[Repubblica]
  - (c) **Tuttavia** essendo Indosuez tra le più importanti banche finanziatrici del gruppo Ferruzzi ciò non poteva avvenire in via ufficiale.  
[Repubblica]
  - (c1) E tuttavia, se davvero venisse seguita, la nuova regola manterrebbe il deficit del 2005, che altrimenti si avvicinerebbe al 5% del Prodotto interno lordo  
[PUNT-IT]

A questa serie si aggiunge poi naturalmente la possibilità di avere il connettivo inserito (linearizzato o non integrato) entro l'enunciato. Si tratta in questo caso di una posizione che esula dal fuoco di questo studio, ma può rivelarsi funzionale come cartina di tornasole per definire alcune ragioni sintattiche e sfumature informative che riguardano la scelta del connettivo incipitario.

- (d) Si tratta , **tuttavia**, del 4% in meno rispetto a quanto aveva rilevato un' indagine di Eurisko (condotta, tuttavia, su un campione diverso e con tecniche differenti) quattro mesi fa.  
[PUNT-IT]

Pur non addentrandoci nella discussione di aspetti quantitativi, ci sembra opportuno riportare alcuni dati sulla frequenza del pattern all'interno dei corpora di riferimento<sup>6</sup>, per evidenziare la distribuzione del fenomeno e avanzare alcune considerazioni sull'alternanza tra le occorrenze con e le occorrenze senza virgola.

Ad esemplificare combinazioni e distribuzione sono state scelte tre espressioni avverbiali che sembrano essere particolarmente rappresentative del fenomeno (*tuttavia*, *quindi*, *inoltre*), perché discusse – seppur non problematizzate – in parte delle fonti consultate o molto diffuse nei testi degli studenti che hanno ispirato questo lavoro. A tali ragioni si aggiunge la mobilità sintattica di questi connettivi, che potrebbe essere usata come test per dare ragione delle ricadute logiche e testuali degli usi combinati con la punteggiatura, e il loro diverso contenuto semantico (concessivo o avversativo, consecutivo, additivo), che dirige le possibili riflessioni verso un'ottica generalizzabile e non ristretta a un singolo caso particolare.

Da prima lettura quantitativa del grafico (Fig. 1), appare evidente come il pattern connettivo incipitario + virgola sia relativamente meno diffuso rispetto all'alternativa linearizzata. È una situazione che si ripete in entrambi i corpora, con uno scarto tra i due dovuto verosimilmente alla loro diversa composizione; notiamo infatti che la tendenza è abbastanza omogenea per tutti i connettivi estratti: fatta eccezione per una diversa distribuzione di *inoltre*, la struttura linearizzata prevale in genere su quella dotata di punteggiatura, dato che sembra nei fatti contraddire quanto espresso da Telve (2011) e delineare un uso italiano in generale diverso da quello inglese, tanto diffuso nelle traduzioni dalle quali la riflessione ha preso le mosse (cf. ess. (1)-(2)).

---

<sup>6</sup>Del corpus Repubblica sono state prese in considerazione le prime cento occorrenze per ciascuna interrogazione, mentre i risultati di PUNT-IT sono stati riportati a dati percentuali, in modo da equiparare le dimensioni dei due corpora consultati.

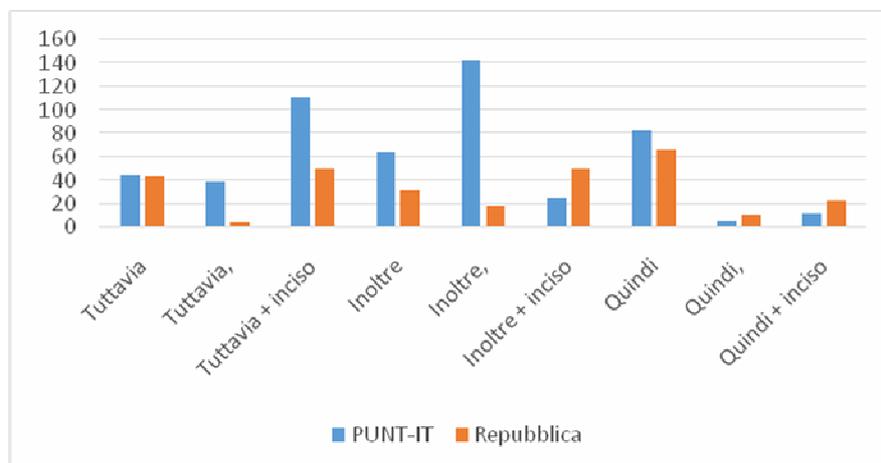


Fig. 1 PUNT-IT e Repubblica a confronto

L'alta frequenza dei casi in cui il connettivo incipitario è seguito da una virgola che apre un inciso sembra marcare, almeno in Repubblica, una situazione preferenziale in cui l'inciso segnala l'occorrenza di discorso riportato.

- (9) **Tuttavia** [ ] annota l'Osservatore romano [ ] "non sono mancati carenze e sbandamenti".  
[Repubblica]
- (10) **Inoltre** [ ] afferma Celletti [ ] il grande tenore è stata creatura cara al volgo.  
[Repubblica]

Oppure, in entrambi i corpora, introduce unità informative vedi appendice che si agganciano al testo che le segue e che, in quanto tali, se estrapolate, potrebbero facilmente suggerire un'interpretazione lineare e priva di punteggiatura dell'enunciato, in cui si afferma la non pertinenza della virgola e la linearizzazione come struttura non marcata.

- (11) **Quindi** [ ] almeno per ora [ ] il petrolio abbonda e il prezzo non può che restare debole.  
[Repubblica]
- (12) **Inoltre** [ ] e questo è ovviamente il punto che più sta a cuore a Spaventa [ ] la Consob rischia di essere tagliata fuori.  
[PUNT-IT]

Da notare è comunque il fatto che l'extraposizione in inciso di informazioni che seguono il connettivo è in genere una scelta che ha una frequenza piuttosto elevata. In particolare apre la riflessione a scenari sulla pertinenza della virgola rispetto a un uso *de re* o *de dicto* che investe la sfera dell'enunciazione opposta al contenuto proposizionale, oltre alle questioni testuali legate alla definizione di unità informative di quadro, nucleo o appendice<sup>7</sup> e alla salienza della relazione semantica istituita dal connettivo.

#### 4. La pertinenza della virgola

<sup>7</sup>Il modello di organizzazione testuale al quale si fa riferimento è quello proposto dalla scuola basilese e presentato nella sua versione completa in Ferrari et al. (2008).

È dunque necessario definire se e in quale misura la presenza della virgola sia pertinente e quali siano le ricadute che essa ha sui vari livelli di analisi.

Dal punto di vista prosodico l'importanza della virgola interferisce sul progetto testuale nella misura in cui determina la sovraestensione di valori intonativi che segnano il ritmo dell'enunciato parlato sulle linee di demarcazione proprie dello scritto.

Da un punto di vista più propriamente testuale, poi, la pertinenza della virgola è riconducibile a quella funzione logica di *parsing* del testo che segnala il "progetto testuale" (Mortara Garavelli 2009: 49), definendo l'articolazione del testo e rendendo evidenti l'architettura e le connessioni (in termini di salienza e permanenza) tra i suoi elementi.

A tali considerazioni vanno aggiunte infine delle osservazioni sulla concomitanza tra interpunzione (o sua assenza) e connettivo incipitario: connettivo e virgola condividono la funzione logica di organizzazione del testo, in più la pertinenza della virgola sembra essere legata (o influenzata?) dalla semantica e dalla funzione del connettivo, che, a sua volta, può oscillare tra connettivo pragmatico e connettivo testuale in relazione alla sinergia con il secondo elemento del pattern qui analizzato.

Considerato lo spoglio dei dati e le occorrenze osservate, per tentare di descrivere il fenomeno e darne possibile spiegazione, possiamo tentare di percorrere due direttrici diverse: l'una eminentemente testuale che riguarda la struttura pragmatica del testo che si concretizza nella definizione da parte della virgola di unità informative; l'altra che investe invece una dimensione pragmatico-enunciativa che vede l'opposizione tra enunciazione e contenuto proposizionale, e si lega alla funzione semantico- sintattica del connettivo.

#### 4.1. Prosodia

Come faceva osservare Mortara Garavelli (2003), nello scritto l'interfaccia fonologico-strutturale è la dimensione più intricata, perché vede la sovrapposizione di due sistemi – le pause del parlato e le demarcazioni dello scritto – che non vanno confusi, ma che di fatto interferiscono l'uno sull'altro. D'altra parte, come già notato da Ferrari/Lala (2013) o Antonelli (2008), «l'identificazione della punteggiatura con un ausilio prosodico-intonativo rimane ben salda fino ad oggi nella mentalità degli scriventi comuni» (Antonelli 2008: 181).

La funzione pausativa della virgola si pone nel solco di quella tradizione che vede la punteggiatura come mezzo di riproduzione dell'andamento intonativo dell'orale, ma il rapporto tra punteggiatura e prosodia è in ultima analisi indiretto, perché di fatto mediato dall'articolazione informativa del testo.

Tale considerazione sembra essere particolarmente rilevante nel caso dei connettivi incipitari, che sono nodi cardine della strutturazione del movimento informativo del testo e che spesso sono seguiti da una cesura intonativa.

Se consideriamo dal punto di vista prosodico-intonativo uno degli esempi citati, notiamo come la segmentazione pausale non necessariamente corrisponda alla distribuzione dei segni di punteggiatura:

(13) **Tuttavia** questa relazione è nel caso specifico un fatto accertato.

L'enunciato linearizzato (13) si presta infatti ad una duplice lettura rispetto alla sua segmentazione prosodica: l'una in cui non si percepisce stacco intonativo tra il connettivo e la

proposizione che lo segue, l'altro in cui è possibile inserire una breve pausa<sup>8</sup> tra l'incipit e il prosieguo, modulando l'intonazione espressiva.

(13a) **Tuttavia** (.) questa relazione è nel caso specifico un fatto accertato.

Viceversa, le virgole non mostrano alcun rapporto stabile e sistematico con l'intonazione di lettura: nella soluzione in cui la virgola è inserita vi è certo un effetto di pausa, ma la definizione della lunghezza della pausa (più o meno pesante) è demandata all'interpretazione del lettore:

(14) **Tuttavia** [ ] le sollecitazioni del ministro hanno trovato un terreno poco fertile.

(14a) **Tuttavia** (..) le sollecitazioni del ministro hanno trovato un terreno poco fertile.

(14b) **Tuttavia** (.) le sollecitazioni del ministro hanno trovato un terreno poco fertile.

Più che un valore effettivo di ordine ritmico-melodico, l'uso della virgola sembra segnalare una frontiera testuale di tipo logico-argomentativo che si interpone tra punteggiatura e prosodia, modificando l'assetto sintattico della frase e movimentandone l'organizzazione informativa. In particolare l'andamento prosodico esplicitato dalla virgola sembra rispondere alla necessità di fissare frontiere che enfatizzino o mettano in rilievo le relazioni pragmatiche e semantiche tra gli enunciati, rafforzando il valore del connettivo pragmatico.

Le proprietà prosodiche sembrano quindi attivate da questioni testuali, come per altro dimostrato da Cresti (2000) per l'architettura semantico-pragmatica del testo orale, e vanno quindi approfondite ascrivendole alla dimensione relativa alla segmentazione delle unità informative.

#### **4.2. Quadro tra punteggiatura e linearizzazione**

Secondo la definizione canonica, il Quadro «coincide con l'Unità Informativa che apre l'Enunciato» (Ferrari et al. 2008:46). Identificare l'Unità di Quadro significa individuare quelle indicazioni chiave che esplicitano la connessione dell'enunciato con il cotesto e segmentare il testo stesso in unità e gerarchie informative.

La presenza della virgola è un indicatore forte per la definizione del Quadro, poiché isola fisicamente il costituente in incipit che serve alla logica della spiegazione o dell'argomentazione, fornendo un'interpretazione del cotesto sinistro con l'introduzione del cotesto destro, e aprendo uno spazio semantico-pragmatico, che - vedremo - può avere portata diversa se rapportata alla struttura linearizzata sintatticamente (cf. infra).

(15) Però, ha fatto notare Bersani, <<quando l'asticella si alza troppo aumentano pure le difficoltà>> .// **Tuttavia**,<sup>/Quadro</sup> le sollecitazioni del ministro hanno trovato un terreno poco fertile.

[PUNT-IT]

(16) Gli alleati, si vede, non ci stanno. Compreso Umberto Bossi che ora frena sullo sbarramento al 4% .// **Quindi**,<sup>/Quadro</sup> l'Udc non potrà che prenderne atto e dichiarare chiusa la partita.

[PUNT-IT]

<sup>8</sup>L'annotazione delle pause segue le linee guida del formato CHAT, con i punti tra parentesi a indicare la lunghezza della pausa.

- (17) A Roma ", dice Anita Pasquali , " la giunta ha già stanziato dall' anno scorso un fondo per l' assistenza alle persone oggetto di violenza , da cui potrebbe attingere // **Inoltre**<sup>/Quadro</sup> il Comune è proprietario di miniappartamenti per alloggiare gli sfrattati in caso di grave emergenza  
[Repubblica]

In (15), (16) e (17), il connettivo pragmatico è seguito da virgola ed è chiaramente identificabile con un'Unità di Quadro che mette in relazione (di contrasto, di conseguenza, di addizione) il cotesto precedente con quello successivo.

Il pattern connettivo in incipit+virgola, come abbiamo potuto osservare dai dati riportati nel § 3, non è tuttavia il caso più frequente, molto più ricorrente è la sua alternativa priva di virgola. E, se la presenza di punteggiatura può essere sufficiente ad indicare l'esistenza di una frontiera informativa, un'unità con la stessa funzione testuale può essere ugualmente realizzata anche da una struttura linearizzata. La ragione è probabilmente da ricercare nel fatto che alcune posizioni sintattiche tendono naturalmente a definire Unità informative, indipendentemente dal fatto che queste si presentino segmentate o linearizzate graficamente (Ferrari et al. 2008: 367).

Si vedano gli esempi seguenti in cui l'operatore connettivo seleziona comunque una funzione di Quadro, e non solo per la sua posizione, ma anche per il valore logico che esso esercita sui suoi operandi.

- (18) Insomma la coppola è già caduta in disuso, tra i mafiosi. // **Dunque**<sup>/Quadro</sup> è innocua, anche dal punto di vista semiotico. // **Dunque**<sup>/Quadro</sup> indossabile da tutti noi.  
[Ferrari (2008: 367)]
- (19) La presenza di Fossati nell' Alivar rappresentava un ostacolo che ora è stato rimosso con la restituzione delle quote azionarie e la definizione della " dote " finanziaria. // **Tuttavia**<sup>/Quadro</sup> il divorzio non sarà totale. I due gruppi continueranno a collaborare per la commercializzazione di alcuni prodotti.  
[Repubblica]

In (18) il connettivo incipitario determina l'interpretazione consecutiva dell'enunciato e collega direttamente le informazioni di primo piano (Nucleo) che lo seguono, partecipando alla progressione argomentativa del testo. Similmente in (19) il connettivo pragmatico funge da unità di Quadro, nella misura in cui determina una relazione avversativa, che presuppone la ricostruzione inferenziale della relazione tra "il divorzio" e gli elementi da esso anaforicamente ripresi.

Una possibile chiave di interpretazione della pertinenza della virgola potrebbe essere data da una lettura analoga a quella fornita per l'occorrenza mediana del connettivo (in inciso tra virgole o linearizzato all'interno dell'enunciato), per cui la presenza o assenza delle virgole a delimitare la zona informativa non sembra essere fondamentale - pur considerando l'inciso la struttura più ricorrente - e lo statuto gerarchico del connettivo è indipendente dalla punteggiatura, come hanno fatto osservare per *insomma* e altri connettivi Ferrari et al (2008).

Vi è poi il caso, relativamente diffuso tra i dati raccolti, di una configurazione in cui l'unità di Quadro rappresentata dal connettivo è seguita da un'altra unità informativa racchiusa tra due virgole, come avviene in (20) e (21).

- (20) **Quindi**,<sup>/Quadro</sup> al di là della prudenza del momento, <sup>/Appendice</sup> è già fissato un «rimpasto» per il prossimo febbraio.
- (21) **Inoltre**,<sup>/Quadro</sup> alla mia età, <sup>/Quadro</sup> stare in scena mi rende molto nervoso".

Si tratta di due situazioni diverse: nella prima il Quadro è seguito da un'Appendice, nella seconda la configurazione è Quadro-Quadro. Possiamo considerare un'occorrenza come (20) un caso di quasi-linearizzazione, poiché le informazioni in Appendice sono di secondo piano e potrebbero facilmente occupare anche un'altra posizione all'interno dell'enunciato. Notiamo comunque che si tratta di una tendenza estremamente diffusa tra i dati raccolti, che pare tracciare una propensione ad una sorta di mitigazione del connettivo (sentito come ancoraggio forte del movimento testuale) ad opera di un'informazione di sfondo, prima di introdurre l'elemento di primo piano; o come se l'inserzione dell'inciso facesse le veci di quella virgola dal forte carattere pausativo ed enfaticante che compare nel pattern connettivo incipitario+virgola e servisse a dare rilievo e maggiore salienza al connettivo stesso.

In (21) invece il connettivo è seguito da un'altra unità di Quadro e non è facile definire quale sia la pertinenza della virgola, in quanto le porzioni di informazione delimitate dalle virgole trovano nella natura testuale della punteggiatura una giustificazione plausibile della loro stessa presenza, ma, come abbiamo visto, almeno una di esse potrebbe essere omessa.

La presenza della virgola non è dunque pertinente per definire l'articolazione gerarchico-informativa di un Enunciato, che sembra essere indipendente dalla punteggiatura. I fattori in gioco per operare delle distinzioni funzionali vanno piuttosto cercati nella portata del connettivo in relazione alla presenza della punteggiatura, ovvero esaminando l'estensione degli elementi semantico-pragmatici sui quali esso opera.

#### 4.2.1. Portata

Un connettivo collocato in unità di Quadro per definizione opera sul Nucleo delimitandone l'ambito di pertinenza logico-semantica, tematica o illocutiva; ci si chiede se la presenza della virgola alteri in qualche modo la relazione di pertinenza testuale tra operatore e operando, estendendo o limitando la sfera di influenza dell'unità in incipit.

Innanzitutto consideriamo le funzioni coesive che il contenuto Quadro acquista grazie alle relazioni con il contesto precedente. L'ipotesi da verificare è che esista una certa gradualità nella forza della relazione semantica istituita dal connettivo, e che la virgola in incipit segni un polo di tale scala.

Consideriamo alcuni esempi tratti dal corpus Repubblica:

- (22) Nel capoluogo piemontese, il bel tempo non ha **tuttavia** incontrato il conforto del termometro: la temperatura, ieri, è scesa infatti ad una minima di - 13.
- (23) L'ordinanza del giudice, **tuttavia**, non ha concluso il processo che dovrà proseguire fino al verdetto definitivo.
- (24) Noi, quando parliamo di minaccia di guerra, esprimiamo un timore reale. **Tuttavia** io penso che gli americani saranno sufficientemente accorti da non farla. Se è così, allora avremo un periodo di coesistenza tesa, fragile, ma pur tuttavia di coesistenza.
- (25) carabinieri, della Procura e dell'Ufficio istruzione di Palermo non controllano più le mosse delle cosche e non conoscono i boss emergenti. **Tuttavia**, nella prima metà del 1979 ed inizio del 1980 – ricordano i giudici – “alcuni brillanti investigatori, pur in stato di sostanziale isolamento [...]

Le occorrenze (22) e (23) presentano il connettivo inserito, linearizzato sintatticamente l'uno, in Appendice segnalata da virgole l'altro. L'informazione introdotta dal connettivo è considerata già saliente e tale salienza giustifica l'uso mediano per sintetizzare, esplicitare,

confermare un punto divista. In entrambi i casi la portata del connettivo è circoscritta all'intorno dell'unità informativa, ma se in (22) il legame è istituito tra l'immediato contesto sinistro (*il bel tempo*) e l'immediato contesto destro (*il conforto del termometro*), la forza connettiva è diminuita e rinvia ad altri segmenti, attenuando il carattere saliente del segmento e dell'implicatura. In (23), seppur molto simile, l'Appendice funge da sfondo, mediato dalle virgole e da queste messo in evidenza e esplicita un'informazione che pare essere già saliente nel contesto precedente.

Una differenza sensibile nel grado di esplicitezza della relazione semantica, si ha invece con (24) e (25), dove il connettivo in incipit è posto in una posizione enfatica, accentuata in (25) dall'uso della virgola che segmenta sintatticamente e prosodicamente in modo esplicito l'informazione pragmatica.

La differenza tra gli esempi citati va soprattutto ricercata nella portata dell'informazione di cui il connettivo (e la virgola) è latore: da una dimensione locale a un'estensione più ampia che dalla proiezione di relazione in subordinate al testo dell'Appendice si sposta ad una relazione più alta in qualità di Quadro.

E proprio negli esempi citati in funzione di Quadro che ci sembra di poter individuare una lieve sfumatura rispetto alla validità del contenuto che il connettivo incipitario qualifica: una differenza di portata che può essere attribuita alla presenza della virgola. Come già notato, l'Unità Quadro ha valore anaforico e marca l'ancoraggio con nuova unità comunicativa, è dotata di autonomia informativa che valorizza tale operazione, distinguendola dal movimento logico-argomentativo del Nucleo. Se osserviamo (24) notiamo che la relazione espressa da *Tuttavia* ha portata limitata all'immediato contesto destro che esaurisce la sua forza illocutiva in un movimento relativamente breve. In una struttura linearizzata in cui il Quadro non è chiaramente identificato e può apparire come fuso nel Nucleo, ci si può spingere verso una lettura del connettivo come elemento che definisce una diretta funzionalizzazione logico-compositiva con l'unità immediatamente precedente, proprio nel luogo testuale in cui lo stacco dovrebbe favorire e richiedere l'indipendenza logica.

In (25), invece, lo stacco sintattico segnato dalla virgola instaura un livello di pertinenza alto ed estende la portata a destra del connettivo ad una porzione più ampia di testo, introducendo un'argomentazione complessa che si declina in una struttura gerarchica a sua volta articolata su diversi piani informativi.

La sfera di influenza del connettivo in relazione alla presenza/assenza della virgola ci porta quindi a ragionare sull'altra linea di ricerca: quella che vede opposta la dimensione enunciativa a quella proposizionale

### 4.3. Enunciazione e contenuto proposizionale

Se proviamo a considerare il celebre sillogismo aristotelico e lo usiamo come test per definire una possibile differenza tra il pattern connettivo+virgola e alternativa linearizzata, abbiamo

- (a) Tutti gli uomini sono mortali. Socrate è un uomo. **Quindi** Socrate è mortale
- (b) Tutti gli uomini sono mortali. Socrate è un uomo. **Quindi,** Socrate è mortale

Nel primo caso l'aggancio del connettivo è direttamente alla proposizione, il connettivo raccorda direttamente quanto lo precede a quanto lo segue. In (b), invece, il riferimento è all'enunciazione: la virgola istituisce un rapporto che si espande all'estrema sinistra, fa risalire la relazione al primo periodo del sillogismo e fa sì che il secondo giudizio diventi parte di un processo inferenziale esito di un passaggio ragionato.

Similmente, se consideriamo alcuni contesti estesi in cui occorrono le strutture di cui ci stiamo occupando, notiamo come in (26) la presenza della virgola corrisponda ad un'argomentazione complessa di ampia portata a destra, necessaria per definire un ragionamento a cascata, mentre le premesse di tale ragionamento non sono chiaramente espresse: in Germania ci sono condizioni di vita più stabili, i tedeschi preferiscono il 2000 al passato...Il connettivo seguito da virgola apre ad una serie di informazioni nuove che integrano e completano quelle già date.

In (27), invece, l'ancoraggio del connettivo avviene sul piano della proposizione, non è infatti necessario ricorrere a sforzi di interpretazione o inferenze circa i rapporti delle unità informative, il legame anaforico si esaurisce entro l'enunciato e non c'è l'introduzione di un nuovo elemento topicale (*Tortora*= il presentatore).

- (26) Germania , un paese dalle condizioni di vita più stabili nell' Europa contemporanea , forniti dall' istituto demoscopico di Allensbach , oggi solo il 5 per cento dei tedeschi , di fronte all' alternativa di vivere nel passato o dopo il 2000 , sceglierebbe decisamente questa seconda alternativa " . **Inoltre**, posti di fronte alla possibilità di continuare a vivere fino a 150 anni , conservando le proprie forze oggi solo il 34 per cento degli intervistati accetterebbe senz' altro , contro il 50 per cento del 1974 e il 55 per cento del 1955 " .
- (27) Duecentocinque condanne e 37 assoluzioni : così si è conclusa la requisitoria del Pm Diego Marmo . Per i pentiti si profilano pene assai miti . " Anche Tortora è colpevole , chiedo 13 anni. **Inoltre** il presentatore dovrebbe pagare una multa di trentacinque milioni . Tra le altre richieste , dieci anni a Franco Califano , due anni e sei mesi a Pandico , sei anni a suor Aldina Murelli e sette per il cappellano di Ascoli .

#### 4.3.1. Virgola e funzione del connettivo

L'aggancio all'enunciazione o alla proposizione, la posizione del connettivo e la pertinenza della virgola, sono infine strettamente legati alla natura semantico-funzionale del connettivo. La particolare semantica relazionale dei connettivi ha in effetti un certo peso nella determinazione di portata, gerarchia, testualità, cosa che permette loro di oltrepassare i limiti imposti dai confini espliciti di unità (la virgola, nel nostro caso), sortendo effetti testuali che sono anche il risultato della interazione tra semantica relazionale del connettivo e caratteristiche precipue della zona informativa in cui essi sono inseriti

Come già faceva osservare Ferrari (2005) per *dunque* (e sulla sua interpretazione riformulativa o consecutiva) e Mandelli (2008) a proposito di *in effetti* (con le sfumature esplicative o argomentative), un connettivo a seconda che si trovi all'inizio di enunciato o tra due virgole riceve un'interpretazione diversa: non solo varia nella sua semantica, ma ha ripercussioni anche sulla possibile oscillazione tra funzione pragmatica e denotativa. La segmentazione data dalla virgola fa sì che il connettivo sia interpretabile essenzialmente in chiave logico-argomentativa, mentre quando è linearizzato assume una veste più denotativa.

Certamente ogni singolo connettivo si comporta in modo diverso, modificando le sue proprietà a seconda dei contesti; qui non ci occupiamo di un connettivo in particolare, ma gli studi citati giungono a conclusioni simili e possono far presupporre un comportamento omogeneo.

La posizione incipitaria senza virgola spinge verso un passaggio diretto dell'informazione e una lettura consecutivo-inferenziale, mentre la presenza della virgola suggerisce piuttosto la chiusura di un movimento testuale o l'aggiunta di materiale argomentativo che mira ad attribuire particolare rilievo all'architettura relazionale del testo. I connettivi in funzione di Quadro seguiti da virgola pertinentizzano il rema dell'enunciato e presentano, accentuandole, le relazioni

testuali come scopo primario e ragion d'essere dell'enunciato stesso, aumentandone il rilievo comunicativo.

Al contrario il connettivo inserito in posizione mediana con la funzione di Appendice ha una portata strettamente locale e agisce immediatamente solo sull'unità semantico-pragmatica adiacente, smorzando così la sua forza connettiva e "logica". A sostegno di tale osservazione possiamo notare come in (28) *Quindi* (al di là dalla presenza o assenza della virgola) proietti il testo verso la sua prosecuzione, mentre in (29) tenda piuttosto a fare da sfondo e dare una direzione esplicativa più che argomentativa, legata unicamente al suo intorno testuale immediato.

- (28) **Quindi** quel paradiso si trasformerà nel regno dell' angoscia , e il bisogno di assicurazione sulla stabilità del benessere diverrà fondamentale .  
[Repubblica]
- (29) La commissione o i giorni di valuta , **quindi**, sono solo un compenso per il servizio prestato.  
[Repubblica]

Ecco allora che l'uso della punteggiatura per delimitare i confini dell'Appendice diventa pertinente per definire il valore semantico del connettivo, in opposizione alla posizione iniziale come unità di Quadro, dove invece la presenza della virgola non ha ricadute sostanziali sulla sua funzione del legame logico.

## 6. Conclusioni

Questo studio si presenta come un primo lavoro di ricognizione su una struttura finora poco considerata dalla letteratura sulla punteggiatura: il pattern connettivo in incipit + virgola, del quale ci si è proposto di tratteggiare le caratteristiche e descrivere le peculiarità funzionale, anche in relazione all' alternativa linearizzata e alla controparte inserita in posizione mediana di enunciato.

Si può comunque già affermare che in italiano sembra esserci una ragione testuale nell'inserimento della virgola a seguito del connettivo incipitario, ragione che si identifica in una maggiore enfasi da attribuire alla relazione e in una più ampia portata e sviluppo argomentativo dell'unità informativa che la struttura introduce. A questa osservazione si lega l'interpretazione del fenomeno in riferimento all'aggancio del connettivo alla proposizione o all'enunciazione, una dicotomia in parte sovrapponibile alla definizione della maggiore o minore portata dell'elemento di raccordo e del segno di punteggiatura. Dunque, rispetto alla struttura informativa, il connettivo è sempre comunque un'unità di Quadro, che la virgola ci sia o meno. Quando il pattern è connettivo+virgola, ciò che cambia è l'importanza che viene data al movimento logico segnalato dal connettivo stesso all'interno dell'architettura del testo. Sale in primo piano la componente logico-azionale legata al connettivo, il che a sua volta dà spazio alla dimensione enunciativa e co-interpretativa, all'inferenza, al valore non denotativo-proposizionale, a una portata più ampia.

L'indagine è stata qui limitata alla lingua dei giornali, ma futuri sviluppi dello studio potranno indagare lo stesso fenomeno in tipi di testo diversi, ampliando la ricerca alla Comunicazione Mediata dal Computer (si pensi alla possibilità di consultare corpora come i NUNC, Ridire o itTenTen) dove la realtà linguistica sarà resa più complessa dalla varietà "liquida", o ai testi paralleli e tradotti di stampo giuridico (consultando ad esempio EUROPART o LexAlp), per verificare le effettive interferenze, oltre che negli scritti di apprendisti traduttori, anche nell'opera di professionisti, e definire quindi fenomeni di contatto interlinguistico anche nel campo ancora poco esplorato della punteggiatura.

---

**BILIOGRAFIA**

- Antonelli, G. (2008), *Dall'Ottocento a oggi*, in B. Mortara Garavelli (a cura di) *Storia della punteggiatura in Europa*, Roma, Laterza: pp. 178-210.
- Bonomi, I. (2010), *Lingua dei giornali*, in *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dei-giornali\\_%28Enciclopedia\\_dell'Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dei-giornali_%28Enciclopedia_dell'Italiano%29/)
- Calamai, S. (2012), *Per un'analisi quantitativa delle competenze scritte negli studenti universitari*, in G. Bernini, C. Lavinio, A. Valentini, M. Voghera (a cura di), *Atti dell'11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Perugia, Guerra Edizioni: pp. 77-99.
- Cresti, E. (2000), *Corpus di italiano parlato*. 2 voll. Firenze, Accademia della Crusca.
- Ferrari, A. (2004), *Le funzioni della virgola. Sintassi e intonazione al vaglio della testualità*, in *Generi, architetture e forme testuali*. in P. D'Achille (a cura di), *Atti del VII congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Roma, 1-5 ottobre 2002)*, Firenze, Cesati: pp. 107-127.
- Ferrari, A. (2005), *Connettivi e struttura del testo: oltre la semantica lessicale*, in I. Korzen (a cura di), *Lingua, cultura e intercultura: l'italiano e le altre lingue*, Samfundslitteratur Press: pp. 191-216.
- Ferrari, A. et al (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato scritto*, Alessandria, dell'Orso.
- Ferrari, A. (2008), *Congiunzioni frasali, congiunzioni testuali e preposizioni: stessa logica, diversa testualità*, in E. Cresti (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Atti del IX Convegno SILFI (Firenze 14-17 giugno 2006), Firenze, University Press: pp. 411-416.
- Ferrari, A. (2010), *Connettivi*, in *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, [http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi\\_\(Enciclopedia\\_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia_dell'Italiano)/)
- Ferrari, A./ Lala, L. (2011), *Les emplois de la virgule en italien contemporain. De la perspective phonosyntaxique à la perspective textuelle*, in M. Favriaud (éd.), *Ponctuation(s) et architecturation du discours à l'écrit* (= "Langue Française", 172, 1/2011), Paris, Larousse/Armand Colin, pp. 53-68.
- Ferrari, A./ Lala, L. (2013), *La virgola nell'italiano contemporaneo. Per un approccio testuale (più) radicale*, in "Studi di Grammatica italiana", XXIX-XXX, Accademia della Crusca: pp. 479-540.
- MacWhinney, B. (2015), *The CHAT Transcription Format*. <http://childes.talkbank.org/manuals/chat.pdf>
- Mandelli, M. (2008), *In effetti nel testo*, in E. Cresti (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Atti del IX Convegno SILFI (Firenze 14-17 giugno 2006), Firenze, University Press: pp. 439-444.
- Mortara Garavelli, B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Roma, Laterza.
- Sabatini, F. (2004), *L'ipotassi 'paratattizzata'*, in *Generi, architetture e forme testuali*, in P. D'Achille (a cura di), *Atti del VII congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Roma, 1-5 ottobre 2002)*, Firenze, Cesati: pp. 61-71.
- Serianni, L. (con la collaborazione di A. Castelvechchi) (1989), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Torino, UTET.
- Simone, R. (1991), *Riflessioni sulla virgola*, in M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia: pp. 219-231.
- Telve, S. (2011), *Casi dubbi nella punteggiatura*, in *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, [http://www.treccani.it/enciclopedia/casi-dubbi-nella-prontuario-punteggiatura\\_%28Enciclopedia-dell'Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/casi-dubbi-nella-prontuario-punteggiatura_%28Enciclopedia-dell'Italiano%29/)

**ELISA CORINO** • Lecturer in Applied Linguistics at the Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne (Università di Torino); among her research interests: language teaching and learning, language acquisition, corpuslinguistics, text linguistics, discourse analysis.

**E-MAIL** • [elisa.corino@unito.it](mailto:elisa.corino@unito.it)



# VIRGOLE TEDESCHE E VIRGOLE ITALIANE A CONFRONTO

Tra teoria e descrizione

---

Angela FERRARI, Roska STOJMENOVA

**ABSTRACT** • It is a general assumption that in Italian the use of punctuation allows for greater freedom than in German. The purpose of our contribution is to demonstrate that the differences between the two languages are not so much dependent on freedom as on a difference in the principles of the use of punctuation: the use is informative and textual in Italian, strictly syntactic in German. This is a profound difference, which the recent reforms in German punctuation have only affected in part.

**KEYWORDS** • Comma, Italian, German, contrastive analysis, syntax, informational structure

## 1. Introduzione

**1.1.** In un lavoro del 1992, Harro Stammerjohann analizza in modo sistematico l'uso della virgola in italiano, francese e tedesco, ragionando a partire dalle regolarità proposte dal *Duden* (edizione del 1986), dal *Grevisse* (edizione del 1986), dalla *Grammatica italiana* di Serianni (1989) e dalla grammatica di Battaglia/Pernicone 1960<sup>1</sup>. Individuate diciannove configurazioni sintattiche sensibili, sulla base di una ricca esemplificazione egli mostra che, delle regole considerate, il tedesco ne segue rigorosamente sedici, mentre l'italiano si ferma a sette, lasciando spazio negli altri casi alla facoltatività. La sua conclusione – che dialoga con il punto di vista della nota studiosa di punteggiatura francese Nina Catach – è che il tedesco sceglie la virgola seguendo regole sintattiche, regole che applica in modo sistematico e rigoroso, mentre l'italiano (come il francese) ha usi della virgola instabili e caratterizzati da una motivazione tendenzialmente prosodica.

Una costruzione che agli occhi di Stammerjohann mostra in modo chiaro la conclusione a cui arriva è quella con subordinazione esplicita. In tedesco, qualunque sia la loro funzione e la loro distribuzione, le frasi subordinate esplicite e le frasi principali sono obbligatoriamente separate da una virgola. È infatti così per le dipendenti circostanziali, siano esse post- o pre-reggente (Stammerjohann 1992: 548 ss.):

- (1) Es ging besser, als wir erwartet hatten.

---

<sup>1</sup> Per quanto riguarda l'italiano – le cui grammatiche presentano un quadro meno completo e dettagliato rispetto al *Duden* e al *Grevisse* – in realtà viene consultato anche il saggio teorico Conte/Parisi 1979.

[Andò meglio, di come ci fossimo aspettati]<sup>2</sup>

- (2) Wenn er kommt, bin ich glücklich.  
[Quando viene, sono io contenta]
- (3) Ich bin glücklich, wenn er kommt.  
[Sono contenta, quando viene]

ed è ancora così per le subordinate argomentali:

- (4) Er hat mir gesagt, dass er glücklich ist.  
[Mi ha detto, che è felice]

e per le relative, siano esse restrittive o appositive. In italiano la situazione è diversa: la virgola è esclusa nel caso di (1) e di (4); tende a essere utilizzata in (2), quando la subordinata precede la reggente; è facoltativa in casi come (3), con la dipendente che segue la principale; differenzia le relative, comparando nelle appositive (5) e non essendoci con le restrittive (6):

- (5) Maria, che ho rivisto ieri, è in un buon periodo.
- (6) Il ragazzo che ho conosciuto ieri mi piace molto.

Passando dalla frase complessa alla frase semplice, Stammerjohann osserva ancora che nelle frasi con dislocazione il tedesco chiede una virgola a ridosso dell'elemento spostato, mentre l'italiano lascia libera la scelta (Stammerjohann 1992: 545-546):

- (7) Deinen Vater, den habe ich gut gekannt.  
[Tuo padre, l'ho io bene conosciuto]
- (8) Ich habe ihn gut gekannt, deinen Vater.  
[Io l'ho bene conosciuto, tuo padre]
- (9) Tuo padre, l'ho conosciuto bene.
- (10) L'ho conosciuto bene, tuo padre.

La stessa distribuzione tra obbligatorietà e libertà caratterizza, poi, i sintagmi circostanziali o i gerundi semplici che aprono la frase; il tedesco esclude la virgola, l'italiano la accetta senza imporla (Stammerjohann 1992: 548)<sup>3</sup>:

- (11) Lachend sagte er...  
[Ridendo disse lui...]
- (12) Mit einem Lachen sagte er...

<sup>2</sup> Le traduzioni italiane degli esempi tedeschi rispettano l'ordine delle parole e la punteggiatura degli originali. Sono traduzioni quasi interlineari di servizio e non sono sempre traduzioni accettabili in italiano.

<sup>3</sup> Come vedremo, in seguito alla riforma della punteggiatura, avvenuta nel 1996, anche il tedesco accetta in questi casi la virgola senza però imporla.

---

[Con un sorriso disse lui...]

(13) Ridendo☞ disse che...

(14) Con un sorriso☞ disse che...

**1.2.** Per Stammerjohann, dunque, gli usi della virgola (e della punteggiatura in generale) in tedesco sono sintattici e stabili, in italiano sono instabili e rispondono piuttosto – ma ciò non è né dimostrato né esemplificato – a regolarità di tipo prosodico. Ma è davvero così?

Un fatto è certo: in italiano e in tedesco le virgole vengono effettivamente usate in modo molto diverso, al punto che spesso i tedescofoni che imparano a scrivere in italiano sbagliano, e viceversa. La nostra idea non è tuttavia che si tratti di una questione di maggiore o minore rigore, né che siamo di fronte a un'opposizione tra principio sintattico e principio prosodico. Noi sosteniamo che, se effettivamente l'uso della virgola in tedesco è gestito da regole sintattiche (più o meno generali in funzione dello spazio sintattico pertinente), in italiano entra in gioco un criterio legato al senso, più precisamente un criterio informativo-testuale. Come vedremo in dettaglio, nella scrittura italiana standard ogni volta che c'è una virgola, c'è un confine informativo-testuale, c'è cioè la volontà di separare le informazioni in funzione delle relazioni che intrattengono con il cotesto e delle gerarchie di contenuto che si vogliono creare<sup>4</sup>. Questo dato, unito al fatto che l'indicazione di confine testuale può essere offerta in collaborazione con la sintassi o in modo autonomo e al fatto che non vale il contrario (che ci può essere confine informativo anche senza virgola), spiega l'effetto di disordine che si riscontra se si guarda la realtà linguistica con il solo cannocchiale sintattico. In realtà la punteggiatura italiana non è una punteggiatura sintattico-anarchica; è una punteggiatura che risponde a una *ratio* testuale – che riflette solo in parte la *ratio* sintattica – e che è molto sensibile agli obiettivi comunicativi dello scrittore. Se in italiano la virgola accompagna le relative appositive e non quelle restrittive, è perché solo le prime sono associate a un'Unità Informativa (cfr. *infra*) autonoma rispetto a quella proiettata dalla reggente. Se nel caso della dislocazione la virgola ci può essere, è perché l'elemento dislocato è un Topic autonomo rispetto al resto della frase; se ci può anche non essere, ciò è dovuto al fatto che la sintassi proietta già da sola e in modo trasparente il confine informativo pertinente. Se le subordinate argomentali in seconda posizione non vogliono la virgola, è perché sono semanticamente linearizzate all'interno della reggente. Se le circostanziali in seconda posizione accettano la virgola a volte sì e a volte no, ciò sta a significare che, in funzione del loro contenuto semantico e del cotesto, esse possono essere o meno autonome dal punto di vista informativo-testuale.

Le pagine che seguono, concentrandosi dapprima sull'italiano, vogliono anzitutto presentare in modo più analitico l'ipotesi qui proposta. In un secondo momento passeremo al tedesco: descriveremo i suoi usi della virgola e ci interrogheremo sulle sue tendenze evolutive. Come si vedrà, nel 1996 c'è stata infatti una importante riforma della punteggiatura tedesca, i cui risultati sono registrati nelle edizioni più recenti del *Duden*. Quali sono i cambiamenti proposti, e qual è il loro senso? C'è un'apertura alla testualità che avvicina il tedesco alle lingue romanze?

---

<sup>4</sup> L'ipotesi relativa all'uso comunicativo-testuale della virgola e degli altri segni di punteggiatura è stata sviluppata a partire da Ferrari (2003) in diversi lavori all'Università di Basilea da Angela Ferrari e dai suoi collaboratori (Letizia Lala, Roska Stojmenova, Filippo Pecorari, Fiammetta Longo).

## 2. La virgola nell'italiano contemporaneo (in breve)

### 2.1. I limiti degli approcci intonativo e sintattico

Secondo la concezione tradizionale della punteggiatura, alla virgola vengono attribuite basicamente una funzione sintattica e/o una funzione prosodica, in particolare intonativo-pausale. Si tratta di un'interpretazione che, per molte ragioni, risulta insoddisfacente.

Per quanto riguarda la prosodia, va osservato anzitutto che non c'è nessuna ragione teorica per sostenere che al giorno d'oggi la scrittura sia un 'derivato' del parlato, e che la punteggiatura non sia dunque altro che un mezzo per trasferire nello scritto gli aspetti legati alla realizzazione orale della lingua – la comunicazione scritta e quella orale sono oramai sistemi del tutto autonomi –. Più concretamente, è poi facile mostrare – ed è stato mostrato – che ci sono casi di soluzione di continuità intonativa che non sono accompagnati dalla virgola: pensiamo al caso del confine tra soggetto e verbo, che coincide sempre con uno stacco prosodico ma che non è (quasi) mai marcato dalla virgola; e che al contrario ci sono nette continuità intonative accompagnate da virgola, come nel caso della coordinazione asindetica di sintagmi nominali.

Chi, come Serianni 1989: 72-74, descrive la virgola in prospettiva sintattica dice anzitutto che essa «di norma, non va usata all'interno di blocchi unitari; in particolare tra soggetto e predicato, tra predicato e oggetto, tra aggettivo e sostantivo», o che non può combinarsi con la congiunzione *e*; sostiene in secondo luogo che la virgola invece prevista con strutture quali enumerazioni, coordinazioni asindetice, apposizioni, incisi, vocativi assoluti, relative appositive, proposizioni-complemento anteposte alla reggente ed ellissi; dice in terzo luogo che nei casi rimanenti – in particolare con le subordinate circostanziali in seconda posizione – la virgola è sintatticamente facoltativa: la si sceglie o no in base a criteri stilistici o a motivi di disambiguazione. Ora, queste regolarità positive e negative conoscono tuttavia troppe eccezioni per poter essere considerate come adeguate. Così – anche restando al di qua della marcatezza di alcuni testi letterari in cui (quasi) tutto è possibile – si può osservare che la virgola può facilmente estrarre aggettivi dal sintagma nominale che li accoglie o combinarsi con la congiunzione *e*:

- (15) I narratori continuano a narrare e i poeti a poetare, ma sentendosi, credo, quasi dei relitti. Salvo nei casi  deplorevoli  in cui riescono ad attirare l'attenzione facendosi imbonitori e giullari. (in Ferrari 2003: 120)
- (16) [...] il pensiero che Don Rodrigo [...] tornerebbe glorioso e trionfante,  e arrabbiato. (Alessandro Manzoni, in Serianni 1989: 73)

I limiti di una sistemazione a base sintattica si possono osservare anche nei casi in cui la virgola è presentata come facoltativa. Se è vero che in generale la virgola tra reggente e subordinata gerundiale è facoltativa, essa non lo è in molti casi specifici, come ad esempio il seguente:

- (17) Alla domanda rivoltaci volta per volta dai nostri studenti, da professori italiani e stranieri, di suggerire il nome di una buona grammatica, ci eravamo abituati a rispondere allargando le braccia. (in Ferrari/Lala 2013:484)

Qui la presenza di una virgola a ridosso della gerundiale *allargando le braccia* darebbe infatti un risultato inaccettabile, in quanto «porterebbe [...] a trattare la specificazione

---

*allargando le braccia* come un'informazione 'aggiunta', non integrata semanticamente alla predicazione, rendendo così incompleto il contenuto della reggente» (Ferrari/Lala 2013: 484):

- (18) ???Alla domanda rivoltaci volta per volta dai nostri studenti, da professori italiani e stranieri, di suggerire il nome di una buona grammatica, ci eravamo abituati a rispondere   allargando le braccia.

Come suggeriscono queste brevi osservazioni, gli approcci sintattico e intonativo della virgola sono insoddisfacenti «in quanto le regolarità che mettono in luce sono errate o si declinano in una ramificazione di casi particolari e di puntualissime eccezioni» (Ferrari/Lala 2013: 480). La sostanza della virgola – e della punteggiatura in generale – è di tipo comunicativo, più precisamente informativo-testuale: essa segnala confini di Unità Informativa, e attraverso questa sua proprietà fondamentale è capace di produrre effetti comunicativi notevoli. Si osservi a questo proposito l'esempio (19), dove «solo con la virgola l'indicazione relativa all'età diventa il secondo movimento di un'argomentazione che si costruisce in due tempi, attraverso un climax ascendente», vale a dire «ho conosciuto uomini adulti che hanno ancora la fissa della mamma, anche all'età di quarant'anni» (Ferrari/Lala 2013: 485):

- (19) Io ho conosciuto dei tipi che se sono innamorati scappano. Oppure quelli che hanno ancora la fissa della mamma   a quarant'anni. (Ferrari 2003 in Ferrari/Lala 2013:485)

Nell'ambito di questo approccio, le (non molte) regolarità sintattiche e prosodiche che si possono riscontrare non sono altro che corollari puntuali di una *ratio* che è profondamente e sistematicamente informativo-testuale.

## **2.2. Il senso della punteggiatura italiana: la prospettiva informativo-testuale**

### **2.2.1. La virgola testuale**

In prospettiva informativo-testuale, la funzione della virgola consiste dunque nell'articolare – lavorando in sintonia con la sintassi o in modo autonomo – l'enunciato in Unità Informative autonome, che entrano in un sistema di gerarchie, che può essere adeguato o meno in funzione del contesto, e può essere sfruttato in un ventaglio di modi comunicativi diversi. Così per esempio, se in (17) la virgola non ci può stare, è perché la sua presenza obbliga a trattare la sequenza *ci eravamo abituati a rispondere* come completa e autosufficiente nel quadro del costituente precedente, cosa che non è coerente dal punto di vista concettuale-argomentativo:

- (20) ???Alla domanda rivoltaci volta per volta dai nostri studenti, da professori italiani e stranieri, di suggerire il nome di una buona grammatica, ci eravamo abituati a rispondere.

Si consideri il seguente esempio (che qui rinumeriamo):

- (21) Io ho conosciuto dei tipi che se sono innamorati scappano. Oppure quelli che hanno ancora la fissa della mamma, a quarant'anni.

Se in un caso come questo si crea un climax argomentativo assente nella versione senza virgola è perché la virgola tratta *a quarant'anni* come un'informazione autonoma, una precisazione aggiunta in coda all'asserzione precedente.

Nel caso seguente:

- (22) Le scienze della materia e della natura sono sperimentali; quindi, vanno insegnate e apprese sperimentalmente. In altri termini, in tutti i moduli, vanno ricercati continuamente gli stretti rapporti tra gli aspetti teorici e quelli pratici, mediante appropriati esperimenti. (in Ferrari/Lala 2013:488)

la virgola facoltativa tratta l'espressione *e apprese* come informazione autonoma e la colloca sullo sfondo del testo, suggerendo così che quanto viene detto dal testo tematizza soprattutto l'operazione dell'insegnamento (e non quella dell'apprendimento). Interessante è ancora il contrasto tra le due seguenti formulazioni:

- (23) Lasciano l'Italia perché li cerca la polizia. (in Ferrari/Lala 2013:485)
- (24) Lasciano l'Italia, perché li cerca la polizia.

Se la prima versione risponde piuttosto a una domanda quale *Perché lasciano l'Italia?* e la seconda a *Cosa fanno?*, ciò discende dall'effetto informativo creato dalla virgola: la sua assenza conduce a interpretare il contenuto della reggente come presupposto e compattato all'interno della subordinata; la sua presenza fa della principale un'Unità Informativa autonoma, e dunque asserita, il che è in sintonia con una domanda che verte sul contenuto della reggente.

### 2.2.2. La forza dell'approccio testuale

La scelta di attribuire alla virgola una sostanza testuale ha una serie di vantaggi teorici, descrittivi ed esplicativi. Prima di tutto – come avremo modo di ridire e mostrare con (altri) esempi in §4.1. – essa assorbe, spiega, semplifica il complesso sistema proiettato da un'analisi di tipo sintattico. Se per esempio le relative restrittive e le relative appositive hanno un comportamento interpuntivo diverso, ciò non è un caso: le prime non vogliono la virgola perché sono semanticamente linearizzate all'interno del sintagma nominale a cui si agganciano; le appositive richiedono la virgola in quanto sono sistematicamente associate a un'Unità Informativa autonoma, che aggiunge facoltativamente informazione a un referente già individuato dalla testa nominale. Lo stesso si può dire riguardo al vocativo, che vuole la virgola non per la sua peculiarità di costituente sintattico, ma perché per la sua natura semantico-comunicativa viene necessariamente a costituire un'Unità Informativa eterogenea rispetto al resto dell'enunciato, che ha valore denotativo. Attraverso l'ipotesi informativo-testuale, trova una sistemazione e una spiegazione anche il campo interpuntivamente complesso delle circostanziali. Le circostanziali in posizione pre-reggente, ad esempio, sono tendenzialmente accompagnate dalla virgola poiché in quella posizione «hanno prevalentemente una funzione di sfondo informativo indipendente da quello della reggente» (Ferrari/Lala 2013: 495). La presenza o assenza della virgola nel caso delle circostanziali in seconda posizione ha anch'essa un fondamento informativo testuale. Abbiamo visto il caso degli esempi (23) e (24), e la loro spiegazione; a questo si può aggiungere il seguente enunciato:

- (25) Dev'essere piovuto molto, perché il fiume è esondato.

Se qui – a differenza di ciò che succede con altri costrutti causali – la virgola è sempre necessaria, è perché ci troviamo di fronte a una relazione causale di tipo abduttivo che porta con sé una frattura informativa alla frontiera tra reggente e subordinata: il ragionamento sotteso al

costrutto (25) impedisce alle due proposizioni di essere compattate all'interno di un singolo atto illocutivo.

L'analisi della virgola in prospettiva informativo-testuale ha anche altri tipi di vantaggi, che qui elenchiamo in modo parziale e sommario. Essa spiega per esempio il fatto che molto spesso la virgola non sia affatto neutra dal punto di vista comunicativo, ma crei significati altrimenti inesistenti: climax argomentativi, effetti polifonici, commenti metatestuali ecc. Come si osserva in Ferrari/Lala 2013: 493, nel caso in cui per ragioni stilistiche si voglia sfoltire una concentrazione troppo alta di segni di punteggiatura, l'analisi prescelta predice inoltre quali sono le virgole che saranno soppresse: si tratta delle virgole che hanno effetti informativi (quasi) insensibili o che producono effetti in collaborazione con la sintassi. Una virgola pregnante dal punto di vista informativo resterà insomma al suo posto, pena la cancellazione del valore comunicativo che ha creato. L'approccio informativo-testuale permette, poi, di capire la relazione che la punteggiatura intrattiene con la prosodia (Ferrari in stampa). Per alcuni loro aspetti, la prosodia nel parlato e la punteggiatura nello scritto fanno lo stesso lavoro: contribuiscono a segmentare il testo nelle sue unità costitutive, a raggrupparle e a gerarchizzarle, provocando a seconda dei casi decisi effetti interpretativi. Questo loro rapporto indiretto, mediato dal senso, spiega da una parte perché non ci sia coincidenza sistematica e dall'altra come mai in alcuni punti possano emergere alcune regolarità associative.

### **3. La virgola nel tedesco contemporaneo, fra tradizione e innovazione**

#### **3.1. Un po' di storia delle idee sulla punteggiatura**

Come osserva Gaeta 2008 – lo studio a cui attinge questa parte storica del lavoro – la svolta riguardo alla riflessione sulla punteggiatura in Germania coincide con la pubblicazione della *Deutsche Sprachlehre* di Johann Christoph Adelung nel 1781 (Voss, Berlino). A partire da questo momento, la punteggiatura lascia la sfera creativa e individuale della retorica per entrare a pieno diritto nell'ambito della grammatica, più precisamente dell'ortografia. Protagonista della sua storia grammaticale è senz'altro Konrad Duden (1829-1911), a cui si deve la sistemazione proposta nella *Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache* del 1903, sistemazione che farà da base alla trattazione della punteggiatura offerta dalla nona edizione della nota serie di volumi grammaticali a lui intitolati. Siamo nel 1915, ed è la prima volta che la punteggiatura diventa parte integrante del *Duden*, e in generale di una grammatica tedesca di riferimento.

Affinché ci sia avallo politico – in Germania la punteggiatura è un affare di stato –, bisogna però aspettare il 1955, quando la dichiarazione ufficiale della conferenza dei ministri della cultura istituzionalizza «il Duden quale punto di riferimento normativo per le questioni ortografiche, rispettivamente con il *Mannheimer Duden* per la Germania Ovest e il *Leipziger Duden* per la Germania dell'Est» (Gaeta 1955: 431). A partire dal 1955, le regole relative all'uso della punteggiatura – registrate nelle varie edizioni del *Duden* – si moltiplicano a dismisura, creando un quadro di grande complessità.

La situazione comincia a sbloccarsi nel corso degli anni Settanta, quando dapprima nella Akademie der Wissenschaften della Germania dell'Est e poi nell'Institut für deutsche Sprache di Mannheim «le questioni ortografiche vengono affrontate con rinnovato interesse di carattere scientifico e pratico» (Gaeta 2008: 433). Nascono tre incontri di studio che si svolgono ogni quattro anni a Vienna, e che coinvolgono anche studiosi austriaci e svizzeri. Il primo luglio 1996 – significativamente dopo l'unificazione delle due Germanie – viene licenziata ufficialmente la riforma della punteggiatura, che coincide anche con la creazione di due organi di nomina politica predisposti alla regolamentazione dell'ortografia e della punteggiatura: una commissione sovranazionale, più il consiglio per l'ortografia (*Rechtschreibrat*) composto da 36

membri. Il movimento della riforma interpuntiva (almeno nelle intenzioni) è duplice: da un lato si mira a una maggiore sistematicità e precisione delle regole sintattiche che guidano la scelta dei segni di punteggiatura; dall'altro ci si apre a qualche liberalizzazione, che viene incontro alle difficoltà di impiego che numerosi sondaggi empirici hanno portato alla luce. Il nuovo punto di vista – che nella sostanza riflette comunque le sistemazioni di fine Ottocento – è tuttora oggetto di dibattito: c'è chi vorrebbe una coerenza ancora maggiore del punto di vista sintattico che lasci meno spazio alla variazione, e c'è invece (ma la posizione è minoritaria) chi desidererebbe una maggiore libertà, controllata dalle eventuali corrispondenze con le pause intonative. Chi è critico nei confronti della componente libertaria della riforma la vede come «una vera e propria 'degrammaticalizzazione' con l'effetto di introdurre ancor più arbitrio invece della supposta semplificazione» (Gaeta 2008: 437).

### 3.2. Virgole sintattiche

Anche se nei decenni a cavallo dell'Ottocento si discute su quale sia il modo migliore di punteggiare<sup>5</sup> – sintattico o prosodico –, a partire da metà Ottocento la punteggiatura tedesca è senz'altro una punteggiatura eminentemente sintattica, vale a dire caratterizzata da regole d'impiego espresse in termini sintattici, con l'unica eccezione del fenomeno della disambiguazione. Così, per quanto riguarda la virgola – il segno interpuntivo su cui ci concentriamo in questa sede –, il Duden 2007<sup>6</sup> dice per esempio che normalmente nella frase sintatticamente semplice non dovrebbe comparire alcuna virgola, e questo, pare di capire, qualunque sia la sua lunghezza:

- (26) Beim Transport einer zwei Meter langen Drahtglasscheibe innerhalb eines Gebäudes in der X-Strasseliess ein 39 Jahre Glaser die Scheibe fallen. (Duden 2007:513)  
 [Durante il trasporto di una lastra di vetro armato all'interno di un edificio di Via Xlasciò un vetraio trentanovenne il vetro cadere]

Questa generalizzazione vale, come veniamo a sapere in uno dei capitoletti successivi, eccetto nei casi in cui la frase semplice contenga inserzioni e aggiunte (*Einschübe* e *Zusätze*). Con questo tipo di costituenti, la situazione si complica in un insieme di casi specifici, tutti comunque definiti in termini sintattici. Ci vuole la virgola se c'è un'apposizione:

- (27) Johannes Gutenberg, der Erfinder der Buchdruckerkunst, wurde in Mainz geboren. (Duden 2007:518)  
 [Johannes Gutenberg, l'inventore dell'arte tipografica, è a Mainz nato]

La virgola è invece facoltativa con un costituente circostanziale collocato all'interno della frase, perché questo può essere o meno considerato una *Einschub*:

- (28) Sie hat vor allem in Krieg und in der Nachkriegszeit vielen Menschen geholfen. (Duden 2007:518).

<sup>5</sup> Come osserva giustamente Gaeta (2008: 432), per quanto riguarda l'interpunzione «il tedesco si distanzia dalle altre lingue europee, nella misura in cui sia la riflessione degli specialisti sia la pratica si incontrano in funzione del raggiungimento di una piena fondazione sintatticamente motivata della punteggiatura».

<sup>6</sup> Esiste una riedizione posteriore (la settima), che però non contiene cambiamenti riguardanti la punteggiatura.

---

[Lei ha(,) soprattutto durante la guerra e nel dopoguerra(,) molte persone aiutato]

Se il costituente è un'aggiunta introdotta da un avverbio di precisazione, la virgola è necessaria:

- (29) Sie liebt die Musik[,] besonders die Werke der Barockzeit [...]. (Duden 2007:519)  
[Lei ama la musica, in particolare le opere dell'epoca barocca]

ma deve essere per esempio eliminata se l'aggiunta finisce con un elemento che si lega sintatticamente a quanto segue, come l'aggettivo e il nome nell'esempio seguente:

- (30) Das alte Buch enthält viele farbige[,] und zwar von Hand kolorierte Holzschnitte. (Duden 2007:519)  
[Il vecchio libro contiene molte colorate, e in particolare a mano colorate xilografie]

Sempre nella frase semplice, la virgola separa i costituenti di un'enumerazione, a meno che questi siano aggettivi che intrattengono una relazione di subordinazione, come in (31), dove non si dice che lo scontro è stato parlamentare e duro, ma che lo scontro parlamentare è stato duro:

- (31) [N]ach heftigem parlamentarischem Streit. (Duden 2007: 516)  
[Dopo una veemente parlamentare lite]

Quanto alla frase complessa, abbiamo già visto che il tedesco impone la virgola ogni qualvolta ci sia un confine tra reggente e subordinata esplicita, qualunque sia la sua funzione – argomentale, circostanziale, relativa – e qualunque sia la distribuzione delle due frasi connesse (cfr. esempi (1)-(6)). Se le subordinate sono participiali o gerundiali, la virgola è obbligatoria quando sono in posizione inserita (32), e facoltativa se le dipendenti aprono la frase (33), a meno che siano semanticamente riconducibili a una frase esplicita (34):

- (32) Er[,] aus vollem Halse lachend[,] kam auf mich zu.(Duden 2007: 521)  
[Lui, a piena gola ridendo, si avvicinò a me]
- (33) Aus vollem Halse lachend(,) kam sie auf mich.(Duden 2007: 521)  
[A piena gola ridendo, si avvicinò a me]
- (34) Einmal angebrochen[,] hält sich die Konserve nur wenige Tage [Wenn sie einmal angebrochen wurde...].(Duden 2007:521)  
[Una volta aperta, si mantiene la conserva solo pochi giorni]

Le subordinate all'infinito con *zu* e congiunzione (*als zu*, *statt zu*, *ohne zu*, *um zu*) sono sempre precedute da virgola<sup>7</sup>:

- (35) Sie beeilte sich[,] um pünktlich zu sein.(Duden 2007: 522)  
[Lei si affrettava, per puntuale essere]

---

<sup>7</sup> Per quanto riguarda le infinitive con *zu* e senza preposizione, cfr. *infra*.

### 3.3. La virgola dopo la riforma

Come si diceva, l'obiettivo della riforma consisteva da una parte nel razionalizzare le generalizzazioni sintattiche utilizzando distinzioni e concetti della linguistica contemporanea, e dall'altra nell'allentare le maglie della regolamentazione laddove la situazione sembrava troppo intricata. Le strutture su cui si interviene in modo più massiccio sono la coordinazione, la subordinazione con i gruppi participiali e la subordinazione con *zu*, su cui torneremo più oltre.

In merito alla coordinazione, le modifiche introdotte dopo la riforma riguardano esclusivamente la sua manifestazione sintetica. Il cambiamento più significativo concerne la virgola prima delle congiunzioni coordinanti *und* e *oder*. Se prima della riforma «das Komma trennt aneinandergereihte Hauptsätze, auch wenn sie durch *und*, *oder* oder andere Konjunktionen<sup>8</sup> verbunden sind<sup>9</sup>» (Duden 1985: 387); in seguito alla riforma «sind die Teilsätze durch *und*, oder *entweder – oder*, *weder – noch* oder *beziehungsweise* verbunden, muss kein Komma stehen<sup>10</sup>» (Duden 2007: 514), ma essa può essere inserita a scopo chiarificatore, per rendere cioè più chiara l'articolazione dell'intera struttura:

- (36) Er bastelt im Keller, sie bereitet eine Arbeitsbesprechung vor<sup>]</sup> und das Kind sieht fern. (Duden 1985: 387)  
[Lui fa bricolage in cantina, lei prepara una riunione di lavoro, e il bambino guarda la televisione]
- (37) Er bastelt im Keller, sie bereitet eine Arbeitsbesprechung vor<sup>(,)</sup> und das Kind sieht fern. (Duden 2007: 514)

Un'altra differenza nell'ambito della coordinazione concerne l'impiego della virgola con le congiunzioni *aber*, *[je]doch* e *sondern*. Nell'edizione del Duden precedente alla riforma manca qualsiasi riferimento a questo tipo di congiunzioni, mentre in quella posteriore alla riforma si precisa che esse richiedono obbligatoriamente la virgola sia nella coordinazione tra proposizioni sia in quella tra sintagmi (Duden 2007: 514).

Un importante tentativo di semplificazione delle regolarità interpuntive si verifica anche nel caso della subordinazione con i gruppi participiali. Prima della riforma la virgola è obbligatoria quando il participio è accompagnato da almeno due parole e invece non ci vuole quando è da solo o accompagnato da una sola parola, tipicamente un avverbio (Duden 1985: 391). In seguito alla riforma, l'impiego della virgola diventa facoltativo e non vi è nessuna indicazione riguardante la lunghezza del costrutto. Dunque con una participiale quale *Aus vollem Halse lachend* prima della riforma la virgola ci voleva, dopo essa è facoltativa:

- (38) Aus vollem Halse lachend<sup>]</sup> kam er auf mich zu. (Duden 1985: 392)  
[A piena gola ridendo, si avvicinò a me]
- (39) Aus vollem Halse lachend<sup>(,)</sup> kam sie auf mich zu. (Duden 2007: 521)

<sup>8</sup> Non viene precisato quali siano queste *andere Konjunktionen*.

<sup>9</sup> Trad.: la virgola separa le frasi giustapposte anche quando sono legate da e, o oppure da altre congiunzioni.

<sup>10</sup> Trad.: la virgola non ci vuole tra le parti della frase legate da e, o...o, né...né, o cioè.

## 4. Un bilancio tra italiano e tedesco

### 4.1. Virgole informative e virgole sintattiche

Alla luce di quanto abbiamo visto finora, la situazione è chiara: in italiano e in tedesco le virgole funzionano secondo principi fondamentalmente diversi. Mentre l'italiano si appoggia a regolarità di tipo informativo, il tedesco si basa su dati di tipo sintattico.

4.1.1. Per quanto riguarda l'italiano, è infatti facile osservare che le (poche) costanti sintattiche individuabili non sono in realtà che corollari di una *ratio* che è *in primis* di natura informativo-testuale. Pensiamo al caso del nucleo sintattico della frase. Il dato informativo spiega sia il fatto che l'ordine SVO esclude normalmente la presenza della virgola (siamo di fronte a un contenuto semantico necessariamente linearizzato all'interno di un'unica Unità Informativa) sia il fatto che la dislocazione dell'oggetto a destra o a sinistra con ripresa pronominale accetta la virgola (in questo caso si crea necessariamente un confine informativo, che separa il Topic dal Comment); se la virgola è facoltativa e non necessaria, è perché l'articolazione informativa è già segnalata in modo chiaro dalla sintassi. Lo stesso tipo di ragionamento, lo si può fare riguardo alle subordinate relative. Come abbiamo già mostrato, la relativa restrittiva non vuole la virgola perché il suo contenuto è strettamente legato all'antecedente, che contribuisce a determinare; la relativa appositiva richiede la virgola in quanto forma necessariamente un'Unità Informativa indipendente posta sullo sfondo comunicativo del periodo. Questa stessa realtà informativa spiega del resto come mai la virgola sia di prassi con le apposizioni nominali e con le subordinate circostanziali che compaiono in posizione inserita all'interno della reggente (vedi anche § 2.2.2.). Sempre in termini informativi si può spiegare anche il comportamento interpuntivo delle circostanziali in prima e in seconda posizione. Quando aprono il periodo, le circostanziali sono tipicamente associate a un'Unità Informativa di Quadro, il che spiega la presenza regolare della virgola; se seguono la reggente, c'è invece una doppia possibilità: c'è la virgola nel caso in cui la reggente sia un'Unità Informativa nucleare distinta dalla reggente:

- (40) A: Cos'hanno fatto i ladri?  
B: Sono fuggiti all'estero, perché li cerca la polizia di tutt'Italia.

Non c'è la virgola quando il contenuto della reggente si accorpa alla subordinata come sua presupposizione:

- (41) A: Perché sono fuggiti all'estero?  
B: Sono fuggiti all'estero perché li cerca la polizia di tutt'Italia.

I tipi di ragionamento seguiti finora si applicano anche al caso della coordinazione con la congiunzione *e*. La virgola compare o non compare in funzione dell'architettura informativa della sequenza: c'è quando si voglia staccare informativamente il secondo congiunto dal primo, o perché va autonomamente ad agganciarsi al cotesto:

- (42) Occhio ai romanzi storici italiani usciti nell'anno in corso: c'è inflazione sul mercato, e troppa mediocrità. Ma qualcuno si salva. È il caso di Giuseppe Bonura [...]. (in Ferrari/Mandelli 2010:276)

o perché si mira a una sua focalizzazione:

- (43) Ci ha pensato anche Maria, e addirittura Francesco.

4.1.2. Per quanto riguarda il tedesco, ci sono parecchi indizi che mostrano come esso, nelle sue scelte di fondo, ignori l'aspetto informativo della costruzione testuale. Pensiamo anzitutto al caso dei periodi monoproposizionali. La regola dice che – fatti salvi i casi di vere e proprie inserzioni sintatticamente eterogenee – non bisogna utilizzare la virgola nei periodi monoproposizionali neanche quando essi siano ampi; ora, come in italiano così in tedesco, la ricchezza sintattico-semantiche della componente circostanziale implica caratteristicamente articolazione e gerarchizzazione informativo-testuale, qualunque sia la distribuzione dei complementi circostanziali. Altro indizio cruciale, e già osservato, del fondamento nettamente grammaticale della virgola tedesca è la regola pervasiva per cui ci vuole sempre una virgola quando c'è subordinazione sintattica esplicita; ancora una volta – vedi sopra – ciò significa non considerare che lo stesso tipo di collegamento sintattico nasconde un ampio paradigma di connessioni testuali, alcune informativamente compatte, altre molto articolate. È evidente il caso della non distinzione interpuntiva tra relativa appositiva – attiva dal punto di vista testuale – e relativa restrittiva – ‘trasparente’ dal punto di vista testuale –. Altro fatto significativo, quello delle cosiddette *Einschübe*, cioè delle inserzioni, e in particolare del caso illustrato dall'esempio già visto (e qui rinumerato):

- (44) Das halte Buch enthält viele farbige, und zwar von Hand kolorierte Holzschnitte. (Duden 2007: 519)  
[Il vecchio libro contiene molte colorate, e in particolare a mano colorate xilografie]

Qui il *Duden* ci dice di non porre la virgola tra *kolorierte* e *Holzschnitte* perché altrimenti si viene a perdere lo stretto legame sintattico che c'è tra l'aggettivo e il nome. Con questa indicazione si ignora che la sequenza *und zwar von Hand koloriert* si stacca informativamente dal resto della frase costituendo un'Unità Informativa di sfondo che precisa in che modo sia stata fatta la colorazione.

Un quarto e ultimo – ma si potrebbe continuare – indizio del fondamento risolutamente (morfo)sintattico della virgola tedesca trova posto nel dominio dei gruppi infinitivali (*zu* + infinito). La situazione è complessa e ci torneremo nel prossimo paragrafo; per ora, basti osservare che nel caso dei costrutti infinitivali annunciati da una catafora a fare stato è il numero dei costituenti: la virgola ci vuole sempre tranne quando l'infinitiva è composta da una sola parola, nel qual caso essa diventa facoltativa:

- (45) Er denkt daran, den Schlüssel einzustecken. (Duden 2007: 526)  
[Non si dimentica di ciò, di infilare la chiave]
- (46) Sie denkt daran, auszuwandern. (Duden 2007: 526)  
[Pensa a ciò, a emigrare]

#### 4.2. Il senso della riforma tedesca

Abbiamo visto che uno degli effetti della riforma tedesca del 1996 consiste nell'allentare la rigidità delle regole sintattiche. Ora, dato che lingue come l'italiano mostrano che la facoltatività a livello sintattico spesso nasconde regolarità informativo-testuali, viene naturale chiedersi se i recenti cambiamenti del tedesco non stiano a significare una lenta, ma inesorabile, marcia della punteggiatura tedesca verso la testualità. Che ci sia, dunque, un avvicinamento del

tedesco alle altre lingue europee, che tendono a comportarsi come l'italiano? Nel *Duden* non viene detto niente di esplicito. Deroghe alle regole sintattiche e facoltatività non vengono giustificate, o sono al più spiegate facendo riferimento all'obiettivo pragmatico della chiarificazione della sintassi («deutlich zu machen»), che a volte può diventare vera e propria disambiguazione («Missverständnisse auszuschliessen»), come nel caso seguente:

- (47) Wir rieten ihm<sup>[ ]</sup> zu folgen. (Duden 2007: 525)  
[Noi consigliamo a lui, di seguire]
- (48) Wir rieten<sup>[ ]</sup> ihm zu folgen. (Duden 2007: 525)  
[Noi consigliamo, di lui seguire]

La domanda iniziale resta comunque pertinente. Ci potrebbe essere apertura all'aspetto testuale senza che ce ne sia coscienza, proprio come avviene, anche se in modo un po' diverso, nelle migliori grammatiche italiane.

4.2.1. Per certi versi sembrerebbe che alla nostra domanda si debba rispondere in modo affermativo. Alcune regole del tedesco – quelle tradizionali ma soprattutto quelle riviste dalla riforma – sembrano infatti prendere in conto dati di tipo informativo, anche se i redattori del *Duden* non se ne accorgono. Pensiamo al caso delle aggiunte (*Zusätze*) e delle inserzioni (*Einschübe*). Per quanto riguarda le prime, si dice per esempio che in un caso come il seguente:

- (49) Sie sass auf der Terrasse<sup>[ ]</sup> ganz in Decken verpackt. (Duden 2007: 521)  
[Lei sedeva sulla terrazza(.) tutt'avvolta in coperte]

la virgola prima di *ganz* non ci deve stare, a meno che il costituente *ganz in Decken verpackt* sia «als Zusatz oder Nachtrag anzusehen»<sup>11</sup> (Duden 2007: 521). Ma cos'è quest'aggiunta se non il risultato della scelta informativa di fare del costituente un'Unità Informativa autonoma rispetto a quanto precede? E lo stesso vale *mutatis mutandis* per le inserzioni, illustrate da un esempio quale:

- (50) Sie hat<sup>[ ]</sup> vor allem im Krieg und in der Nachkriegszeit<sup>[ ]</sup> vielen Menschen geholfen. (Duden 2007: 518)  
[Lei ha(.) soprattutto durante la guerra e nel dopoguerra(.) molte persone aiutato]

Se è vero che in strutture come queste la virgola ci vorrebbe perché i costituenti «unterbrechen [...] den Fluss des Satzes»<sup>12</sup>, è altrettanto vero che «[g]elegentlich ist es der Schreibenden freigestellt, ob sie einen Satzteil als Einschub werten wollen oder nicht»<sup>13</sup> (Duden 2007: 518). Ma la scelta, prima che sintattica, è informativa: dato un complemento circostanziale in posizione inserita, posso scegliere se linearizzarlo semanticamente o se farne un'Unità Informativa autonoma, dando maggiore importanza alla precisazione temporale. Ciò vale per l'esempio (50), e per anche per:

- (51) Sie können mich<sup>[ ]</sup> ausser in der Mittagszeit<sup>[ ]</sup> immer erreichen. (Duden 2007: 519)  
[Lei può me(.) all'infuori di mezzogiorno(.) sempre raggiungere]

<sup>11</sup> Trad.: *sia considerato come aggiunta o come appendice.*

<sup>12</sup> Trad.: *interrompono il fluire della frase.*

<sup>13</sup> Trad.: *gli scriventi possono decidere se considerare una parte della frase quale inserzione oppure no.*

Qui, mettendo le virgole e trattando l'eccezione come un'Unità Informativa staccata dal resto, si finisce per mettere in valore la quantificazione temporale, cioè il fatto che il locutore sia (praticamente) sempre raggiungibile. Lo stesso ragionamento fatto per le inserzioni e le aggiunte si applica anche alla coordinazione con *e* o *o*. Il *Duden* ci dice – per altro con una certa contraddittorietà – che sia per il collegamento di sintagmi che per quello delle frasi «muss kein Komma stehen»<sup>14</sup>, ma «das Komma ist nicht falsch»<sup>15</sup> (Duden 2007: 514-515). Ora, per tutti gli esempi proposti che contengono la virgola si può addurre una spiegazione informativo-testuale. In un esempio come (52) la virgola 'extrapone' l'ultimo elemento coordinato, implicando qualcosa come 'al solito', con il risultato di creare un effetto di rimprovero, e di trasformare il testo da descrittivo a argomentativo:

- (52) Er bastelt im Keller, sie bereitet eine Arbeitsbesprechung vor[,] und das Kind sieht fern.  
(Duden 2007: 514)  
[Lui fa bricolage, lei prepara una riunione di lavoro, e il bambino guarda la televisione]

Un effetto di focalizzazione e di rafforzamento dell'argomentazione sembra suggerire anche l'esempio:

- (53) Ich komme erst morgen[,] und es kann spät werden. (Duden 2007: 514)  
[Arrivo solo domani, e forse anche tardi]

Nello stesso senso potrebbe andare ancora la regola per cui un gruppo participiale in prima posizione va chiuso con la virgola se è semanticamente riconducibile a una subordinata circostanziale. Le dipendenti circostanziali in prima posizione sono infatti tipicamente Unità testuali autonome con funzione di Quadro informativo.

4.2.2. Alle regolamentazioni che sembrano interpretabili come apertura non conscia alla testualità si affiancano tuttavia dati che sembrano piuttosto mostrare che la punteggiatura tedesca è e resta fortemente imbastita attorno alla sintassi, e questo anche dopo la riforma del 1996. Come non pensare al caso della subordinazione esplicita, le cui regole interpuntive la riforma lascia intatte? O anche al caso della coordinazione con *e*. La sensibilità alla testualità che sembravano illustrare gli esempi visti sopra viene fortemente contraddetta dalla sottoregola che vuole che la virgola non ci possa mai stare quando le frasi coordinate sono dipendenti: «Gleichrängige Nebensätze, die durch *und* usw. verbunden sind, stehen jedoch ohne Komma» (Duden 2007: 515). Un'osservazione come questa ci riporta bruscamente alla realtà della sintassi: in un sistema in cui la combinazione tra congiunzioni coordinanti e virgola fosse davvero sensibile alla struttura informativa dell'enunciato, ciò dovrebbe valere – come è per l'italiano – per sintagmi, frasi principali e frasi subordinate.

Il caso che più limpidamente mostra l'ostinazione tedesca a trattare la virgola in termini sintattici è costituito dalle costruzioni con subordinata infinitiva introdotta da *zu*, un campo strutturale su cui la riforma è intervenuta in modo massiccio. Come mostrerà la descrizione seguente, tutte le regole e le sotto-regole proposte sono infatti di carattere (morfo)sintattico, e non offrono nessuna possibilità di recupero informativo. La prima distinzione ci dice che, se l'infinito accompagnato da *zu* è introdotto da una congiunzione, ci vuole sempre la virgola (Duden 2007: 522):

<sup>14</sup> Trad.: *non deve esserci una virgola.*

<sup>15</sup> Trad.: *la virgola non è sbagliata.*

- (54) Sie beeilte sich<sup>[,]</sup> um pünktlich zu sein. (Duden 2007: 522)  
[Si sbrigava, per essere puntuale]

Quando invece la congiunzione non c'è, la virgola diventa opzionale: «Bei Infinitivgruppen ohne Konjunktion ist das Komma im Allgemeinen freigestellt» (Duden 2007: 523):

- (55) Wir wollen versuchen<sup>[,]</sup> diesen Vorgang zu erklären. (Duden 2007: 523)  
[Vogliamo cercare, di questo processo spiegare]

All'interno di questo sotto-caso, interviene una miriade di sotto-regole. Per esempio, le virgole non ci vogliono quando la subordinata spezza la reggente. Ciò si verifica in particolare quando la reggente contiene un verbo modale o ausiliare:

- (56) Diesen Vorgang wollen wir zu erklären versuchen. (Duden 2007: 523)  
[Questo processo vogliamo noi a chiarire provare]

In generale, dunque, se c'è un verbo modale nella reggente, la virgola non dovrebbe esserci. Il problema, in questo caso, è tuttavia che «[b]ei einer ganzen Reihe von Verben [...] ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob sie [...] als echtes Vollverb aufzufassen sind oder ob sie eine ähnliche Funktion haben wie ein Modalverb»<sup>16</sup> (Duden 2007: 525). Con questi verbi – cioè con verbi quali *aufhören, bitten, denken, fürchten, glauben, helfen, hoffen*<sup>17</sup> ecc. – è allora meglio mettere la virgola:

- (57) Wir hoffen<sup>[,]</sup> Ihnen hiermit gedient zu haben. (Duden 2007: 525)  
[Speriamo, a voi con ciò di essere stati d'aiuto stati]

Ma non è finita. La virgola è necessaria anche se il gruppo con l'infinito è introdotto da un nome, come in:

- (58) Sie hat die Absicht<sup>[,]</sup> eine Firma zu gründen. (Duden 2007: 526)  
[Lei ha l'intenzione, di una ditta fondare];

a meno che il gruppo infinitivale sia costituito «nur aus einem blossen (einfachen) Infinitiv mit zu»<sup>18</sup> (Duden 2007: 526), nel qual caso la virgola torna facoltativa:

- (59) Man vereitelte all seine Versuche<sup>(,)</sup> auszubrechen. (Duden 2007: 526)  
[Si sventò ogni suo tentativo<sup>(,)</sup> di fuggire]

Da notare poi che la virgola è sistematicamente obbligatoria quando il gruppo infinitivale è in correlazione o annunciato da un elemento cataforico:

- (60) Er denkt daran, den Schlüssel einzustecken. (Duden 2007: 526)  
[Pensa a ciò, a infilare la chiave]

<sup>16</sup> Trad.: Con una serie di verbi non è semplice decidere se si tratta di verbi pieni veri e propri oppure se essi hanno una funzione simile ai verbi modali.

<sup>17</sup> Trad.: Smettere, pregare, pensare, temere, credere, aiutare, sperare.

<sup>18</sup> Trad.: solo da un infinito più zu.

Alla luce di questa descrizione, non si può non osservare che – almeno per questo caso – non solo non vi è una recuperabilità degli usi della virgola in termini informativi, ma che è fallito anche il tentativo di semplificare il sistema interpuntivo tedesco. Se si sceglie una prospettiva sintattica, meglio allora generalizzare l’uso della virgola, così come si è fatto per le subordinate esplicite.

## 5. Conclusioni

Abbiamo visto che, per quanto riguarda gli usi della virgola, la scrittura italiana standard e quella tedesca hanno comportamenti completamente diversi: l’italiano sceglie la virgola per introdurre – da sola o in concomitanza con la sintassi – confini e gerarchie informative, che possono avere influssi interpretativi in vari piani del discorso, in particolare in quello argomentativo; il tedesco gestisce invece la virgola secondo un principio nettamente sintattico. Le aperture alla facoltatività, portate via via dalle riforme che si sono susseguite in Germania negli ultimi decenni, non possono (ancora) essere considerate come una vera e propria attenzione alla testualità, che allineerebbe il tedesco sulle lingue romanze (e probabilmente sulle altre lingue europee<sup>19</sup>). Se alcune nuove regole sembrano suggerire una (non conscia) attenzione alla strutturazione informativa dell’enunciato, altrettante – e forse più – regole ci riportano invece nei meandri della sintassi.

Dal punto di vista teorico, al di qua del paragone fattuale tra l’interpunzione italiana e tedesca, ciò che conta è aver colto il fondamento informativo-testuale che la punteggiatura in generale e la virgola in particolare possono giungere ad avere. Di modo che da sotto-campo dell’ortografia volto a sostenere o a tradurre gli altri livelli linguistici – sintattico e prosodico – essa cominci a disegnarsi come livello linguistico in proprio, deputato, come gli altri, a codificare valori comunicativi.

## BIBLIOGRAFIA

- Battaglia, S./Pernicone, V. (1960<sup>2</sup>), *La grammatica italiana*, Torino, Loescher Editore.
- Conte, R./Parisi, D. (1979), *Per un’analisi dei segni di punteggiatura, con particolare riferimento alla virgola*, in D. Parisi (a c. di), *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, il Mulino: p. 363-p.385.
- Duden (1985<sup>3</sup>), *Duden. Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Mannheim, Wien, Zürich, Bibliographisches Institut Dudenverlag: p. 385-p.396.
- Duden (2007<sup>6</sup>), *Duden. Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Vollständig überarbeitete Auflage, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag: p. 511-p.526.
- Ferrari, A.(2003), *Le ragioni del testo. Aspetti sintattici e interpuntivi dell’italiano contemporaneo*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Ferrari, A.(in stampa), *Virgole contemporanee. Dalla prosodia al testo, e dal testo alla prosodia*, in G. Fioroni/M. Sabbatini (a c. di), *Studi in onore di Giovanni Bardazzi*, Firenze, PensaMultimedia.
- Ferrari, A./Lala, L. (2013), *La virgola nell’italiano contemporaneo. Per un approccio testuale (più) radicale*, in “Studi di Grammatica Italiana”, XXIX-XXX, Accademia della Crusca: p. 479-p.540.

<sup>19</sup> L’esistenza di una koinè interpuntiva europea deve in realtà ancora essere confermata. Le ricerche in corso e la constatazione che l’inglese tratta le relative come le lingue romanze sembrerebbero comunque andare in questa direzione.

- 
- Ferrari A. et al. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato scritto*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Gaeta, L. (2008), *Dall'Ottocento a oggi*, in B. Mortara Garavelli (a c. di), *Storia della punteggiatura in Europa*, Roma, Laterza: p. 421-p.437.
- Grevisse, M./Goosse, A. (1986), *Le bon usage. Grammaire française*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Serianni, L. (con la collaborazione di A. Castelvechchi) (1989), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Torino, UTET.
- Stammerjohann, H.(1992), *Punteggiatura contrastiva: tedesco-francese-italiano*, in E. Cresti/N. Maraschi/L. Toschi, *Storia e teoria dell'interpunzione*. Atti del Convegno Internazionale di Studi (Firenze, 19-21 maggio1988), Roma, Bulzoni: p. 539-p.560.

**ANGELA FERRARI**• Angela Ferrari is Professor in Italian Linguistics at the University of Basel. She is currently also leading the SNF-funded project *Le funzioni informativo-testuali della punteggiatura nell'italiano contemporaneo, tra sintassi e prosodia* (PUNT-IT). Her main fields of interest revolve around text linguistics, functional grammar, syntax, linguistic typology, punctuation, written and spoken. Her latest publications include: *Tipi di frase e ordine delle parole* (Carocci, 2012), and *La linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture* (Carocci, 2014).

**E-MAIL** • [angela.ferrari@unibas.ch](mailto:angela.ferrari@unibas.ch)

**ROSKA STOJMEANOVA**• Roska Stojmenova is Postdoctoral Teaching and Research Fellow in Italian Linguistics at the University of Basel. She also works as a Postdoctoral Research Fellow of the SNF-funded project PUNT-IT led by Prof. Dr. Angela Ferrari. Her research interests include general linguistics, text linguistics, cataphora, anaphora and punctuation. She is also interested in bilingualism, especially in the phenomenon of code-switching. She has recently edited (with Angela Ferrari and Letizia Lala) the volume *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni. Textualité. Fondements, unités, relations. Textualidad. Fundamentos, unidades, relaciones* (Franco Cesati, 2015).

**E-MAIL** • [roska.stojmenova@unibas.ch](mailto:roska.stojmenova@unibas.ch)



# INTERPUNZIONE IN OTTICA TRADUTTIVA TEDESCO-ITALIANO

Studio di un caso

---

Marcella COSTA

**ABSTRACT** • The paper focuses on the contrastive analysis, applied to translation, of the *Gedankenstrich/trattino lungo* or *lineetta*. Starting from the normative point of view of grammars of German and from the actual use of the dash in different text types, the article outlines the most recurrent textual and cognitive features of <--> in its use as single mark and as dash-interpolation. In a second step it will be shown that the same mark occurs in contemporary Italian usage, though grammars and style handbooks do not quote this sign. The aim of this second part is to fill a gap in the description of the usage of the Italian dash/*trattino lungo*. The last part shows the translation strategies of this multifunctional punctuation mark in professional and non-professional translations German-Italian/Italian-German.

**KEYWORDS** • Punctuation, textuality, *Gedankenstrich*, *trattino lungo*, *lineetta*

## 1. Introduzione

Traducendo testi letterari, saggistici e di uso quotidiano dal tedesco all'italiano si incontra di frequente la difficoltà di rendere un segno, il *Gedankenstrich* o trattino lungo semplice e doppio, che l'italiano annovera nel suo inventario di segni interpuntivi, senza tuttavia farne uso sistematico. Nelle pagine che seguono rifletterò sulle potenzialità testuali e pragmatiche del *Gedankenstrich* a partire dalle descrizioni dell'impiego di questo segno e dalla sua occorrenza in diversi generi testuali del tedesco. Per fornire un quadro contrastivo degli usi del *Gedankenstrich* semplice e doppio verificherò descrizione e usi del segno corrispondente in italiano, il trattino lungo, osservando anche la sua resa traduttiva nelle due lingue, in traduzioni professionali e non professionali. Lo scopo di queste riflessioni è di osservare la 'multiplanarità' e la duttilità del segno <--> in ottica contrastiva e traduttiva, al fine di sottolineare l'importanza di un addestramento mirato all'interpunzione, inteso come sistema fortemente ancorato alla testualità, nella didattica della traduzione.

Come esempio introduttivo al problema della resa traduttiva del *Gedankenstrich* valga questo estratto da un testo promozionale rinvenuto nella rivista di bordo di *Air Dolomiti*:

- (1) Sitzen in Bewegung mit dem Dondola®-Sitzgelenk  
Der Bürostuhl Titan® von WAGNER ausgestattet mit dem original 3-dimensional beweglichen Dondola®-Sitzgelenk. Genießen Sie das neue, bewegend gute Sitzgefühl und holen Sie sich mehr Dynamik in Ihren Arbeitsalltag. (SpI 07.14)
- (1a) Sedersi in movimento con lo snodo Dondola®

---

La seduta Titan® di WAGNER<sup>(b)</sup>, dotata con il movimento originale tridimensionale dello snodo Dondola. Goditi questa nuova e movimentata sensazione che renderà la Tua giornata lavorativa più dinamica. (SpI 07.14)

Pur trattandosi di una rivista bilingue è subito evidente che il testo è stato tradotto dal tedesco all'italiano. Uno degli indizi principali, accanto a scelte lessicali non idiomatiche (*dotata con il movimento, movimentata sensazione*), è proprio l'uso dei segni interpuntivi, in particolare del *Gedankenstrich*, caratterizzato dal 'trascinamento' del segno dall'originale alla traduzione, senza considerazione alcuna del valore effettivo del trattino lungo in italiano. La soluzione traduttiva in (1a) ipotizza un'equivalenza testuale e pragmatica dei due segni che nella realtà testuale dell'italiano non esiste. Per la prima occorrenza del segno, posto nello spazio del *lead* nel testo di partenza, con funzione presentativa, in italiano sarebbe preferibile la virgola o l'omissione dell'interpunzione (oltre a qualche aggiustamento stilistico a livello verbale). La seconda occorrenza del segno in (1a) contiene un errore grafo-tattico (assenza dello spazio prima del segno e realizzazione come trattino breve, segno destinato alla posizione endolessematica). Dal punto di vista funzionale, nel testo tedesco il *Gedankenstrich* crea rilievo isolando il marchionimo, introduce una sospensione del flusso di lettura e crea una frattura fra predicato e complemento di modo (*Sitzen in Bewegung – mit dem Dondola-Sitzgelenk*) che ha lo scopo di invogliare il lettore a proseguire. Per questa istruzione di lettura, tipica del testo pubblicitario, l'italiano solitamente non prevede il trattino ma ricorre a una struttura esplicita, verbalizzando il contenuto implicito del segno tedesco e separando i membri tutt'al più con una virgola separatrice: **Prova la sedia Titan di Wagner, con l'innovativo snodo Dondola.**

Questo esempio introduttivo mostra in maniera efficace l'importanza della competenza interpuntiva per un traduttore: l'ignoranza delle asimmetrie fra i sistemi interpuntivi di diverse lingue può avere conseguenze pesanti per la qualità, adeguatezza e fruizione del testo tradotto. L'esempio mette altresì in evidenza una discrepanza macroscopica fra i sistemi interpuntivi dell'italiano e del tedesco, che vale la pena indagare ulteriormente.

## 2. Descrizione e usi del *Gedankenstrich*

I manuali di interpunzione e le grammatiche di riferimento (Duden 2007, Engel 1996, Zifonun et al. 2007) dedicano ampio spazio alla descrizione delle funzioni del *Gedankenstrich*. Per quanto riguarda il *Gedankenstrich* semplice, privo della lineetta correlativa, viene rilevato il suo valore deittico, che permette di segnalare «markante Übergangsstellen im Text» (Zifonun et al. 1997: 3011). Duden 2007 ne evidenzia il valore pausativo e di segmentatore sia transfrastico sia all'interno della frase. A livello transfrastico il segno riproduce le pause del parlato (*Warte mal – es fällt mir gleich ein*) o scandisce le fasi temporali di un evento (ad esempio nelle ricette: *Heißes Wasser zugeben – umrühren – fertig!*). Per l'uso sub-frasale Duden 2007: §224-229 individua una macrofunzione che racchiude valori pausativi e informativi:

Der einfache Gedankenstrich kennzeichnet innerhalb eines Satzes eine längere Pause, die die Erwartung oder Spannung gegenüber dem Folgenden erhöhen soll. In dieser Funktion ersetzt der Gedankenstrich alle anderen Satzzeichen. In einigen Fällen kann man anstelle des Gedankenstrichs Auslassungspunkte setzen. (Duden 2007: §224)

Di questa definizione interessa qui l'esclusività dell'uso del *Gedankenstrich* rispetto ad altri segni nella funzione di sospensione e di proiezione in avanti nel testo, che tuttavia non rende conto dell'ampio e sfuggente spettro di impieghi di questo segno. Per approdare a una descrizione più articolata è necessario moltiplicare i punti di osservazione, considerandone lo

sviluppo in diacronia, le sue caratteristiche formali e funzionali e l'impiego effettivo in un'ampia gamma di generi testuali.

### **2.1 Per una descrizione multiplanare del Gedankenstrich**

In prospettiva diacronica il trattino lungo fa la sua prima comparsa nei testi latini come *iacens virgula*, segno preposto a indicare un'interruzione di parola o frase in fin di riga (Coluccia 2008: 96 s.). Altri impieghi iniziali del segno, attestati dapprima in inglese, sono la segnalazione del discorso diretto, il valore esitativo e l'indicazione di «sudden changes in the direction of thought» (Parkes 1993: 93). In tutti questi casi il <-> segnala un problema nel processo di scrittura/lettura: nel primo e più antico valore si tratta di un problema materiale (la frase/parola non coincide con il termine della riga), nel secondo caso di un problema cognitivo (difficoltà di formulazione o pianificazione del discorso). Entrambi gli impieghi segnalano un'interruzione dell'attività corrente, un ri-orientamento (cambio di riga o di pensiero) e un nuovo inizio. In tedesco il segno si diffonde a partire dal XVII secolo e il tipo di istruzione vista sopra si estende anche all'uso del <-> all'interno della riga e dell'enunciato. Per processare il valore del <-> chi legge deve eseguire cioè tre operazioni: interruzione, ri-orientamento e nuovo inizio (Bredel 2011).

In quanto sistema deputato a guidare il processo di lettura di un testo, l'interpunzione possiede poi caratteristiche grafetiche e grafo-tattiche che permettono di sistematizzare l'uso dei segni a partire da alcuni tratti formali distintivi e dalla loro funzione nel processo di lettura. Riprendo qui di seguito la sistematizzazione proposta da Bredel (2008, 2011): a. assenza/presenza di contatto con il rigo: il <-> sarebbe un segno 'sospeso' perché non a contatto con il rigo come <,> <.>, <:>; b. dimensione del segno: vi sono segni grandi, cioè segni che superano il rigo superiore, come <?> e <!>, e segni piccoli, che rimangono al di sotto come <,> e <->; c. ripetizione del segno: vi sono segni «reduplicati» e segni «non reduplicati», cioè caratterizzati o meno dalla ripetizione del segno. Sulla base di queste caratteristiche formali il <-> è un segno sospeso, piccolo, reduplicato; <,>, <.> e <:> sono segni a contatto, piccoli e non reduplicati. Importante per l'individuazione delle funzioni dei segni è anche la loro posizione nello spazio della pagina e del rigo, in relazione ai grafemi che compongono il testo. Su questo livello, definito *grafo-tattico*, i segni possono essere «clitici» o «filler» (Bredel 2008: 101), a seconda della loro posizione rispetto ai grafemi contigui. I segni clitici compaiono immediatamente a destra della parola precedente, come accade per <.>, <:>, <:>, <,>, <?>, <!>. I filler occupano uno slot a sé stante all'interno della sequenza testuale e non si agganciano alla parola precedente (<->, <( )>). I filler hanno la funzione di «segni per l'occhio» (*Augenzeichen*, Bredel 2008: 101) e operano sul livello testuale per creare coerenza; i clitici sono *Subvokalisationszeichen* (ibid.) e forniscono indicazioni sulla struttura sintattica (<.>, <:>, <,>) e informativa (<:>).

### **2.2. Una proposta di classificazione del <->**

Qui di seguito propongo una classificazione che integra con esempi d'uso provenienti da diversi generi testuali le proposte di Duden 2007, Engel 1996, Zifonun et al. 2007, e i risultati della ricerca linguistica sull'interpunzione esposti in §2.1.

### 2.2.1 Trattino lungo privo della lineetta correlativa

a. Conferisce rilievo al segmento di testo che segue e crea forte connessione interrompendo una sequenza con pausa significativa.

- (2) Am Ende stand, was seit langem abzusehen war ■ der Verkauf der Firma. (Engel 1996: 838)  
[Alla fine accadde ciò che da tempo era prevedibile – la vendita dell'azienda]<sup>28</sup>
- (3) Dann geschah etwas gänzlich Unfassliches – sein Sohn ließ sich von der Konkurrenz kaufen. (Engel 1996: 838)  
[Poi accadde qualcosa di incomprensibile – suo figlio si fece comprare dalla concorrenza]

Secondo Engel (1996: 838) il *Gedankenstrich* in (2) e (3) sarebbe in concorrenza con il <:>. Tuttavia, visti i tratti formali profondamente differenti di <-> e <:> (*filler* vs. clitico, *ductus* orizzontale vs. *ductus* verticale), i due segni sottendono intenzioni comunicative diverse. Il trattino lungo immette nel testo una discontinuità, tramite la *Spannung* creata dalla sua tensione orizzontale, che i due punti non sono in grado di veicolare.

b. Isola un costituente estrapolato a destra, conferendogli particolare enfasi:

- (4) 400 Tote an einem Tag: Die EU hätte die Mittel und die Möglichkeiten, die Flüchtlinge aus dem Mittelmeer zu retten. Aber sie lässt sie ertrinken – einer zynischen Logik zufolge. (SZ 21.4.2015)  
[400 morti in un giorno. L'UE avrebbe i mezzi e le possibilità per salvare i rifugiati nel Mediterraneo. Ma li lascia annegare – in base a una logica cinica]

Il trattino lungo segnala qui continuità tematica ma discontinuità sintattica. L'estrazione del costituente sub-frasale, posizionato nel *Nachfeld*, dunque in posizione marcata, crea un'unità informativa autonoma. Si tratta di un formato ben più efficace rispetto alla frase con posizione non marcata dei costituenti (*Aber sie lässt sie einer zynischen Logik zufolge ertrinken*).

c. Introduce un inserto valutativo o un commento in coda a un segmento denotativo:

- (5) Das Boxen nahm jedoch eine besondere Stellung ein. Hier ging es in der Regel um Leben und Tod – ein einziges sadistisches Spektakel. (Kl.: 110)  
[La boxe aveva tuttavia un ruolo particolare. Qui di solito ne andava della vita o della morte – uno spettacolo decisamente sadico]

Il <-> estrae il commento dal segmento descrittivo, creando un effetto polifonico che produce unità informative autonome.

d. In titoli e slogan separa tema e rema e funge da sostituto del predicato, creando strutture ellittiche del tipo tema + breve pausa + breve commento:

<sup>28</sup> L'intento delle traduzioni degli esempi (2)-(24) è di veicolare il significato del <-> così come esso si realizza nei diversi generi testuali del tedesco da cui le attestazioni sono state prelevate. Nella maggior parte dei casi l'italiano opterebbe per un altro segno interpuntivo. Pur non trattandosi di una glossa interlineare, la traduzione proposta è il più possibile aderente al testo di partenza, in modo da mettere in evidenza le divergenze sintattiche fra tedesco e italiano connesse con l'uso di <->.

- 
- (6) Iran – Revolution oder Reaktion? (Duden 2007)  
[Iran – rivoluzione o reazione?]
- (7) Paris – das Herz Frankreichs. (Duden 2007)  
[Parigi – il cuore della Francia]

Questo impiego è molto frequente anche nella comunicazione pubblicitaria sul web. Si prenda ad esempio un campione tratto dalla pagina web della versione ‘compatta’ del quotidiano *Süddeutsche Zeitung*, che riassume ogni sera le notizie più rilevanti per gli abbonati al servizio.

- (8) Das SZ-Briefing am Abend – jetzt lesen! (SZ Espresso, 29.9.15)  
[Il briefing serale della SZ – leggi ora!]

Il breve testo esortativo in (8) è contenuto nel testo del messaggio spedito agli abbonati al servizio. L’esortazione *Lesen Sie jetzt das SZ-Briefing am Abend!*, di scarsa efficacia comunicativa, viene spezzata in due unità informative (oggetto pubblicizzato-*call to action*, cfr. Janich 2002). Qui il <-> crea una tensione che confluisce nell’invito a cliccare e proseguire la lettura, un valore molto diffuso anche nei testi promozionali online:

- (9) Lass dich inspirieren – Schuhtrends für Damen. (<https://www.zalando.de/schuhe/>, 1.10.15)  
[Lasciati ispirare – i trend nelle scarpe da donna]

e. Separa e al contempo crea una forte connessione all’interno di coppie oppositive:

- (10) In China auf dem Kongress war es sehr interessant – die Reise im Land nicht immer einfach. (email informale)  
[In Cina al congresso è stato molto interessante – il viaggio nel paese non sempre facile]

Attraverso il <-> chi scrive giustappone unità informative semanticamente distanti, invitando chi legge a ricostruire il rapporto logico fra i due segmenti.

g. Segnala l’interruzione del discorso o il mancato completamento di un pensiero; in questa funzione è in concorrenza con i puntini di sospensione, sebbene il <->, come afferma Engel 1996: 338, segnali uno stacco più marcato, grazie alla sua estensione orizzontale a metà rigo:

- (11) „Ich wollte nur – “. Hier unterbrach er mich. (Engel 1996: 338)  
[“Volevo solo –”. Qui egli mi interruppe]
- (12) Da – ein Rascheln im Gebüsch. (Engel 1996: 338)  
[Laggiù – un fruscio nei cespugli]

Per quanto riguarda l’uso transfrastico del segno, osserviamo due funzioni particolarmente frequenti nella prosa giornalistica:

a. Isolamento della proposizione terminale all’interno di una sequenza narrativa

Questo valore, non citato nei manuali consultati, ricorre soprattutto nella scrittura giornalistica, a stampa e sul web, ed è al contempo al servizio della chiarezza espositiva e della

ricerca dell'effetto. Si tratta di un uso che si trova sia nel paratesto (occhiello, catenaccio, sommario, (13)) sia nel corpo dell'articolo di giornale (14):

- (13) Der frühere Vizepräsident des Fußball-Weltverbands gilt schon lange als Symbolfigur im Fifa-Korruptionsskandal. Nun belegt ihn die Fifa-Ethikkommission mit einer lebenslangen Sperre. Auch um Fifa-Boss Sepp Blatter steht es nicht gut – dennoch will er im Amt bleiben. (sommario, SZ Espresso, 29.9.15)  
[L'ex vicepresidente dell'associazione mondiale del calcio è già da tempo l'uomo simbolo dello scandalo delle mazzette. Ora la commissione etica della FIFA lo squalifica a vita. Anche il presidente della Fifa, Sepp Blatter, ha qualche problema – ma non vuole lasciare la carica]
- (14) Immer, wenn ein Sonnensturm mächtige Teilchenströme durchs All zur Erde sendet und das Magnetfeld verändert, verirren sich rund 2,7-mal mehr Bienen als sonst – und finden nicht mehr in den Heimatstock zurück. (corpo del testo, H. Schmundt, *Spiegel Online Wissenschaft*, 2.8.2015)  
[Tutte le volte in cui una tempesta solare emana potenti flussi di particelle attraverso il cosmo fino alla Terra, modificandone il campo magnetico, aumenta di quasi tre volte il numero di api che si smarriscono – e non riescono a fare ritorno all'alveare]

In (13) il testo del sommario, impostato come una narrazione, è scandito da più punti fermi; nell'ultimo blocco informativo, connesso sintatticamente al precedente tramite il connettore avversativo *dennoch*, al posto della canonica virgola con funzione di segmentatore sintattico, troviamo il <->. Alla funzione prototipica del trattino semplice, di annuncio e isolamento dell'ultima unità informativa, si somma qui la *call to action* a cliccare l'ultima porzione del testo, attiva come collegamento ipertestuale, per proseguire nella lettura. Mi pare questo un esempio centrale delle potenzialità di questo segno, in grado di spiegare il suo uso massiccio nella comunicazione giornalistica online in lingua tedesca e più in generale nella scrittura sul web: il valore iconico del <-> si arricchisce di una componente azionale veicolata nell'immediato co-testo anche da altri indicatori (come il rimando ipertestuale). In questo senso l'istruzione di lettura di <-> in (13) e in (8), pur trattandosi di generi testuali con intenzioni comunicative molto diverse, è la stessa.

#### b. Riduzione della complessità sintattica

Anche questa funzione, non presente nei manuali di riferimento, si osserva soprattutto nella scrittura giornalistica, a stampa e sul web:

- (15) Guten Abend aus der SZ-Redaktion,  
das sind die wichtigsten Themen des Tages – zusammengestellt von Dominik Fürst (SZ Espresso, 29.9.15)  
[Buona sera dalla redazione della SZ,  
questi sono i temi più importanti del giorno – raccolti da Dominik Fürst]

Il <-> in (15) isola la subordinata implicita, collocata come aggiunta a imitazione della sintassi additiva della *Nähesprache*. In questo modo chi scrive evita l'uso della subordinata relativa appositiva (*Das sind die wichtigsten Themen des Tages, die von D.F. zusammengestellt wurden*), una struttura sintattica non adeguata alla comunicazione giornalistica online, che tende a essere concepita come «flusso di conversazione» (Spina 2014) e dunque improntata all'imitazione di moduli della lingua parlata.

### 2.2.2. Usi del paariger Gedankenstrich

Analizziamo infine la descrizione degli impieghi del *paariger Gedankenstrich*, deputato a segnalare inserzioni con funzione esplicativa o metacomunicativa. Per Duden 2007: §232, le lineette doppie sono più forti delle virgole e delle parentesi con la medesima funzione e mettono in rilievo con maggiore enfasi l'inserito. Grazie alle caratteristiche grafetiche e grafo-tattiche della lineetta (cfr. §2.1) l'elemento isolato assume forte rilievo e viene 'sganciato' dalla frase in cui è inserito (per il concetto di *décrochément* si veda Petillon-Boucheron 2002: 182):

- (16) Eines Tages – es war mitten im Sommer – hagelte es.  
[Un giorno – eravamo in piena estate – grandinò]

Da non trascurare è la tipologia dell'inserito, che può essere una frase coordinata (17) o subordinata, ma anche un'apposizione o un'aggiunta di vario tipo (18):

- (17) Dieses Bild – es ist das letzte und bekannteste des Künstlers – wurde nach Amerika verkauft. (Duden 2007: §235)  
[Questo quadro – è l'ultimo e più famoso dell'artista – fu venduto in America]
- (18) Auf der Ausstellung waren viele ausländische – insbesondere holländische – Maschinenhersteller vertreten. (Duden 2007: §235)  
[All'esposizione erano rappresentati numerosi produttori stranieri – in particolare olandesi – di macchinari]

Nel caso esemplificato in (18) la norma tedesca non ammette la virgola tra attributo e nome (Duden 2007: §32) e il segno <--> è l'unico possibile.

In testi argomentativi la lineetta doppia viene impiegata, insieme ad altri espedienti sul livello lessicale e/o sintattico, per dare rilievo, nel flusso dell'argomentazione, al proprio punto di vista (19) o quello altrui (20), oppure ancora per far balenare altri percorsi interpretativi (21):

- (19) Tells Befreiungskampf wurde – sicher nicht gegen Schillers Intention, aber doch etwas schematisch – in die deutschen Verhältnisse projiziert und als nationaler Appell verstanden. (Ba: 108)  
[La lotta per la libertà di Tell – sicuramente non contro l'intenzione di Schiller, ma certo in maniera un po' schematica – fu proiettata sulla situazione tedesca e intesa come appello alla nazione]
- (20) Das Stück, das gespielt wurde, hieß eigentlich nicht mehr Weihnachten, sondern – so hat es Utz Jeggle ausgedrückt – „die bürgerliche Idealfamilie“, präsentiert in ritualen der Gemütlichkeit. (Ba: 65)  
[Lo spettacolo che veniva messo in scena non si chiamava più Natale ma – come ha detto Utz Jeggle – “la famiglia borghese ideale”, presentata attraverso i rituali della Gemütlichkeit]
- (21) Nationale Eigenheiten – tatsächliche oder nur unterstellte – bestimmen auch das Leben der Gegenwart, und selbst in den Bereichen fortgeschrittener Technik [...]. (Ba: 10)  
[I caratteri nazionali – veri o anche solo attribuiti – determinano anche la vita del presente, persino negli ambiti della tecnica più avanzata]

Nella scrittura scientifica, ricca di gruppi nominali complessi, questa coppia di segni permette inoltre di segmentare l'attributo nominale complesso, rendendo più facilmente comprensibile il cumulo di informazioni incapsulato fra articolo e nome:

- (22) Die Analyse der kommunikativen Gattung Stadtführung macht so eine Ausdehnung der Gattungsanalyse auf den – derzeit in den Mittelpunkt vieler linguistischer Forschungsanstrengungen gerückten – Aspekt der Multimodalität von Kommunikation notwendig, der in bisherigen Gattungsanalysen nur zaghaft berücksichtigt worden ist. (Ke 2010: 268)

[L'analisi del genere comunicativo visita guidata rende necessario un ampliamento dell'analisi per generi all'aspetto – oggi al centro di molte ricerche linguistiche – della multimodalità della comunicazione, che è stato considerato solo in maniera sporadica nelle analisi per generi finora svolte]

L'esempio (22) mette in luce la funzione del trattino lungo come segno deputato a guidare il processo di lettura, non sostituibile con altri segni concorrenti (la virgola che apre e che chiude o la parentesi) e in grado di dare istruzioni al lettore rispetto alla struttura interna dell'attributo participiale: l'accumulo di attributi a destra e a sinistra del nome all'interno della sezione centrale della frase tedesca determina la scelta dello scrivente di chiarire, tramite le linee doppie, i rapporti di determinazione all'interno del sintagma nominale.

Comune agli impieghi visti sopra della lineetta doppia è l'operazione di 'sganciamento' sintattico dell'inserito dalla proposizione in cui è inserito, un'operazione che tuttavia non comporta uno 'sganciamento' semantico: quanto contenuto nell'inserito racchiuso da <-> contribuisce infatti in maniera essenziale a costruire il senso dell'enunciato e l'architettura del testo (cfr. Petillon-Boucheron 2002: 129).

### 2.3. Il Gedankenstrich in relazione agli altri segni

Prima di analizzare l'impiego del segno <-> in italiano è doveroso soffermarsi ancora su due fenomeni interpuntori del tedesco: il cumulo di segni e l'avvicendamento, nel periodo, dei segni <:> e <->. A parte il Duden 2007, nessuno dei manuali consultati, che impostano la disamina dei segni sul loro uso frasale, fa cenno al primo fenomeno (<.-> <-,>), meglio osservabile considerando un co-testo più ampio:

- (23) Und auch ich kann Ihnen bestätigen, dass sogar wir im Staatsorchester gelegentlich vollständig am Dirigenten vorbeispielen. Oder über ihn hinweg. [...] Lassen den da vorn hinpinseln, was er mag, und rumpeln unsere Stiefel runter. Nicht bei GMD. Aber bei einem Kapellmeister jederzeit. Das sind geheimste Freuden. Kaum mitzuteilen. – Aber das am Rande. (Ko: 2)

[E anch'io le posso confermare che persino noi, nell'orchestra di stato, qualche volta rispetto al direttore facciamo di testa nostra. Oppure lo ignoriamo. A volte ignoriamo persino il direttore senza che lui se ne accorga. Lo lasciamo sbacchettare lì davanti quanto vuole e strimpelliamo come al solito. Non con il direttore stabile. Ma con un direttore straordinario, sempre. Sono le gioie più segrete. Da non dirsi. Ma questo a parte]<sup>29</sup>.

L'estratto in (23) permette di cogliere le potenzialità iconiche del segno <-> e la sua portata testuale: qui il trattino lungo non solo isola il commento (*Aber das am Rande*) dal flusso della narrazione monologica, ma annuncia – grazie al suo *ductus* orizzontale e al suo valore di sospensione e ri-orientamento nel processo di lettura – il passaggio dal piano della narrazione al piano del discorso.

<sup>29</sup> Riporto la traduzione di G. Agabio, citata più avanti all'es. (37).

Da non trascurare per l'indagine contrastiva e traduttiva (cfr. §4) è infine l'avvicinarsi del <:> al <-> all'interno del periodo, un uso particolarmente frequente nei testi argomentativi:

- (24) Der Chiasmus wird durch das archetypische Bild des Baums geprägt: Wilna, Eiche – das bedeutet Stärke und Festigkeit; es bedeutet, langsam gewachsen zu sein und zu überdauern. (Fleischer et al. 1993: 241)  
 [Il chiasmo è caratterizzato dall'immagine archetipica dell'albero: Wilna, quercia – significa forza e radicamento; significa essere cresciuto lentamente e resistere]

In (24) l'alternanza <:>/<-> non interviene, come sostengono Fleischer/Michel/Starke 1993: 241, per evitare la ripetizione dei due punti, perché i due segni in realtà non sono omofunzionali. Il <:> è presentativo, mentre il <-> richiede al lettore un triplice passaggio (cfr. 2.1): interruzione, ri-orientamento e ripresa del flusso di lettura. A livello informativo, il <-> segnala uno stacco, cui segue l'inserzione di un segmento esplicativo, che viene isolato rispetto al flusso del discorso. In un certo senso, l'uso di <-> nei testi argomentativi segnala, insieme ad altri indicatori, un diverso posizionamento del punto di vista di chi scrive: da oggettivo (nella porzione testuale a sinistra del segno) a soggettivo (a destra del segno)<sup>30</sup>.

### 3. Descrizione e usi del trattino lungo o lineetta

Diversamente da quanto accade per il tedesco, le grammatiche descrittive dell'italiano dedicano poco o nessuno spazio alla descrizione di questo segno. Serianni 2000: 78 descrive il trattino doppio (o lineetta) unicamente come segnale del discorso diretto e come introduttore di un inciso; dedica invece ampio spazio agli usi del trattino breve endolessematico, senza istituire alcuna relazione fra trattino lungo e breve, che pure esiste, come ha dimostrato per il tedesco Bredel 2008. Nel corposo manuale di scrittura di Cignetti/Fornara 2014, in cui un ampio capitolo è dedicato alla sistematizzazione della punteggiatura italiana, il trattino lungo non viene menzionato; lo stesso accade nel manuale di scrittura accademica di Cerruti/Cini 2007, che pure offre una disamina puntuale dell'uso dell'interpunzione in testi argomentativi (pp. 63-70).

Per trovare qualche notizia su questo segno negletto dobbiamo rivolgerci ai manuali di interpunzione e di stile. Mortara Garavelli 2003: 36-40, che si concentra soprattutto sulla lineetta endolessematica, fa cenno ad alcuni elementi rilevati anche da Bredel 2008 per il tedesco: il richiamo al rapporto spaziale con il materiale grafico precedente e successivo (Bredel parla a questo proposito di clitici e *filler*); la funzione coesiva del *trattino breve*, cui si contrappone la funzione di separazione della *lineetta*. Mortara Garavelli si limita a sottolineare la difficoltà di descrivere «i valori difficilmente schematizzabili» (2003: 108) della lineetta singola «come marca iniziale di una parentetica inserita alla fine di una frase». Anche nella guida all'uso della punteggiatura di Serafini 2012 troviamo un accenno alla lineetta singola, impiegata «per isolare una parte del discorso, lasciando poi che prosegua» e paragonata a una «virgola rinforzata» o ai due punti (70). Secondo Serafini questo uso della lineetta si sta diffondendo anche in italiano, per il tramite delle traduzioni dall'inglese, nelle quali il segno viene riprodotto, come già visto nell'esempio (1a), per 'trascinamento'. Una disamina più attenta dell'impiego di questo segno nella prassi scrittoria dell'italiano contemporaneo rivela però che anche in testi redatti in prima battuta in lingua italiana il trattino, semplice e doppio, è presente e ricopre funzioni ben precise.

<sup>30</sup> Ferrari 2001 individua una funzione simile per il punto in italiano. Si veda Costa 2011 per una disamina delle somiglianze funzionali fra punto e *Gedankenstrich* nel confronto italiano-tedesco.

### 3.1 Usi del trattino lungo

Maraschio 1993 e Giovanardi 2000, tra gli altri, hanno osservato che per l'italiano contemporaneo è in atto un riassetamento del sistema interpuntivo. Come dimostrano le attestazioni in questo paragrafo, tale riassetamento interessa sicuramente il segno <--><sup>31</sup>, che occorre in una gamma molto ampia di generi testuali – formali e informali –, spesso in funzioni simili a quanto descritto per la lingua tedesca. Di seguito propongo perciò una classificazione degli usi del segno in italiano sulla falsariga di quanto delineato in §2 e sulla scorta di attestazioni tratte da generi e tipi testuali diversi<sup>32</sup>.

a. <--> ha valore riassuntivo e introduce una conseguenza o un commento, inseriti nella porzione finale del periodo prima del punto. Si tratta di un uso molto frequente in testi argomentativi, sia divulgativi sia specialistici. Il segno <--> segna una cesura che coincide con il passaggio dal discorso denotativo all'emergere della voce di chi scrive. In questo senso il <--> è al servizio della polifonia del testo e crea uno spazio interattivo, di dialogo fra chi legge e chi scrive. Nell'esempio (25) a destra e a sinistra del trattino si trovano due unità informative che operano su piani distinti, testuale e metacomunicativo:

- (25) E questa è una seconda lezione di democrazia per tutti i popoli europei, che la democrazia la conoscono proprio perché nata in Grecia – non è mai abbastanza ricordarlo. (Michele Di Salvo, [www.eunews.it](http://www.eunews.it), 3.07.2015)

Con questo valore di commento è attestato anche nelle scritture informali:

- (26) Ore 13: Pranzo insieme e festeggiamenti per il 25° anniversario di nozze di Marco e Antonia. Con proiezione del filmato originale di matrimonio -<sup>33</sup>imperdibile! (programma di un'associazione)

b. Conferisce rilievo alla porzione di testo isolata in posizione terminale (sia essa un costituente frasale o sub-frasale), interrompendo un segmento con pausa significativa e creando forte connessione tra i membri collocati ai suoi margini. In questa funzione, ancora poco frequente in italiano, ha segni concorrenti, come i puntini di sospensione e la virgola:

- (27) Oggi qualche giornale ha ipotizzato una “contraddizione” nella politica di Tzipras – che non avrebbe tagliato le spese militari. (blog Michele Di Salvo)
- (28) Considerando però il tempo incerto, l'arrivo a cena e la resistenza di qualche genitore premuroso, propendiamo pure per il giaciglio domestico. Per poterli far stare tutti quanti ammucchiati insieme in una sola casetta, portate loro comunque anche il necessario per farli dormire eventualmente per terra – come un'uscita scout! (email informale)

c. Separa tema e rema nei titoli (di giornale e non) con struttura bipartita. Si tratta di un impiego poco diffuso nella stampa a mezzo cartaceo, dove prevale la virgola (*Volkswagen, una*

<sup>31</sup> Altro segno investito da profonde modifiche funzionali è il punto (Giovanardi 2000, Ferrari 2001).

<sup>32</sup> Qui, come anche in §2 per il tedesco, l'analisi condotta è di tipo qualitativo.

<sup>33</sup> Qui il segno usato è quello del trattino breve.

*scandalosa normalità*), ma attestato sia nella comunicazione giornalistica sul web sia in testi di tipo argomentativo, con l'intenzione di rimarcare la ricerca del dialogo con chi legge<sup>34</sup>:

- (29) Il rischio infiltrazione nei partiti politici – il caso Campania (blog Michele Di Salvo)
- (30) La Germania – egemone riluttante o nazione di riferimento? (Ru: 18)

d. Permette di scindere un periodo complesso in blocchi informativi più riconoscibili, facilitando il processo di lettura e comprensione di testi argomentativi e scientifici. Compare in questa funzione sia come lineetta semplice sia come lineetta doppia:

- (31) A ben vedere l'unica preoccupazione della SPD nel patto di coalizione con la CDU/CSU è stata quella di riguadagnare il consenso interno perduto – evitando di profilarsi con una politica europea che potesse sembrare in contrasto con quella merkeliana, allarmando in questo modo il suo stesso elettorato che era ed è d'accordo con la linea di fermezza della cancelliera. (Ru: 21)
- (32) E questo evento [la separazione-alienazione cronica] – che non soltanto è lento e graduale ma anche travagliato e punteggiato da ricadute – è evidentemente carico di conseguenze. (Pe: 33)

Anche per l'italiano, dunque, si osservano alcune delle funzioni evidenziate per il tedesco in tipi testuali analoghi: il trattino lungo, semplice o reduplicato, richiede al lettore di interrompere il flusso di lettura, ri-orientarsi per cogliere il rapporto di senso, spesso implicito, istituito fra la unità informative a sinistra e a destra del segno, per poi proseguire nella lettura. In altre parole, il trattino lungo impone un cambio di velocità nella lettura: richiede di indugiare e processare così con maggiore attenzione i legami logico-sintattici complessi tipici del testo argomentativo.

#### **4. 'Trattamento' del <-> in traduzione (tedesco-italiano, italiano-tedesco)**

Nei paragrafi precedenti abbiamo individuato alcune simmetrie d'uso del segno in tedesco e in italiano. Rimane il fatto che il tedesco dispone di una gamma più ampia di impieghi e che le realizzazioni testuali del segno non sempre sono trasferibili in un rapporto 1:1, anche in caso di omofunzionalità del segno. Per verificare la resa del <-> nelle due direzioni di traduzione passerò in rassegna sia traduzioni pubblicate (a mezzo stampa e online) sia traduzioni realizzate in aula di diversi tipi testuali. Le traduzioni di studenti sono particolarmente interessanti perché, alla domanda: «Come traduci il <->?», essi rispondono di regola dichiarando di ometterlo o di utilizzare altri segni perché «il *Gedankenstrich* non è usato in italiano».

##### **4.1. Strategie di sostituzione del <-> nella traduzione dal tedesco all'italiano**

Una prima batteria di esempi propone le soluzioni traduttive estratte dal corpus ÜDITO, che raccoglie prove di traduzione dal tedesco all'italiano di studenti dell'ultimo anno di laurea

<sup>34</sup> Si vedano le osservazioni di Spina 2014 sui tratti linguistici e informativi dei titoli dei quotidiani online, improntati al dialogo con chi legge, e finalizzati in ultima istanza alla «negoiazione della condivisione»: accanto alla lettura individuale dell'articolo, per il giornalismo sul web assume sempre maggiore rilievo la condivisione dei contenuti sui *social*.

magistrale in Traduzione dell'Università di Torino. Si osserva una generale tendenza a sostituire il <-> con altri segni:

(33) Das Boxen nahm jedoch eine besondere Stellung ein. Hier ging es in der Regel um Leben und Tod – ein einziges sadistisches Spektakel. (Kl: 110)

(33a) Il pugilato, tuttavia, assunse un ruolo molto particolare. In genere gli incontri erano motivo di vita o di morte per gli sfidanti: uno spettacolo incredibilmente sadico. (ÜDITO 1)

Chi traduce non coglie l'impiego del <-> come introduttore di un commento e seleziona il <:>, probabilmente perché è il segno interpuntivo che più si avvicina al valore metatestuale e metacomunicativo espresso dal *Gedankenstrich*. Tuttavia i due punti possono annunciare un elenco o una spiegazione, più raramente un commento. In questo caso è possibile stimolare lo studente di traduzione, attraverso una riflessione metalinguistica sulle funzioni del <->, all'uso attivo di un segno 'nuovo':

(33b) Il pugilato, tuttavia, assunse un ruolo molto particolare. In genere gli incontri erano motivo di vita o di morte per gli sfidanti – uno spettacolo incredibilmente sadico.

Anche per il *Gedankenstrich* come introduttore di un segmento esplicativo si osserva la tendenza a selezionare in traduzione il <:>:

(34) Der Brunnen heißt eigentlich „Weltkugelbrunnen“, aber diesen Namen hört man selten – für Berliner ist es einfach der „Wasserklops“.

(34a) Il suo vero nome è fontana del globo terrestre (Weltkugelbrunnen), ma raramente viene chiamata così: per i Berlinesi è semplicemente la "polpettina d'acqua". (ÜDITO 2)

In questo estratto da una guida turistica per bambini, la scelta dei <:> attualizza il valore esplicativo, ma non rende *in toto* l'istruzione di lettura fornita nel testo in tedesco, che invita il lettore a un cambio di prospettiva. Qui il punto fermo in italiano, seguito dalla iniziale maiuscola, produrrebbe una focalizzazione più marcata sul segmento che deve essere messo in rilievo (Mortara Garavelli 2003: 60) e potrebbe fungere da segno equivalente del <->:

(34b) Il suo vero nome è fontana del globo terrestre (Weltkugelbrunnen), [...], ma raramente viene chiamata così. Per i Berlinesi è semplicemente la "polpettina d'acqua".

Anche la resa proposta in (35a), basata probabilmente sulla funzione di annuncio condivisa da <-> e <:>, non è convincente:

(35) Strandkörbe, Sprungturm, Rutschen – alles ist da.

(35a) Trampolini, scivoli, speciali poltroncine in vimini per prendere il sole: qui trovi tutto. (ÜDITO 3)

Anche in tedesco potremmo inserire i <:>, ma solo invertendo i membri (*Alles ist da: Strandkörbe, Sprungturm, Rutschen / Qui trovi tutto: trampolini, scivoli, speciali poltroncine in vimini*), secondo una sequenza logica che prevede l'enunciazione della nozione inclusiva con valore di annuncio (*Alles*), seguita dal <:> in funzione di segmentatore e dall'elenco (*Strandkörbe* ecc.). La struttura della frase in (35a) richiederebbe piuttosto una virgola, come separatore 'debole' fra serie enumerativa e membro inclusivo, o proprio un <->, che per la sua

posizione nel testo crea un legame inaspettato fra i due membri (cfr. Bredel 2008: 88) ed esprime così efficacemente l'intenzione persuasiva, caratteristica del genere testuale 'guida turistica'.

In §2 e §3 abbiamo visto che il <-> doppio è spesso impiegato, nei testi divulgativi e argomentativi in entrambe le lingue, per migliorare la leggibilità e la chiarezza del messaggio. In tedesco anche il trattino semplice può svolgere lo stesso ruolo, segnalando l'aggiunta di costituenti non obbligatori dopo la chiusura della parentesi verbale e dunque l'attivazione del *Nachfeld*. Il Duden 2007: § 60-63 attribuisce solo alla virgola questa funzione segmentatrice, ma nell'uso si osserva di frequente il <->:

- (36) Die Augen und auch der Kopf sind bei ausgeprägter Symptomatik zudem auf die intakte Körperseite gerichtet ■ meistens nach rechts.
- (36a) In caso di sintomatologia marcata, gli occhi e anche la testa sono per lo più rivolti al lato integro del corpo, generalmente verso destra. (ÜDITO 4)

Al trattino semplice in questo impiego corrisponde in italiano esclusivamente la virgola (Ferrari 2003: 111).

#### 4.2. Resa del cumulo di segni nella traduzione dal tedesco all'italiano

Merita ancora attenzione la resa del cumulo di segni (<.->, <-,>), per la quale si osserva la tendenza alla riduzione a un unico segno (cfr. Serafini 2012: 72). L'esempio (37) è ricavato da un testo letterario, un tipo testuale in cui la punteggiatura è un livello stilistico determinante, da riprodurre fedelmente in traduzione:

- (37) Und auch ich kann Ihnen bestätigen, dass sogar wir im Staatsorchester gelegentlich vollständig am Dirigenten vorbeispielen. Oder über ihn hinweg. [...] Lassen den da vorn hinpinseln, was er mag und rumpeln unseren Stiefel runter. Nicht bei GMD. Aber bei einem Kapellmeister jederzeit. Das sind geheimste Freuden. Kaum mitzuteilen. – Aber das am Rande. (Ko: 2)
- (37a) E anch'io le posso confermare che persino noi, nell'orchestra di stato, qualche volta rispetto al direttore facciamo di testa nostra. Oppure lo ignoriamo. A volte ignoriamo persino il direttore senza che lui se ne accorga. Lo lasciamo sbacchettare lì davanti quanto vuole e strimpelliamo come al solito. Non con il direttore stabile. Ma con un direttore straordinario, sempre. Sono le gioie più segrete. Da non dirsi, Ma questo a parte. (Co: 4)

Il punto e il trattino assommano qui le loro funzioni. Il trattino in funzione pausativa e cataforica assume un ulteriore significato come anticipatore di contenuti lessicali in un sottile gioco di rimando fra livelli linguistici (*Aber das am Rande*, commento inserito a margine, isolato dal fluire del discorso anche a livello grafico tramite il trattino), che in traduzione va perso. Qui in particolare esso viene sostituito con un punto semplice, con valore pausativo e non solo demarcativo, dunque diverso dai precedenti; un valore che tuttavia emerge solo a lettura conclusa, a differenza di quanto accade in tedesco con il <->, che coinvolge due diverse dimensioni: dal punto di vista dello scrittore esso funge da spia del processo di pianificazione del testo, dal punto di vista del lettore come istruzione di lettura con valore cataforico.

### 4.3. 'Trascinamento del segno' nella traduzione dal tedesco all'italiano

Come già osservato nell'esempio (1a), anche in traduzioni svolte da professionisti la resa del <→> è incerta e spesso tende a replicare il segno, anche in contesti ove questo non è usuale in italiano. È quello che accade nell'esempio che segue, tratto dal testo di presentazione dell'associazione *Volksbund e.V.*, disponibile online in diverse lingue:

- (38) Heute hat der Volksbund etwa 500 000 aktive Mitglieder und Spender sowie über eine Million Gelegenheitsspenden und Interessenten. [...] Gegründet wurde die gemeinnützige Organisation am 16. Dezember 1919 – aus der Not heraus. Die noch junge Reichsregierung war weder politisch noch wirtschaftlich in der Lage, sich um die Gräber der Gefallenen zu kümmern. (<http://www.volksbund.de/kurzprofil>)
- (38a) Attualmente il Volksbund ha ca. 500 000 membri iscritti e donatori nonché oltre un milione di donatori occasionali e interessati. [...] L'organizzazione, d'interesse collettivo, fu fondata il 16 dicembre 1919 – per necessità. L'ancora giovane governo del Regno non era in grado né politicamente né economicamente di occuparsi delle tombe dei caduti. (<http://www.volksbund.de/it/volksbund.html>)

Un traduttore addestrato a cogliere la marcatezza sintattica e testuale, segnalata in questo 'racconto delle origini' dall'anticipazione del participio passato nel *Vorfeld* (*Gegründet wurde*) e dal <→>, per ottenere un testo equivalente e adeguato ricorre solitamente alla tecnica della «marcatura differita» (Berruto 2010: 903). Questa strategia traduttiva consiste nel restituire la marcatezza del testo di partenza ricorrendo ad altri indicatori, ad esempio attribuendo ai due punti il ruolo di proiezione in avanti e riorganizzando di conseguenza la sequenza logica dei membri, aggiungendo un connettore (*infatti*) ecc.: *L'organizzazione senza scopo di lucro fu fondata il 16 dicembre 1919, in un momento di estrema difficoltà: l'ancora giovane governo di Weimar<sup>35</sup>, infatti, [...]*.

### 4.4. L'emergenza del <→> nelle traduzioni dall'italiano al tedesco

Uno sguardo a esempi di traduzioni dall'italiano al tedesco mostra infine l'utilità del <→> come risorsa per risolvere problemi traduttivi determinati da divergenze sintattiche o lessicali tra le due lingue. Nell'esempio (39), tratto dal pieghevole pubblicitario di un'azienda agricola disponibile anche in traduzione tedesca e inglese, nello stesso segmento testuale il tedesco usa due volte il *Gedankenstrich*, l'inglese una, mentre l'italiano – lingua del testo di partenza – non lo impiega mai.

- (39) Olio a impatto zero  
Nel nostro frantoio usiamo un metodo innovativo chiamato "estrazione a due fasi". Le olive portate al frantoio sono lavorate nella stessa giornata, garantendo così un olio a bassissima acidità. (AaIT)

<sup>35</sup> La traduzione proposta corregge il testo di partenza, che reca erroneamente il termine *Reichsregierung* per designare il governo della Repubblica di Weimar.

- (39a) Olivenölherstellung ■ Vollkommen ohne Umweltbelastung.  
Unsere Ölmühle arbeitet mit einer innovativen Methode, die sich „Extraktion in zwei Phasen“ nennt. Die zur Ölmühle gebrachten Oliven werden am selben Tag verarbeitet ■ dies garantiert für das gewonnene Öl einen sehr niedrigen Säuregehalt. (AaDE)

Il carattere promozionale e esplicativo del testo viene veicolato nella versione in tedesco anche attraverso l'uso marcato dell'interpunzione, che interviene a segmentare le unità comunicative operando tramite cesure più marcate, di effetto sul lettore, secondo un procedimento già visto sopra (es. 13-15). Nel titolo tedesco la comparsa del *Gedankenstrich* sembra dovuta alla difficoltà di reperire un traduttore altrettanto compatto e efficace della locuzione *a impatto zero*. La marcatezza lessicale dell'italiano viene compensata a livello interpuntivo scegliendo un segno che ha fra le sue funzioni quella di segnalare la separazione tra tema e rema, istituendo nel contempo una forte connessione semantica fra i due membri collocati a sinistra e a destra di esso. Il <-> si configura qui come segno che agisce su più piani: esso articola il rapporto sintattico fra i due membri, istituisce a livello della struttura informativa un doppio fuoco e sembra rappresentare anche iconicamente il nesso fra processo produttivo e qualità del prodotto. Interessante in ottica contrastiva e traduttiva è anche la presenza del <-> per la resa del nesso <,> + gerundio (*garantendo*). Al gerundio con valore coordinativo, che esprime qui una relazione di consecutività, corrisponde solitamente in tedesco una coordinata sindetica introdotta da *und* (Bosco Colettos 2007: 58), ma la tipologia testuale in questione (testo persuasivo) potrebbe essere responsabile della scelta di preferire un'interpunzione enfaticizzante.

L'ultimo campione, tratto da un racconto di Calvino, documenta un uso creativo del trattino lungo, in cui chi traduce rinuncia alla verbalizzazione del nesso coordinante (*e/und*) e affida il valore di dilatazione del ritmo narrativo al valore implicito del segno <->, in grado di rendere anche iconicamente il vuoto esistenziale in cui fluttua l'io narrante:

- (40) Tendendo l'orecchio mi arriva da basso qualche acciottolare, qualche cadere di manico di scopa. Mia madre è sola in quella enorme cucina e il giorno appena schiarisce i vetri della finestra e lei sfatica per gente che le volta le spalle. Così penso, e dormo. (Ca: 209)
- (40a) Wenn ich genau hinhöre, dann kann ich von unten hin und wieder ein Scheppern wahrnehmen und auch das Umkippen des Besenstiels. Meine Mutter ist allein in dieser Riesenküche ■ der Tag erhellt gerade erst die Fensterscheiben ■ und schuftet für Leute, die ihr die kalte Schulter zeigen. Daran denke ich ■ und schlafe weiter. (ÜDITO 5)

## 5. Per concludere

Lo studio ha proposto una revisione della descrizione degli usi del *Gedankenstrich* singolo e doppio in tedesco, fondata sulla concezione dell'interpunzione come sistema multiplanare, in grado di agire non solo sul livello prosodico e sintattico, ma anche su quello cognitivo e testuale (Bredel 2008, Lala 2011, Mortara Garavelli 2003, Petillon-Boucheron 2002). La classificazione in §2, basata su un corpus di attestazioni tratte da un'ampia gamma di generi e tipi testuali, ha evidenziato che il trattino lungo è un segno completamente integrato nel sistema interpuntivo tedesco, con funzioni specifiche. Tale classificazione è servita da punto di partenza per sondare la presenza di questo segno nell'italiano contemporaneo. Un carotaggio effettuato su vari generi testuali dell'italiano (argomentativi, persuasivi, su supporto tradizionale e online) ha permesso di osservare una certa diffusione e sistematicità nell'uso del segno, nonostante le grammatiche e i manuali di stile consultati non registrino la sua esistenza (§3). Tramite la filigrana della traduzione dal tedesco all'italiano (§4.1. - §4.3.) sono state evidenziate alcune strategie di resa

del <--> da cui emerge l'insicurezza nel trattamento di questo segno da parte di traduttori con italiano L1, probabilmente dovuta alla totale assenza di una sensibilizzazione a questo fenomeno interpuntivo nelle grammatiche e nei testi di riferimento. I traduttori, professionisti e non professionisti, con tedesco L1 (§4.4.) mostrano invece dimestichezza con gli impieghi della lineetta e la utilizzano come risorsa per 'trattare' le asimmetrie grammaticali fra italiano e tedesco, sfruttando così in maniera creativa le sue potenzialità pragmatiche e testuali.

## BIBLIOGRAFIA

### A. Fonti

- AaIT, AaDE = *Azienda agricola Sommariva*, Albenga, 2010.  
 Be = Stempel, G./Wilkug, O. (2005), *Berlin entdecken. Der Stadtführer für Kinder*, Berlin, Nicolai.  
 Ba= Bausinger, H. (2000), *Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?*, München, Beck.  
 Ca= Calvino, I. (1969), *I figli poltroni*, in I. Calvino, *Ultimo viene il corvo*, Torino, Einaudi, p.207-p.212.  
 Co = Süskind, P. (2006), *Il contrabbasso*, trad. di Giovanna Agabio, Milano, Longanesi.  
 Ke = Kesselheim, W. (2010), „Zeigen, erzählen und dazu gehen“. Die Stadtführung als raumbasierte kommunikative Gattung, in M. Costa/B. Müller-Jacquier (a c. di), *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*, München, Iudicium Verlag: p.244-p.271.  
 Kl = Kleist, R. (2011), *Der Boxer. Die wahre Geschichte des Hertzko Haft*, Hamburg, Carlsen.  
 Ko = Süskind, P. (1997), *Der Kontrabaß*, Zürich, Diogenes Verlag.  
 Pe = Pensa, C. (2002), *L'intelligenza spirituale. Saggi sulla pratica del Dharma*, Roma, Ubaldini.  
 Ru = Rusconi, G. (2014), *I dilemmi della Germania e i nostri*, [www.ojs.unito.it/index.php/QuadRi/issue/view/Issue/109/28](http://www.ojs.unito.it/index.php/QuadRi/issue/view/Issue/109/28).  
 SpI = *Spazio Italia*, In-flight Magazine AirDolomiti, luglio 2014.  
 ÜDITO 1-5 = Corpus di traduzioni di studenti della Laurea magistrale in Traduzione dell'Università di Torino.

### B. Letteratura secondaria

- Bosco Coletsos, M.S. (2007), *Il tedesco lingua compatta. Problemi di traducibilità in italiano*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.  
 Bredel, U. (2008), *Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens*, Tübingen, Niemeyer.  
 Bredel, U. (2011), *Interpunktion*, Heidelberg, Winter.  
 Cerruti, M./Cini, M. (2007), *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Roma, Laterza.  
 Cignetti, L./Fornara, S. (2014), *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Roma, Carocci.  
 Coluccia, R. (2008), *Teorie e pratiche interpuntive nei volgari d'Italia dalle origini alla metà del Quattrocento*, in B. Mortara Garavelli (a c. di), *Storia della punteggiatura in Europa*, Roma, Laterza: p.65-p.98.  
 Costa, M. (2011), *Interpunktionspraktiken im Vergleich – am Beispiel von Punkt und Gedankenstrich*, in S. Bosco Coletsos/M. Costa/L. Eichinger (a c. di), *Deutsch-Italienisch. Sprachvergleiche*, Heidelberg, Winter: p.167-p.188.  
 Duden (2007), *Komma, Punkt und alle anderen Satzzeichen. Die neuen Regeln der Zeichensetzung mit umfangreicher Beispielsammlung*, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag.  
 Dürscheid, C. (2004), *Einführung in die Schriftlinguistik*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
 Engel, U. (1996<sup>3</sup>), *Deutsche Grammatik*, Heidelberg, Groos.  
 Ferrari, A. (2001), *La frammentazione nominale della sintassi*, in «Vox romanica», 60: p.51-p.68.  
 Ferrari, A. (2003), *Aspetti morfosintattici e interpuntivi dell'italiano contemporaneo*, Firenze, Accademia della Crusca.  
 Fleischer, W./Michel, G./Starke, G. (1993), *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*, Frankfurt, Lang.

- 
- Giovanardi, C. (2000), *Interpunzione e testualità. Fenomeni innovativi dell'italiano in confronto con altre lingue europee*, in S. Vanvolsem et al. (a c. di), *L'italiano oltre frontiera*, Firenze/Leuven, Cesati/Leuven University Press, vol. 1: p.89-p.107.
- Janich, N. (2002), *Wirtschaftswerbung offline und online – eine Bestandsaufnahme*, in C. Thimm (a c. di), *Unternehmenskommunikation offline/online. Wandelprozesse interner und externer Kommunikation durch neue Medien*, Frankfurt am Main, Peter Lang: p.136-p.163.
- Lala, L. (2011), *Il senso della punteggiatura nel testo. Analisi del Punto e dei Due punti in prospettiva testuale*, Firenze, Cesati.
- Maraschio, N. (1993), *Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione*, in L. Serianni/P. Trifone (a c. di), *Storia della lingua italiana*, vol. I, *I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi: p.139-p.227.
- Mortara Garavelli, B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Roma, Laterza.
- Parkes, M. B. (1993), *Pause and Effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West*, Cambridge, University Press.
- Petillon-Boucheron, S. (2002), *Les détours de la langue. Étude sur la parenthèse et le tiret double*, Louvain, Peeters.
- Serafini, F. (2012), *Questo è il punto. Istruzioni per l'uso della punteggiatura*, Roma, Laterza.
- Serianni, L. (2000), *Grammatica italiana*, Torino, Utet.
- Spina, S. (2014), *Notizie come flussi di conversazione: i titoli dei quotidiani online e l'influenza dei social-media*, in G. Ruffino (a c. di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Atti del XIII Convegno SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014).
- Zifonun, G./Hoffman, L./ Strecker, B. et al. (1997), *Grammatik der deutschen Sprache*, Berlin/New York, de Gruyter.

**MARCELLA COSTA** • Associate Professor of German Linguistics at the University of Turin. Research areas: Contrastive Grammar German-Italian (morphology, punctuation), Interactional Linguistics for German as a Foreign Language, Specialized Discourse (tourism communication). Her recent publications include: S. Bosco, M. Costa (eds.) (2013), *Italiano e tedesco: questioni di linguistica contrastiva*, Alessandria, Edizioni dell'Orso; M. Costa, B. Müller-Jacquier (eds.) (2010), *Deutschland als fremde Kultur. Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*, München, Iudicium.

**E-MAIL** • marcella.costa@unito.it



# PUNTUACIÓN Y REGLAS

La trattazione della punteggiatura  
nella normativa sulla lingua spagnola

---

*Letizia LALA*

**ABSTRACT** • This paper offers a critical overview of the production regarding punctuation rules in Spanish Castilian language. It provides a review of very different texts that span a period ranging from the 70s (cfr. signs to RAE 1974) to the present day (cfr. RAE 2013). The comments in the proposed contribution allow the appreciation of the different treatments accorded to the punctuation in texts published at different times from RAE, as well as in texts issued by other sources and written for an audience somewhat different.

**KEYWORDS** • Punctuation, Spanish grammar, punctuation rules, spelling rules, Spanish language

## 1. Introduzione

La complessità nell'indagare la norma interpuntiva, già insita nel dominio e nella tradizione della sua trattazione, è per ciò che concerne lo spagnolo castigliano<sup>1</sup> accresciuta dal fatto che la regolamentazione linguistica – affidata, come si sa, alla Real Academia Española (RAE), cfr. §2. – impone, più che per altre realtà, una rigida bipartizione della materia tra grammatica e ortografia. Nell'approfondire la norma si è dunque obbligati a fare i conti con due approfondimenti, che oltretutto poco dialogano tra loro.

Per ciò che è della punteggiatura, essa è trattata diffusamente all'interno dei manuali di ortografia – per il castigliano, numerosi e approfonditi – mentre, tranne rare eccezioni, è del tutto assente nelle grammatiche o nei volumi che si occupano di sintassi.

Da un punto di vista puramente teorico, ciò non dovrebbe sorprendere in quanto nella tradizione grammaticale il sistema interpuntivo fa parte effettivamente del dominio dell'ortografia, dominio che si occupa dei segni grafici di una lingua. Se però ciò poteva avere una sua logica in tempi in cui la punteggiatura non aveva ancora ricevuto una trattazione rigorosa dal punto di vista teorico, tempi in cui i segni interpuntivi venivano ancora considerati esclusivamente uno strumento per rendere nello scritto fenomeni legati al codice orale della lingua, colpisce in un'epoca in cui alla punteggiatura viene ormai riconosciuto un ruolo nella strutturazione del testo<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Da qui in avanti, per brevità, anche solo 'spagnolo', come già nel titolo, ma sempre riferendosi unicamente al castigliano.

<sup>2</sup> Sconcerta in particolare chi è abituato a muoversi in una tradizione come quella italiana, in cui la punteggiatura trova spazio, pur con gradi diversi di approfondimento, in molte delle grammatiche più conosciute. Tra queste si possono citare: Corti/Manzotti/Ravazzoli 1979, Serianni 1988, Sabatini 1990, Dardano/Trifone 1997, Ferrari/Zampese 2000, Patota 2003, Trifone/Palermo 2007, Sabatini/Camodeca/De Santis 2011, Serianni/Della Valle/Patota 2015.

Ora, anche se motivabile con la volontà di mantenersi in linea con la tradizione, scegliere di inserire (anche laddove ciò significhi mantenere) il trattamento della punteggiatura negli ambiti riservati alla trattazione della resa grafica dei suoni della lingua, senza dedicarle alcuno spazio dove ci si sofferma invece ad indagare le dimensioni di strutturazione del testo, appare ai miei occhi altamente significativo da un punto di vista teorico. Rilevante poi è che ciò avvenga nelle trattazioni della RAE, autorità indiscussa e riferimento assoluto per la lingua spagnola (cfr. §2). E in effetti, anche nell'ultima edizione dei manuali RAE, ampliati e rinnovati rispetto alle edizioni precedenti, lo spazio dedicato alla punteggiatura è relegato nel manuale di ortografia (RAE 2010b) tra questioni di grafia e pronuncia, di presenza o assenza di accento grafico, di semplificazione vocalica nella catena orale. Questo, mentre nel manuale di grammatica (RAE 2010a) – volume di circa 1000 pagine, che indaga i domini della morfologia e della sintassi, fa riferimento a fonologia, prosodia, semantica, pragmatica, si sofferma su aspetti legati alla testualità, presenta i concetti di indagine linguistica sincronica e diacronica – il dominio interpuntivo è completamente ignorato. In tanta ricchezza, alla punteggiatura non è dedicato alcuno spazio né nella parte introduttiva, in cui si abordano questioni generali e si fa cenno a un ampio spettro di questioni linguistiche (*Cuestiones generales*), né in altre sezioni del volume. Una ricognizione tra i fenomeni per i quali la resa interpuntiva è fondamentale mostra che spesso essa è ignorata, e anche quando vi si accenna, liquidata in poche parole e interpretata semplicisticamente come strumento per rendere la prosodia dell'orale (nonostante – come si vedrà, cfr. §2.2. – nel parallelo volume dedicato all'ortografia questo tipo di approccio sia stato superato ed esplicitamente rigettato).

Prendiamo un paio di casi significativi. Stupisce ad esempio che non si accenni alla resa interpuntiva al momento di presentare la coordinazione copulativa, ambito in cui la virgola interviene in uno dei suoi usi più frequenti e canonici:

La conjunción copulativa más característica es y [...] Cuando los elementos coordinados son varios, suele preceder solo al último como en *Escribe, pinta y dibuja*, pero se interpreta entre todos los miembros la misma relación gramatical. Si en los casos de coordinación múltiple se omite la conjunción, se produce *asíndeton*. Se trata de una forma de yuxtaposición que a menudo deja la enumeración en suspenso. (RAE 2010a: 608)

Stupisce poi che al momento di descrivere la differenza tra relative appositive (*explicativas*) e restrittive (*especificativas*), pur menzionando la punteggiatura, se ne giustifichi il ruolo discriminante solo in quanto mezzo per tradurre nello scritto una particolarità prosodica, subordinando ancora una volta la punteggiatura a un'ipotetica realizzazione sonora:

Las relativas especificativas con antecedente expreso no forman grupo entonativo y se integran en el que corresponde a aquel [...].  
Las relativas explicativas forman un grupo fónico propio, como impone su naturaleza parentética. **Esta particularidad prosódica se refleja en la escritura por medio de signos de puntuación** (comas o, mas esporádicamente, rayas o paréntesis) que separan la subordinada de su antecedente. (RAE 2010a: 845)<sup>3</sup>

Ora, sappiamo che questa concezione della punteggiatura – peraltro superata nel parallelo e contemporaneo RAE 2010b, cfr. §2.2. – è teoricamente poco convincente. In effetti, studi recenti hanno mostrato come per le relative, e in molti altri casi, la presenza/assenza della virgola (o di altro segno) non sia motivata dalla volontà di restituire effetti prosodici, ma dalla

<sup>3</sup> Il grassetto non appartiene alla versione originale ed è impiegato, qui e negli esempi che seguono, come strumento per segnalare contenuti espressi particolarmente rilevanti.

necessità di segnalare la presenza o meno di un confine testuale. Confine esplicitato dal segno interpuntivo nello scritto e dallo stacco prosodico nell'orale: strumenti distinti che lavorano, allo stesso livello, in codici linguistici distinti (cfr. Ferrari/Lala 2011 e 2013).

Anche al momento di passare ad osservare l'organizzazione informativa del testo, dominio in cui la punteggiatura svolge un ruolo sostanziale (cfr. Ferrari et al. 2008, Lala 2011, Mortara Garavelli 2003, Figueras 1999, 2001 e 2014, de Hériz 2013), i riferimenti al sistema interpuntivo sono rari ed estremamente superficiali. Non vi è ad esempio nessun accenno alla punteggiatura al momento di descrivere il concetto di fuoco, per il quale l'articolazione informativa derivante dalla segmentazione proiettata/realizzata dalla punteggiatura è basilare (cfr. Ferrari et al. 2008); e questo è tutto ciò che emerge nelle pagine che compongono la sezione dedicata al topic:

Desde el punto de vista de la posición que ocupan, los tópicos pueden ser iniciales, finales y mediales. Los más frecuentes son los iniciales, y los menos comunes, los finales [...]. Los tópicos intermedios suelen asimilarse a los incisos [...]. [En esos casos] **resulta fundamental la presencia de las comas** (así como la entonación que estas transcriben) para marcar los tópicos. (RAE 2010a: 756)

Nonostante dunque l'alto livello di approfondimento sulla sintassi e la presentazione dei concetti fondamentali legati all'organizzazione informativa del testo, quasi nessuno spazio è dedicato alla punteggiatura, dominio strettamente legato a entrambi gli ambiti di studio, con i quali una lettura adeguata del dominio interpuntivo dovrebbe intrecciarsi indissolubilmente.

Preso atto di questo, la mia indagine sul trattamento della punteggiatura in spagnolo verterà dunque principalmente sui manuali di ortografia, numerosi per il castigliano, in cui alla punteggiatura è tradizionalmente dedicato ampio spazio e sui quali mi soffermerò, mantenendo comunque un occhio sulle grammatiche laddove il dialogo sia doveroso.

## 2. La trattazione del sistema interpuntivo in spagnolo

Un'indagine sulla norma linguistica del castigliano non può che partire dalla trattazione proveniente dalla già citata Real Academia Española, organismo che, com'è noto, si occupa fin dal XVIII secolo della regolamentazione della norma linguistica in spagnolo (cfr. Carrera Díaz 2008). Autorità indiscussa per lo spagnolo di Spagna e riferimento sostanziale per le accademie sudamericane che da lei presero origine dopo la proclamazione delle indipendenze nazionali (con le quali costituisce la *Asociación de Academias de la Lengua Española*), la RAE concretizza la propria concezione linguistica nelle sue tre opere principali: il dizionario, la grammatica e l'ortografia; concepite come strumento per le politiche linguistiche dell'accademia, finalizzate a garantire uno standard linguistico comune ai territori di lingua spagnola.

La mia indagine sul trattamento riservato alla punteggiatura inizierà dunque con l'osservazione della norma emanata dall'Accademia, e in particolare dalle due ultime edizioni dell'*Ortografía* (RAE 1999 e RAE 2010b) e dalle due riduzioni, *Ortografía básica de la lengua española* (RAE 2012) e *Ortografía escolar de la lengua española* (RAE 2013), di recente pubblicazione.

### **2.1. La punteggiatura nella Ortografía de la lengua española della Real Academia Española, edizione 1999**

All'interno dell'*Ortografía* del 1999 (RAE 1999), la trattazione della punteggiatura occupa 36 delle totali 162 pagine di cui si compone il volume (pp. 55-91). Ad essa è dedicato il quinto capitolo, suddiviso in più sottocapitoli dedicati alla descrizione degli usi dei segni (punto, virgola, due punti, punto e virgola, puntini di sospensione, punti interrogativo ed esclamativo, parentesi tonde, parentesi quadre, lineetta, virgolette, e segni minori (*otros signos*): dieresi, trattino, barra, apostrofo, segno di paragrafo, asterisco, parentesi graffe). Il capitolo si conclude con una parte dedicata alla divisione delle parole alla fine della riga e una parte dedicata agli usi non linguistici di alcuni segni interpuntivi.

Le cose da osservare in questa trattazione sarebbero molte: mi limiterò, per motivi di spazio, agli aspetti più degni di nota. Intanto, a livello di distribuzione dei contenuti, sorprende che a segni importanti come punto o due punti sia dedicato uno spazio corrispondente o addirittura minore di quello destinato a segni minori come parentesi, punti sospensivi o lineetta.

Per ciò che concerne i contenuti, l'impressione che si ha fin dalle prime righe è di trovarsi davanti a un testo poco efficace da un punto di vista descrittivo e poco ambizioso da un punto di vista teorico. Già in apertura di capitolo, emerge una lettura della punteggiatura che, pur riconoscendole un'indubbia importanza nella comunicazione, la relega al ruolo di strumento di riproduzione di fenomeni legati alla lingua parlata:

La puntuación de los textos escritos, **con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral**, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma. (RAE 1999: 55)

Questo tipo di approccio, che gli studiosi hanno messo in crisi da tempo (cfr. Conte/Parisi 1979, Mortara Garavelli 1986, Catach 1994) si mantiene anche nelle parti dedicate alla descrizione dei valori e degli usi dei segni, poco approfondite al punto che il lettore ha difficoltà a trovare indicazioni utili se non per imparare a saper gestire adeguatamente il sistema interpuntivo, anche solo per capire le dinamiche che regolano gli impieghi dei vari segni. Pur non essendo ancora esploso a quell'altezza temporale il boom di interesse teorico per la punteggiatura caratteristico degli anni Duemila, ci si sarebbe potuti attendere, in un'opera così autorevole, un maggiore approfondimento e una maggiore ambizione teorica.

Così, ad esempio, il punto, segno che proprio dagli anni Novanta godeva di vigore rinnovato un po' in tutte le lingue romanze (cfr. Giovanardi 2000), grazie agli impieghi che stampa, narrativa e scritture legate alle nuove tecnologie andavano propagando, e che è stato nel tempo all'origine di studi interessanti<sup>4</sup>, di scontri e polemiche, e di una generale, grande attenzione, riceve nel volume che stiamo osservando solo la seguente descrizione:

El punto (.) señala la pausa que se da al final de un enunciado. Después de punto – salvo en el caso del utilizado en las abreviaturas – siempre se escribe mayúscula.

Hay tres clases de punto: el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final. (RAE 1999: 56)

<sup>4</sup> Cfr. per lo spagnolo, Figueras 2001 e 2014, Giovanardi 2000, Ferrari 2015; per l'italiano, Lala 2005 e 2011, Sabatini 2004, Mortara Garavelli 2003, Ferrari 1997, 2001 e 2003, Ferrari/Auchlin 1995, Castellino 2005, Antonelli 2008; per il francese, Béguelin 2002, Combettes 2007a e 2007b, Dahlet 2011, Noally 2002.

Nessuna spiegazione di cosa si intenda per ‘enunciato’, nessun accenno al grado di autonomia richiesto da un segmento testuale per poter essere racchiuso tra punti, nessun riferimento a usi diffusi quali quello del punto che frammenta la sintassi.

Anche per ciò che riguarda i punti mediani – punto e virgola e due punti –, il livello di approfondimento non varia. Il punto e virgola è definito rapidamente, secondo la tradizionale quanto ambigua formula che gli attribuisce la funzione di marcare una pausa di lunghezza intermedia rispetto a quelle segnalate da virgola e punto:

El punto y coma (;) indica una pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto. (RAE 1999: 66)

Non solo non vi è alcuna specificazione di quali possano essere i riferimenti utili per stabilire i concetti di *inferior* e *superior*, ma gli esempi riportati per illustrarne gli usi, che dovrebbero dunque servire da guida per comprendere l’impiego, sono commentati in termini sibillini:

En muchos de estos casos, se podría optar por separar los periodos con punto y seguido. La elección del punto y seguido o del punto y coma depende de la vinculación semántica que exista entre las oraciones o proposiciones. Si el vínculo es débil, se prefiere usar un punto y seguido; mientras que, si es más sólido, es conveniente optar por el punto y coma. También sería posible separar los mencionados períodos con dos puntos, puesto que casi siempre subyacen las mismas relaciones expresadas en el apartado 5.3.4. (RAE 1999: 66-67)

Anche la norma – già di per sé piuttosto vaga – per la quale sarebbe richiesto il punto e virgola con alcuni connettivi in periodi che «tienen cierta longitud», è ulteriormente ingarbugliata dal successivo commento per cui in blocchi «no muy largos» si preferirebbe invece la virgola, mentre in casi di «longitud considerable» si dovrebbe optare per il punto fermo:

Se suele colocar punto y coma, en vez de coma, delante de conjunciones o locuciones conjuntivas como *pero*, *mas* y *aunque* así como *sin embargo*, *por tanto*, *por consiguiente*, *en fin* etc., cuando los períodos tienen cierta longitud y encabezan la proposición a la que afectan [...].  
Si los bloques no son muy largos, se prefiere la coma [...].  
Si los períodos tienen una longitud considerable, es mejor separarlos con punto y seguido. (RAE 1999: 67)

La vaghezza delle indicazioni (come stabilire che un segmento linguistico ha una «cierta longitud», che richiederebbe un punto e virgola, o invece una «longitud considerable», che convocherebbe piuttosto il punto?) oltretutto non è risolta in alcun modo dalle esemplificazioni proposte, poche e non particolarmente eloquenti.

Per ciò che concerne l’altro importante segno mediano, i due punti, la descrizione in RAE 1999 segna una novità rispetto alle versioni precedenti, in particolare a quella del 1974 dove i due punti erano definiti in termini ‘pausativi’ e veniva loro attribuito – insieme alla virgola, al punto e virgola, al punto, ai punti di sospensione e alle parentesi – il ruolo di indicare

las pausas más o menos cortas que en la lectura sirven para dar a conocer el sentido de las frases. (RAE 1974: §4.3)

In RAE 1999, invece, del segno si dà una definizione legata alla sua semantica presentativa (cfr. Lala 2004 e 2009) – esplicitata poi dagli esempi proposti –, e viene posto l’accento sulla possibilità, insita nei due punti, di introdurre legami logico-argomentativi:

Los dos puntos (:) detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue. (RAE 1999: 63)

Se emplean los dos puntos para conectar oraciones o proposiciones relacionadas entre sí sin necesidad de utilizar otro nexos. (RAE 1999: 64)

Si tratta di un passo in avanti verso una descrizione più adeguata del ruolo della punteggiatura nel testo, ma nel suo insieme la trattazione è, come ho già ribadito a più riprese, poco approfondita e poco adatta a descrivere forme e funzioni di un dominio così complesso.

## **2.2. La punteggiatura nella Ortografía de la lengua española della Real Academia Española, edizione 2010**

Nella più recente versione della *Ortografía*, pubblicata dalla RAE nel 2010, alla punteggiatura sono dedicate 159 pagine<sup>5</sup>, delle 743 totali, che vanno ad esaurire la terza partizione del capitolo III (*El uso de los signos ortográficos*), intitolata appunto *Signos de puntuación* (RAE 2010b: 281-440). Questa cospicua sezione si apre con una parte introduttiva, dedicata al dominio interpuntivo in generale, e in seguito sono passati in rassegna i singoli segni e i loro impieghi. Già da questa prima parte risulta evidente la sostanziale differenza di approccio al sistema interpuntivo rispetto a RAE 1999. Intanto, mentre l'edizione del 1999 dedicava alla presentazione di questo dominio linguistico un breve sotto-capitolo (pp. 55-56), la nuova edizione vi consacra 11 pagine, all'interno delle quali fornisce, oltre ad una definizione del sistema interpuntivo e delle funzioni che esso svolge nel testo, una descrizione dei rapporti intercorrenti con prosodia e sintassi – le due discipline linguistiche con cui la punteggiatura è di solito messa in relazione –, e un rapido ma interessante *excursus* storico sullo statuto della punteggiatura dall'antichità ai giorni nostri.

Ma ciò in cui si discostano di più le due trattazioni riguarda il livello dell'analisi, lo scrupolo teorico con il quale è affrontato il dominio dell'interpunzione. Mentre infatti nell'edizione del 1999 la trattazione è all'insegna di uno scarso grado di approfondimento, nell'edizione del 2010 le cose cambiano ed emerge chiaramente un approccio teoricamente più moderno e rigoroso. Basti prendere la definizione di punteggiatura collocata in apertura di capitolo e la descrizione delle funzioni ad essa attribuibili:

Los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos (citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.). (RAE 2010b: 281-282)

La puntuación tiene como fin primordial facilitar que el texto escrito transmita de forma óptima el mensaje que se quiere comunicar. Para cumplir este objetivo básico, el sistema ortográfico dispone de signos que desempeñan principalmente tres funciones:

- Indicar los límites de las unidades lingüísticas [...]
- Indicar la modalidad de los enunciados [...]
- Indicar la omisión de una parte del enunciado [...]. (RAE 2010b: 282-285)

<sup>5</sup> Si tratta dunque di uno spazio più o meno corrispondente – in rapporto alla dimensione totale del volume – a quello della versione precedente (in entrambi i casi un 20% circa dell'intera opera).

Si può aderire o meno nella sua interezza a questa definizione e alla tripartizione delle funzioni attribuite alla punteggiatura, ma è innegabile che l'approccio con il quale è affrontato il dominio interpuntivo è moderno e approfondito, e certamente molto diverso da quello dell'edizione precedente. Così, ad esempio, nell'affrontare pur brevemente i rapporti tra la punteggiatura e i domini della sintassi e della prosodia, è palese la lucidità e la sottigliezza dell'analisi proposta (riservata, ricordiamolo, a un manuale di consultazione), che apre all'ambito testuale:

La puntuación supera [...] el ámbito de la sintaxis: no se vincula exclusivamente a la gramática oracional<sup>6</sup> (a las unidades sintácticas propiamente dichas), sino que es igualmente relevante en el ámbito textual, pues sirve para segmentar y relacionar unidades discursivas como el enunciado, el párrafo o el texto. La puntuación juega, por tanto, un papel primordial en la construcción del texto escrito de manera que aprender a puntuar es tanto como aprender a ordenar las ideas. **Así las diferencias en la puntuación [...] [pueden reflejar] un cambio de las relaciones entre las unidades lingüísticas que, más que implicaciones semánticas, tiene consecuencias comunicativas: no cambia pues el significado literal, pero sí el énfasis que el hablante desea imprimir a algunos fragmentos de su mensaje [...].** (RAE 2010b: 286)

Anche la lucidità con la quale si affronta il difficile rapporto tra punteggiatura e prosodia mostra come la nuova edizione della *Ortografía* abbia fatto un balzo in avanti nell'approfondimento teorico:

[...] no puede hablarse en rigor de que la puntuación reproduzca las propiedades prosódicas de los enunciados. La puntuación proporciona más bien información de tipo gramatical y pragmático [...], de modo que, cuando se escribe un punto, se indica que en ese lugar termina un enunciado, un párrafo o un texto; si se escriben signos de interrogación, se informa de que la modalidad correspondiente al contenido por ellos enmarcado es interrogativa; al colocar puntos suspensivos, se indica que debe sobrentenderse un texto o un matiz que no se explicita, etc. Es cierto que [las] informaciones de carácter gramatical, que responden a las tres funciones de los signos de puntuación [...] se manifiestan en la lengua oral a través de la entonación y la distribución de las pausas, sin embargo, la organización de la cadena oral responde, además, a condicionamientos propios que no comparte con la cadena escrita, y viceversa.

La puntuación y los elementos prosódicos mencionados son, pues, a menudo, sistemas paralelos, pero no puede decirse que uno *refleje* el otro, aunque el intento de reproducir las características prosódicas de oralidad esté en el origen de los signos de puntuación. (RAE 2010b: 287-288)

All'analisi dei singoli segni è dedicata la sezione §3.4, intitolata *Usos de los signos de puntuación*. I primi ad essere descritti sono i *signos delimitadores* – i segni cioè che espletano nel testo la funzione di delimitare le unità in cui è distribuita l'informazione: punto, virgola, punto e virgola e due punti –. Apre la rassegna il punto. Nell'osservare le pagine dedicate a questo segno si ha immediatamente la conferma di quanto già detto circa il grado di

<sup>6</sup> A fini di chiarezza, riporto la definizione delle unità testuali identificate in RAE 2010a: «Las ORACIONES son unidades mínimas de predicación, es decir, segmentos que ponen en relación un sujeto con un predicado [...]. Este puede ser verbal [...] o no serlo [...].// Las palabras, los grupos de palabras y las oraciones pueden constituir ENUNCIADOS por sí solos si se dan las condiciones contextuales y discursivas apropiadas. El enunciado no es, por tanto, una unidad necesariamente oracional, sino la unidad mínima de comunicación. Puede estar representado por una oración, pero también puede estar formado por muy diversas expresiones que, pese a no ser oracionales, expresan contenidos modales similares a los que las oraciones ponen de manifiesto. Así, constituyen enunciados similares la expresión ¡Enhorabuena! que es una interjección, y la oración ¡Te felicito!» (RAE 2010a: 17-18).

approfondimento delle analisi e l'approccio moderno, aperto alla testualità, con cui è affrontato il dominio interpuntivo. Si prenda ad esempio l'estratto seguente, in cui si dà conto di impieghi del punto, a cavallo tra micro- e macro-testualità, legati alla volontà di dinamizzare l'informazione:

[...] el punto desempeña una importante función en el ámbito textual. Más que asunto de la ortografía, la elección entre un punto y seguido o un punto y aparte – o entre el punto y otros signos delimitadores como el punto y coma o los dos puntos – **tiene que ver con destrezas relativas a la organización de la información, a la agrupación de las ideas en los párrafos para que el texto sea claro y coherente**. Respetando siempre esta premisa de coherencia, cabe la posibilidad de que la jerarquización de las ideas varíe en función de cómo quiere el que escribe que su texto sea interpretado. Así en los ejemplos que siguen, ambos correctamente puntuados, la variación en el uso de los signos no implica cambios de significado:

Dile que no quiero verlo más, que aquí no es bien recibido.

Dile que no quiero verlo más. Que aquí no es bien recibido.

Sin embargo, estas dos secuencias manifiestan un diferente manejo de la información por parte de quien escribe, de modo que, en la segunda, que organiza las ideas en dos enunciados, se imprime mayor relevancia a cada uno de ellos. Del mismo modo, el mensaje que encierra la oración *Ven inmediatamente* podría también expresarse en dos enunciados (*Ven. Inmediatamente*), con lo que se dotaría de un mayor efecto expresivo a la orden manifestada con esta secuencia y se acentuaría el énfasis que el hablante quiere dar al significado expresado por el adverbio. (RAE 2010b: 294-295)

Questa analisi è ancor più interessante se si pensa che impieghi di questo genere ben raramente sono trattati in ambiti che, come questo, si vogliono prescrittivi. Com'è noto, infatti, la manualistica e la trattatistica normativa tendono a sanzionare impieghi che derogano dalla norma tradizionale o, al più, ad ignorarli (cfr. Benito Lobo 1992, Carnicer 1992, Buitrago/Torjano 2000, Bastidas Padilla 2004, Martínez De Sousa 2004, Iribarren 2005, Marcos Marín/España Ramírez 2009, Marcos González/Llorente Vigil 2011, Serianni 1988, Drillon 1991, Doppagne 2006).

L'impiego degli strumenti concettuali riconducibili alla linguistica del testo, ravvisabile – almeno in parte<sup>7</sup> – nell'analisi appena considerata, emerge anche nella trattazione degli altri segni. Così, ad esempio, la definizione della virgola è improntata al suo ruolo di marcatore di confini micro-testuali:

La coma aísla unidades lingüísticas inferiores al enunciado, como la oración o el grupo sintáctico [...]. Frente al punto, principal separador de las unidades discursivas y, por tanto, fundamental en el plano del texto, la coma adquiere su mayor protagonismo en el plano del enunciado y sus constituyentes. (RAE 2010b: 302)

È evidente il cambio di atteggiamento teorico rispetto all'edizione del 1999, dove il livello di approfondimento era di gran lunga minore e dove – nonostante l'illustrazione degli impieghi della virgola fosse poi incentrata sulla sintassi – il segno era ancora presentato, secondo la tradizionale concezione oralizzante, come indicatore di una pausa 'breve' (RAE 1999: 302); in rapporto obbligato quindi con una realizzazione sonora. Questa concezione, a lungo tramandata, e ancora oggi spesso presente nella manualistica e nella didattica dello spagnolo (e non solo), viene esplicitamente rifiutata in RAE 2010, in cui si sottolinea come la punteggiatura sia da

<sup>7</sup> In parte, in quanto in questa analisi – come in generale in RAE 2010b – sono combinati concetti appartenenti al dominio della testualità a concetti strettamente legati alla sintassi. E del resto, i due ambiti, com'è noto, si intrecciano e si compenetrano a vari livelli, di modo che non è sempre facile stabilire se un fenomeno appartenga all'uno o all'altro ambito di osservazione.

considerarsi uno strumento appartenente al codice scritto della lingua, e come non esista una corrispondenza sistematica tra la presenza di virgola e la presenza di pausa nell'orale, e viceversa:

Tradicionalmente se ha vinculado el uso de la coma a la presencia de una pausa breve o débil en la cadena hablada. Si bien esta reacción se verifica en muchos casos, no siempre la escritura de una coma responde a la necesidad de realizar una pausa en la lectura en voz alta y, viceversa, existen en la lectura pausas breves que no deben marcarse gráficamente mediante comas, como la que se hace a veces entre sujeto y predicado. La elección de la coma depende más que de la longitud de la pausa correspondiente en la oralidad, de la forma en que quien escribe desea organizar las ideas. (RAE 2010b: 303)

Completano la classe dei *signos delimitadores* il punto e virgola e i due punti. Nel descrivere il primo i compilatori prendono ancora una volta distanza dalla tradizionale lettura oralizzante del segno, scegliendo di definirlo sostanzialmente come strumento di delimitazione di unità testuali:

Tradicionalmente, se ha vinculado el uso del punto y coma a la presencia de una pausa mayor que la marcada por la coma y menor que la señalada por el punto; sin embargo, como ya se apuntó [...], la longitud de la pausa es un criterio poco fiable a la hora de puntuar. La delimitación que ejerce el punto y coma afecta a unidades inferiores al enunciado, sean estas grupos sintácticos [...] u oraciones. (RAE 2010b: 350)

Come si sa, il punto e virgola è un segno di difficile impiego, e difficile è anche stabilire con chiarezza il tipo di vincolo/distacco che deve intercorrere tra unità per rendere appropriato il suo impiego. I compilatori mostrano di essere pienamente consapevoli di questa problematicità, che descrivono in questi termini:

[El punto y coma] coincide con la coma en estas funciones [de delimitación de unidades inferiores al enunciado, grupos sintácticos u oraciones], lo que no significa que sean siempre signos intercambiables [...].

Por otra parte, cuando el punto y coma separa oraciones independientes, la delimitación que ejerce no se aleja mucho de la del punto [...]. **Esta ambivalencia es el origen de las dudas y problemas que el uso de punto y coma suele ocasionar y, en último término, de que se evite su utilización en favor del punto o de la coma según los casos.** (RAE 2010b: 350)

Consapevoli dunque delle difficoltà legate alla trattazione di questo segno, e confermando la serietà dell'approccio, i compilatori introducono la sezione destinata alla descrizione degli impieghi del punto e virgola con queste parole:

Como signo jerarquizador de la información, la escritura del punto y coma depende del contexto, concretamente de la longitud y complejidad de las secuencias que se separan y de la presencia de otros signos; como indicador de relaciones semánticas, su uso está en función de la subjetividad de quien escribe. **Todo ello hace difícil enumerar reglas concretas para su utilización.** Se ofrecen, a continuación, **algunas directrices** al respecto. (RAE 2010b: 351)

Per ciò che concerne l'analisi dedicata ai due punti, è interessante notare come nel descrivere questo segno l'attenzione sia posta lucidamente sui punti fondamentali caratterizzanti la semantica e gli impieghi del segno:

(i) La caratteristica di segno demarcativo, che lo rende strumento per delimitare unità linguistiche («unidades sintácticas inferiores al enunciado»):

Los dos puntos completan el grupo de signos genuinamente delimitadores, en el que figuran también el punto, la coma y el punto y coma. Como los dos últimos, el signo de dos puntos delimita unidades sintácticas inferiores al enunciado, oracionales o no. (RAE 2010b: 355-356)

Como el resto de los signos que tienen la delimitación como función principal, los dos puntos contribuyen a presentar de manera clara en el texto escrito las relaciones entre las unidades lingüísticas y su jerarquía. (RAE 2010b: 356)

(ii) La forte semantica presentativa, che marca i confini imposti dal segno e ne limita gli impieghi a situazioni ben definite:

Los dos puntos detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, que siempre está en estrecha relación con el texto precedente. Se añade, pues, a su función demarcativa un valor enunciativo que lo diferencia del resto de los signos delimitadores. (RAE 2010b: 356)

Dado su valor anunciativo, los dos puntos aparecen en contextos bastante bien delimitados, que se detallan en los apartados siguientes [...].(RAE 2010b: 357)

(iii) Il ruolo importante nella dimensione logica di organizzazione del testo, potendo istituire relazioni concettuali di tipo logico-semantico:

Se usan los dos puntos para conectar oraciones relacionadas entre sí sin necesidad de emplear otro nexos. Los dos puntos supeditan una a otra las dos secuencias que separan, sugiriendo una relación de dependencia o subordinación entre ambas. (RAE 2010b: 360)

Pur mostrando ancora (cfr. nota 7) una certa facilità a mischiare gli ambiti della sintassi e della testualità<sup>8</sup>, e pur prendendo posizione in termini non sempre condivisibili (come nel sostenere che i due punti delimiterebbero sempre un confine microtestuale)<sup>9</sup>, questa analisi mostra comunque ambizioni teoriche raramente presenti in opere manualistico-normative, e la volontà di non limitarsi a una lista di impieghi canonici del segno, del quale si dà una lettura di una certa lucidità.

### **2.3. La punteggiatura nella Ortografía básica de la lengua española (2012) e nella Ortografía escolar de la lengua española (2013) della Real Academia Española**

Tra il 2012 e il 2013, la Real Academia ha pubblicato due versioni dell'*Ortografía* di minore estensione e di taglio più didattico: la *Ortografía básica de la lengua española* (RAE 2012) e la *Ortografía escolar de la lengua española* (RAE 2013), che, con gradi diversi di semplificazione, rappresentano sintesi piuttosto fedeli di RAE 2010.

<sup>8</sup> Come al momento di descrivere le unità delimitate dai due punti, che sono «unidades sintácticas inferiores al enunciado», con una definizione che chiama in causa contemporaneamente la sintassi (*unidades sintácticas*) e la testualità (*l'enunciado* – come si è visto, cfr. nota 6 – è definito in termini che poco hanno a che fare con la sintassi).

<sup>9</sup> Come considerare allora esempi come questi? 1) Sono stanca e non credo proprio che stasera potrò uscire: oggi è stata una lunga giornata; 2) Giulio è rientrato certamente: la sua auto è parcheggiata sotto casa.

### 2.3.1. La punteggiatura nella Ortografía básica de la lengua española (RAE 2012)

Questi i termini con cui la RAE presenta il volume *Ortografía básica de la lengua española*:

La *Ortografía básica de la lengua española* es una versión reducida, esencial y práctica de la *Ortografía de la lengua española*(2010). Esta edición abreviada está concebida como una versión más didáctica, de consulta más rápida y de formato más manejable que la edición mayor. Para ello, en esta *Ortografía básica* se han eliminado algunos razonamientos teóricos y se ha buscado una redacción más sencilla y transparente. Se han incluido, además, numerosas advertencias y se aportan los ejemplos necesarios para facilitar al máximo su comprensión. No obstante, a pesar de la reducción de espacio, esta *Ortografía básica* es fiel a la *Ortografía* de 2010, y recoge toda la información normativa sin exclusiones. <<http://www.rae.es/obras-academicas/ortografia/ortografia-basica>>

Si tratta dunque di un volume che, pur pensato per una consultazione più rapida rispetto a RAE 2010b, e pertanto snellito, ha comunque l'ambizione di essere esaustivo circa la materia trattata.

Alla punteggiatura è dedicata la quasi totalità del capitolo 3, *Uso de los signos ortográficos*. I segni ortografici, tema del capitolo, sono in effetti divisi dal compilatore in tre gruppi (*signos diacríticos, signos de puntuación, signos auxiliares*), ma la gran parte del capitolo verte intorno al secondo gruppo, rappresentato dal sistema interpuntivo. Le quaranta pagine (sulle 228 di cui si compone il volume; pp. 60-100) ad esso dedicate sono aperte da una breve parte generale, di introduzione alla materia, in cui si elencano le tre funzioni del sistema interpuntivo fissate in RAE 2010b (cfr. §2.2) e si danno alcune indicazioni generali, dalle quali emerge la visione piuttosto limpida del ruolo che il sistema interpuntivo può avere nel testo:

Además de las reglas de uso de cada signo, para puntuar correctamente deben tenerse en cuenta las siguientes orientaciones generales:

#### a) Puntuación y pausas

Se ha vinculado tradicionalmente la escritura de algunos signos de puntuación a las pausas e inflexiones tonales de la lengua oral. Sin embargo, a la hora de puntuar, priman hoy los criterios sintáctico-semánticos, es decir, los que atienden a la combinación y disposición de las palabras en la oración y al significado de los mensajes [...].

#### b) Usos obligatorios de los signos de puntuación

Hay contextos en los que el uso de los signos de puntuación es obligatorio, como sucede en las interrogativas directas [...] o con los vocativos [...]. En casos como estos, la presencia de los signos de puntuación tiene carácter distintivo, pues refleja diferencias sintácticas y cambios de significado [...].

#### c) Usos opcionales de los signos de puntuación

En otros contextos, el uso de los signos de puntuación o la elección entre varios posibles depende de criterios que nada tienen que ver con las funciones de los componentes oracionales y el significado de los mensajes. Estos criterios pueden ser de índole personal, como la preferencia por un estilo de escritura mas o menos trabado [...] o la intención de dar mayor relevancia a cierta información [...]. Otras veces, el uso de los signos está condicionado por el contexto: así, la longitud del enunciado y de sus constituyentes favorece la presencia de signos que faciliten la comprensión de lo escrito [...]. Es también contextual la elección de un determinado signo para evitar la acumulación de varios signos de un mismo tipo; con ello se contribuye a la presentación jerarquizada de la información [...].(RAE 2012: 61)

Questa parte introduttiva è seguita da una rassegna dedicata all'intero dominio interpuntivo, in cui i singoli segni sono descritti sulla base dei contenuti di RAE 2010, esposti in modo più schematico, essenziale ed intuitivo.

È interessante notare che, nonostante la dichiarata ricerca di esaustività, l'*Ortografía Básica*, rispetto all'edizione completa del 2010, espunge qualunque riferimento agli usi anti-sintattici della punteggiatura. Questa scelta espositiva sottende probabilmente un approccio più tradizionale, e fatalmente meno esaustivo, di quello che emerge dai propositi espliciti dei compilatori.

### 2.3.2. *La punteggiatura nella Ortografía escolar de la lengua española della Real Academia (RAE 2013)*

L'*Ortografía escolar de la lengua española*, pubblicata nel 2013, si pone nei confronti dell'*Ortografía* del 2010 in termini di sintesi selettiva appositamente pensata per la didattica dello spagnolo:

La *Ortografía escolar de la lengua española* es una versión especialmente pensada para la enseñanza, que ofrece una síntesis selectiva de la *Ortografía de la lengua española* (2010).

Esta edición escolar mantiene los criterios científicos e inspiración panhispánica de sus predecesoras – la *Ortografía de la lengua española* (2010) y la *Ortografía básica* (2012) –, pero, a diferencia de estas, no busca exhaustividad, sino que realiza una selección de las normas por su importancia. Para ello, en la *Ortografía escolar* se ha adecuado la extensión y profundidad de las explicaciones a la importancia de las reglas en esta etapa de la formación.

La obra presenta de forma destacada y clara los conceptos básicos para comprender las normas, y se ha procurado que la redacción sea transparente, ordenada, directa, ejemplificada. Además, se utilizan recursos tipográficos que establecen visualmente jerarquía y hacen ordenada la página, y se acude a representaciones gráficas variadas con el fin de ayudar a la comprensión, memorización y recuerdo de las normas. <<http://www.rae.es/obras-academicas/ortografia/ortografia-escolar>>

Questo volumetto, ultimo uscito della triade dedicata dalla RAE all'ortografia, nasce, come si è visto, con obiettivi diversi da quelli che hanno presenziato alla creazione delle altre opere sin qui analizzate. Senza pretese di esaustività, questo manuale, di appena una sessantina di pagine, è concepito come strumento di appoggio per la didattica dello spagnolo. Si tratta dunque di un approccio piuttosto sintetico a questioni fondamentali inerenti all'ortografia dello spagnolo, presentate in termini semplici e schematici. Alla punteggiatura è dedicato il terzo capitolo: 13 pagine delle totali 63 (pp. 35-48)<sup>10</sup>. Come per gli altri, il capitolo si apre con una sezione messa in evidenza dal riquadrato in colore riportante alcuni *conceptos básicos*, in cui si definiscono i concetti di enunciato, discorso, e segni ortografici:

El enunciado

Es el mensaje mínimo. Puede estar compuesto de una sola palabra o de un conjunto de ellas. Tiene sentido completo, autonomía sintáctica (esto es, puede aparecer aislado) y entonación propia (con final ascendente, descendente o en suspenso). Son enunciados las secuencias a continuación [...]:

Adiós; ¡Ay!; ¿Por qué no me dijiste nada?; Todos estábamos preocupados; ¡Si pudiera viajar...!

El discurso

<sup>10</sup> La percentuale di spazio dedicata alla punteggiatura resta costante, attestata anche in questo caso intorno al 20% del volume.

Es la unión coherente de enunciados en unidades superiores (párrafos, capítulos, etc.) para formar un texto. Puede haber discursos o textos tan breves como un poema o un microrrelato o tan largos como un libro.

Los signos ortográficos

Son las marcas gráficas que se utilizan en los textos escritos, junto a las letras y los números, para facilitar su lectura e interpretación.

Sirven para delimitar las partes que componen los enunciados y el discurso, así como para ofrecer a veces información sobre las relaciones que esas partes mantienen entre sí. Ayudan reproducir la entonación propia de la comunicación oral y a evitar posibles ambigüedades en la transmisión escrita. Su correcto empleo es uno de los aspectos más importantes de la escritura.

Dejando a un lado la tilde y la diéresis, los signos ortográficos del español se dividen en signos de puntuación y signos auxiliares. (RAE 2013: 35)

Questo breve quadro riepilogativo è seguito dalla sezione dedicata al sistema interpuntivo, i cui elementi sono definiti nella loro funzione di marcatori di confini testuali («Los signos de puntuación delimitan las unidades del discurso», RAE 2013:36), e poi descritti uno per uno sulla base degli impieghi fondamentali ad essi riconosciuti in RAE 2010.

Visto il fine didattico dell'opera non stupisce che la materia sia trattata in termini ancora più sintetici e schematici che in RAE 2012.

Pur nella sua sinteticità, il volume mantiene una posizione teoricamente avanzata, descrivendo i segni sulla base del loro apporto alla strutturazione del testo: come delimitatori di unità, come marcatori di modalità enunciativa, ecc.

## **2.4. La punteggiatura in altre opere di consultazione**

### *2.4.1. Manuali di ortografia*

Se è comune alla gran parte delle opere che compongono il vasto panorama dei manuali di ortografia della lingua spagnola il dedicare uno spazio anche ampio al dominio interpuntivo, molto diversa invece è la prospettiva con cui esso è considerato e la descrizione di valori ed usi dei segni che ne scaturisce. Ciò che emerge soprattutto è il diverso grado di approfondimento con cui è affrontata la materia, riflesso di gradi diversi di ambizione teorica. Così, mentre in alcuni manuali gli impieghi dei segni sono descritti in termini precisi, rigorosi e dettagliati, in molti altri essi sono sbrigati in modo estremamente superficiale.

Nonostante queste disparità, si nota però – senza particolare sorpresa, in quanto si tratta di un atteggiamento diffuso anche nella manualistica legata ad altre lingue – come non solo nei manuali con minore approfondimento teorico ma anche nei volumi in cui la descrizione degli impieghi dei segni e la definizione delle funzioni del sistema interpuntivo tende ad essere più precisa e rigorosa continui a ricoprire un ruolo centrale il rapporto con un'ipotetica realizzazione orale. Così non sono rare le definizioni totalmente incentrate sull'oralità, come le seguenti:

[...] si llegara a nosotros una carta o un escrito sin ningún signo de puntuación no sabríamos dónde hay que marcar las pausas, o sea, los pequeños silencios que permiten respirar al que lee, ni tampoco sabríamos cómo hay que subir y bajar la voz para que lo escrito adquiriera sentido. (Cardona 1987: 197)

Los signos de puntuación sirven para señalar la entonación que debemos dar a las distintas oraciones, o a los distintos grupos significativos. (Cardona 1987: 207)

---

Los signos de puntuación tratan de reproducir, en la lengua escrita, la entonación y pausas propias de la lengua oral. (Marcos González/Llorente Vigil 2001: 83)

E c'è chi nel 2009 ancora esprime la ferma convinzione che il sistema interpuntivo serva unicamente a segnalare aspetti prosodici come le pause al momento della lettura:

Los signos de puntuación solo pueden reflejar una parte de la riqueza de la comunicación oral. En la pausa, por ejemplo, la coma, el punto y coma y los puntos suspensivos indican cuatro tipos de pausa, que pueden ser suficientes. No dan ninguna otra indicación, solo la pausa. Es el lector quien ha de suponer qué tipo de pausa es, si tensa, si distendida, trágica, humorística. La puntuación es como una partitura musical muy simplificada. (Marcos Marín/España Ramírez 2009: 175)

La coma se utiliza para señalar una pausa corta en la lectura. (Marcos Marín/España Ramírez 2009: 176)

El punto y coma señala una pausa algo mayor que la de la coma e inferior a la del punto. (Marcos Marín/España Ramírez 2009: 179)

Si arriva addirittura a stravolgere la concezione tradizionale circa le fasi di evoluzione del sistema interpuntivo. Mentre infatti è opinione condivisa dagli studiosi che il passaggio da lettura declamatoria (esofasica) a lettura silenziosa (endofasica) abbia avviato la trasformazione del sistema interpuntivo da impianto di indicazioni pausativo-intonative a impianto di indicazioni logico-sintattiche (cfr. Tognelli 1963, Serafini 2001, Pétilion-Boucheron 2002, Antonelli 2008), Marcos Marín/España Ramírez 2009 ragiona in senso inverso:

La lectura se hacía en voz alta, así que el lector tenía tempo de acomodar sus ojos a su articulación. Con la lectura silenciosa se intensificó la necesidad de desarrollar un sistema de marcas que permitiera al lector ir haciendo las pausas en los lugares adecuados, es decir, leer más deprisa sin perder contenido. Consecuentemente, se fueron desarrollando más signos para representar las distintas variantes de la entonación. (Marcos Marín/España Ramírez 2009: 173-174)

Anche volumi caratterizzati da descrizioni dei segni approfondite e rigorose non rinunciano a cercare un corrispettivo dei confini instaurati dai segni che chiami in causa una realizzazione orale:

En la lengua oral, la coma no siempre se corresponde con una pausa en la pronunciación [...]. Cuando la coma representa una pausa, ésta debe ser breve. Suele indicar, en la pronunciación, un tono final ascendente o en suspensión. (Gómez Torrego 2000: 242)

El punto representa, en la pronunciación, el final de un enunciado con tono descendente. (Gómez Torrego 2000: 250)

El punto y coma indica una pausa mayor que la de la coma [...] y, en ocasiones, menor que la del punto [...]. Este signo de puntuación representa, en la pronunciación, el final de un enunciado con tono descendente, como el del punto. (Gómez Torrego 2000: 254)

El punto y coma no debe confundirse con la coma. En la entonación, la coma nunca supone un final tonal descendente porque no cierra enunciados, sino partes de enunciados. El punto y coma, sin embargo, cierra enunciados dentro de un párrafo o texto. (Gómez Torrego 2000: 257)

Los dos puntos indican una pausa semejante a la del punto [...] aunque, al contrario que éste, no indican el final de un enunciado. Su tono suele ser descendente. (Gómez Torrego 2000: 258)

#### 2.4.2. Manuali di scrittura e comunicazione

All'interno dei manuali di scrittura e di comunicazione in spagnolo, la situazione non è molto diversa da quella che abbiamo appena osservato. Specie nei volumi più recenti, alla punteggiatura è riconosciuto un ruolo comunicativamente importante, legato alle varie funzioni che può svolgere nel testo:

Los signos de puntuación son elementos que cumplen múltiples funciones dentro del texto, desde la de facilitar la lectura en voz alta [...] hasta la de eliminar ambigüedades [...], pasando por otras como la de delimitar las ideas, destacar unas ideas frente a otras y estructurar el texto de manera que se pueden identificar claramente sus partes y sus significados. (Paredes García et al. 2012: 162)

Ma anche nei manuali più approfonditi continua ad emergere una concezione della punteggiatura in cui affiora la tradizionale, quanto inadeguata, lettura 'oralizzante' della punteggiatura:

Se suele creer que la puntuación en la enseñanza de la lengua es secundaria, por lo que apenas se le presta atención. Sin embargo, puntuar bien es síntoma de rigor y disciplina mentales. **Hay que hacer ver que muchas de las vacilaciones en la lectura en voz alta se deben a una notoria falta de sensibilidad hacia los signos de puntuación [...].** (Gómez Torrego 2011: 75)

De todos los signos de puntuación que sirven para realizar una pausa en el texto (la coma, el punto, el punto y coma, los dos puntos y los puntos suspensivos), la coma es el más débil, esto es, **representa la pausa más corta.** (Paredes García et al. 2012: 162)

Lettura oralizzante, che in alcuni volumi di minor approfondimento mantiene un ruolo predominante, spingendo ad una descrizione totalmente fuorviante delle funzioni svolte dai segni nei testi:

Este signo [la coma] (,) **corresponde a una pequeña pausa que se hace al hablar** y que marca el sentido. **El carácter oral, hablado, de las comas es tal** que algunos recomiendan leer en voz alta el texto para fijarse en dichas pausas y notar así la necesidad de marcarlas. (Buitrago/Torijano 2000: 76)

Normalmente, además, su extensión [del punto y coma] les confiere **cierta unidad de entonación propia**, por lo que **la pausa debe ser ligeramente más fuerte que la de la coma.** (Buitrago/Torijano 2000: 82)

In questo tipo di produzioni, anche laddove ci si interroghi sullo statuto normativo della punteggiatura, su alcune disomogeneità nei suoi impieghi, il livello di analisi è piuttosto superficiale (e del resto si tratta di opere che non hanno ambizioni scientifiche, quanto di guida all'uso corretto della lingua scritta e/o orale):

Las reglas de puntuación son menos objetivas que las de la acentuación: puede haber un cierto margen de subjetividad en algunos casos, de forma que un mismo texto puede presentar algún signo de puntuación diferente [...] según quien lo haya escrito, sin que se resientan el sentido y la entonación.

La puntuación se suele estudiar como un apartado de la ortografía, pero participa, asimismo, de la fonética (la entonación) y, en ocasiones, de la sintaxis (vocativos, oraciones adjetivas explicativas, aposiciones explicativas...). (Gómez Torrego 2011: 75)

Spiccano in un panorama come questo casi come il seguente, in cui la definizione dei *signos de puntuación* appare particolarmente lucida e avanzata:

Llamamos *signos de puntuación* a los recursos gráficos que nos sirven para enlazar y separar nuestros enunciados (frases, oraciones, párrafos, cláusulas, períodos), y para crear o resaltar diversas relaciones entre esos enunciados. Esos signos nos aclaran el sentido de lo que estamos leyendo y, cuando redactamos, de lo que queremos que el lector entienda. Los signos de puntuación hacen posible la lectura y la comprensión del texto: van anunciando el carácter de frases, oraciones, cláusulas, etc., que puede cambiar mucho si falta o sobra alguno o si el redactor confunde su uso. (González Ochoa/León Mejía 2010: 93)

#### 2.4.3. Altre opere di consultazione

Concludo questa rapida rassegna andando ad osservare alcune delle voci legate al dominio interpuntivo nel *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* di Manuel Seco (Seco 2011). Un'osservazione del trattamento riservato alla punteggiatura fa emergere ancora una volta una sostanziale inadeguatezza. È evidente ad esempio nella voce *puntuación*, dove la potenzialità disambiguante della punteggiatura è giustificata in termini di capacità di rendere lo stacco intonativo presente nella realizzazione orale (mentre in realtà si tratta in entrambi i casi della manifestazione, tipica di due diversi codici linguistici, della diversa organizzazione gerarchico-informativa del testo e della presenza – vs. assenza – di un confine testuale; cfr. Lala 2011, Ferrari/Lala 2011 e 2013, Ferrari et. al. 2008):

[...] los [signos] de puntuación **sirven para ayudar a la debida entonación de las frases** y a la precisión de su sentido. Gracias a los signos de puntuación, por ejemplo, podemos distinguir el diferente sentido y **la diferente entonación** de dos o más frases constituidas por unas mismas palabras:

No tengo mucho tiempo/No; tengo mucho tiempo. (Seco 2011: 683)

Per ciò che è poi della descrizione dei singoli segni, emerge con chiarezza il tentativo di combinare – mischiando osservazioni che pertengono a domini d'indagine linguistica nettamente distinti – le due funzioni tipicamente attribuite alla punteggiatura, quella sintattica e quella pausativo-intonativa. Ecco ad esempio le descrizioni di virgola, due punti, punto e virgola:

Este signo gráfico [la coma] (,) señala una pausa corta en el interior de una oración. Esa pausa, que obedece a una necesidad lógica de la oración, puede indicar entonación ascendente o descendente, según las circunstancias. (Seco 2011: 639)

El signo dos puntos (:) señala una pausa que debe ir precedida de un descenso en el tono, como el punto; pero, a diferencia de este, denota que no se termina con ello la enunciación del pensamiento completo. (Seco 2011: 647)

Signo de puntuación [el punto y coma] (;) que señala una pausa y un descenso en la entonación, los cuales no suponen, como el punto, el fin de la oración completa, sino un mero descenso que separa dos de sus miembros. (Seco 2011: 682)

### 3. Conclusioni

Il mio contributo mirava a dare una panoramica della trattazione della punteggiatura nella produzione normativa sulla lingua spagnola. Per far ciò sono partita dall'osservazione delle produzioni più rilevanti a questo soggetto, e quindi dalle opere della Real Academia Española. Dopo aver verificato nell'ultima edizione del manuale di grammatica (RAE 2010a) l'assenza di uno spazio dedicato alla punteggiatura e i rari, quanto superficiali, accenni al momento di descrivere fenomeni legati a sintassi e testualità per i quali la punteggiatura meriterebbe ben altro trattamento (vista oltretutto la serietà con cui sono affrontati gli altri domini), ho rivolto la mia attenzione all'*Ortografía*, e in particolare alle due edizioni più recenti (RAE 1999 e RAE 2010). L'osservazione di queste opere ha mostrato come da una descrizione piuttosto superficiale, nell'edizione del 1999 (RAE 1999), si sia passati nella nuova edizione (RAE 2010b) ad un'analisi del dominio interpuntivo ben più ambiziosa da un punto di vista teorico e alla realizzazione di un capitolo di rara lucidità su un tema su cui ancora oggi la manualistica tende a mostrare poco spessore e uno scollamento totale rispetto alla bibliografia scientifica. Pur mostrando qualche difficoltà a non mischiare strumenti concettuali appartenenti ad ambiti diversi della ricerca linguistica, e pur prendendo posizioni non sempre o non interamente condivisibili, il capitolo sulla punteggiatura in RAE 2010b fa un balzo avanti rispetto all'edizione precedente e segna una tappa importante nell'apertura della produzione normativo-divulgativa verso un'interpretazione della punteggiatura più adeguata al ruolo che essa svolge realmente nella scrittura contemporanea. Questo approccio risulta particolarmente avanzato se si pensa che il panorama delle opere di consultazione legate alla lingua spagnola risulta tuttora fortemente ancorato alla concezione prosodico-pausativa della punteggiatura (cfr. §2.4.).

Resta a questo punto da augurarsi che esperienze di questo tipo possano ispirarne altre, fuori e dentro il territorio iberico, e di veder sorgere e diffondersi rapidamente una precettistica e una didattica della punteggiatura più adeguate a descriverne la sostanza, più in linea con i risultati ottenuti dalla ricerca scientifica sul tema, più in grado di rendere conto delle funzioni svolte dal sistema interpuntivo nei testi.

### BIBLIOGRAFIA

- Antonelli, G. (2008), *Dall'Ottocento a oggi*, in B. Mortara Garavelli (a c. di) (2008), *Storia della punteggiatura in Europa*, Roma-Bari, Laterza: p. 178-p. 210.
- Bastidas Padilla, C. (2004), *Didáctica de la puntuación en castellano*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Béguelin, M.-J. (2002), *Clause, période ou autre? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse*, in "Verbum", XXIV, 1-2: p. 85-p.107.
- Benito Lobo, J. A. (1992), *Manual práctico de puntuación*, Madrid, Edinumen.
- Buitrago, A./Torijano, A. (2000), *Guía para escribir y hablar correctamente en español*, Madrid, Espasa.
- Cardona, Á. (1987), *A la ortografía por la gramática*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias.
- Carnicer, R. (1992), *Sobre ortografía española*, Madrid, Visor Libros.
- Carrera Díaz, M. (2008), *La punteggiatura nelle lingue iberiche*, in B. Mortara Garavelli (a c. di), *Storia della punteggiatura in Europa*, Roma-Bari, Laterza: p. 297-p. 338.
- Castellino, W. (2005), *La punteggiatura: una nuova norma linguistica? A proposito di enfo-punto, enfo-virgola, virgola tematica, virgola sintattica, virgola-zero, due punti-zero...*, in G. Alfieri/R. Sardo/M. Rapisarda (a c. di), *Scrivere per scrivere. Testualità, Didattica, Esperienze*, Catania, Lorenzo Strano: p. 129-p. 154.
- Catach, N. (1994), *La ponctuation*, Paris, PUF.

- Combettes, B. (2007a), *Discontinuité et cohérence discursive: le cas des ajouts après le point*, in D. Apothéloz/A. Grobet/S. PekarekDoehler (a c. di), *Sequentialité et mouvements dans le discours* (= "Cahiers de praxématique", 48): p. 111-p. 134.
- Combettes, B. (2007b), *Les ajouts après le point: aspects syntaxiques et textuels*, in M. Charolles/N. Fournier/C. Fuchs (a c. di), *Parcours de la phrase*, Gap/Paris, Ophrys.
- Conte, R./Parisi, D. (1979), *Per un'analisi dei segni di punteggiatura, con particolare riferimento alla virgola*, in D. Parisi (a c. di), *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, il Mulino: p. 363-p. 385.
- Corti, M./Manzotti, E./Ravazzoli, F. (1979), *Una lingua di tutti: pratica, storia e grammatica della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier.
- Dahlet, V. (2011), *Ponctuation et énonciation*, Matoury, Ibis Rouge.
- Dardano, M./Trifone, P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- Doppagne, A. (2006), *La bonne ponctuation*, Paris, Duculot.
- Drillon, J. (1991), *Traité de la ponctuation française*, Paris, Gallimard.
- Ferrari, A. (1997), *Quando il punto spezza la sintassi*, in "Nuova Secondaria", 15: p. 47-p. 56.
- Ferrari, A. (2001), *La frammentazione nominale della sintassi*, in "Vox Romanica", 60: p. 51-p. 68.
- Ferrari, A. (2003), *Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpuntivi dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Crusca.
- Ferrari, A. (2015), *La interfaz lengua-texto. Un modelo de estructura informativa. Con un'applicazione allo spagnolo di Margarita Borreguero Zuloaga*, Madrid, Biblioteca nueva.
- Ferrari, A./Auchlin, A. (1995), *Le point: un signe de ponctualisation*, in "Cahiers de Linguistique Française", 17, Unité de Linguistique Française, Faculté des Lettres, Université de Genève: p. 35-p. 56.
- Ferrari, A./Zampese, L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Bologna, Zanichelli.
- Ferrari, A. et al. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Ferrari, A./Lala, L. (2011), *Les emplois de la virgule en italien contemporain. De la perspective phonosyntaxique à la perspective textuelle*, in M. Favriaud (a c. di), *Ponctuation(s) et architecturation du discours à l'écrit*, Paris, Larousse/Armand Colin (= "Langue Française", 172): p. 53-p. 88.
- Ferrari, A./Lala, L. (2013), *La virgola nell'italiano contemporaneo. Per un approccio testuale (più) radicale*, in "Studi di Grammatica Italiana", XXIX-XXX: p. 479-p. 540.
- Figueras, C. (1999), *La semántica procedimental de la puntuación*, in "Espéculo", 12, <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero12/puntuac.html>>.
- Figueras, C. (2001), *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro.
- Figueras, C. (2014), *Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías*, in "Revista Normas", 4: p. 135-p. 160.
- Giovanardi, C. (2000), *Interpunzione e testualità. Fenomeni innovativi dell'italiano in confronto con altre lingue europee*, in S. Vanvolsem et al. (a c. di), *L'italiano oltre frontiera. Atti del V convegno internazionale (Leuven, 22-25 aprile 1998)*, vol. I, Leuven-Firenze, Leuven University Press/Cesati: p. 89-p. 107.
- González Ochoa, R./León Mejía, A. B. (2010), *Redacción, composición y estilo*, Balderas, Limusa.
- Gómez Torrego, L. (2000), *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, Ediciones SM.
- Gómez Torrego, L. (2011), *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, 2 voll., Madrid, Arco Libros.
- de Hériz, A. L. (2013), *Puntuación*, in F. San Vicente (a c. di), *GREIT. Gramática de referencia de español para italianos*, Bologna-Salamanca, CLUEB-Ediciones Universidad de Salamanca: p. 1377-p. 1411.
- Iribarren, I. C. (2005), *Ortografía española*, Caracas, Editorial Equinoccio.
- Lala, L. (2004), *I due punti e l'organizzazione logico-argomentativa del testo*, in A. Ferrari (a c. di), *La lingua nel testo, il testo nella lingua*, Torino, Istituto dell'Atlante Linguistico Italiano: p. 143-p. 164.
- Lala, L. (2005), "A voi lettori. L'ardua sentenza. Barrate la crocetta. Sulla risposta. Prescelta": *le articolazioni informative di (certa) riflessione politica*, in A. Ferrari (a c. di), *Rilievi. Le gerarchie semantico-pragmatiche di alcuni tipi di testo*, Firenze, Cesati: p. 217-p. 244.

- Lala, L. (2009), *I due punti: segno a cavallo tra punteggiatura e lessico istruzionale*, in A. Ferrari (a c. di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione e giustapposizione*, Firenze, Cesati: p. 1039-p. 1054.
- Lala, L. (2011), *Il senso della punteggiatura nel testo*, Firenze, Cesati.
- Marcos González, B./Llorente Vigil, C. (2001), *Manual de ortografía española*, Ediciones Colegio de España, Salamanca.
- Marcos Marín, F./España Ramírez, P. (2009), *Más allá de la ortografía. La primera ortografía hispánica*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- Martínez De Sousa, J. (2004), *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón, Ediciones Trea.
- Mortara Garavelli, B. (1986), *La punteggiatura tra scritto e parlato*, in "Italiano e oltre", I, 4: p.154-p. 158.
- Mortara Garavelli, B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza.
- Mortara Garavelli, B. (a c. di) (2008), *Storia della punteggiatura in Europa*, Roma-Bari, Laterza.
- Noally, M. (2002), *L'ajout après un point n'est-il qu'un simple artifice graphique ?*, in J. Authier-Revuz/M.-C. Lala (a c. di), *Figures d'ajout. Phrase, texte, écriture*, Paris, Presse Sorbonne Nouvelle: p. 133-p. 145.
- Paredes García, F. et al. (2012), *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*, Barcelona, Instituto Cervantes-Espasa.
- Patota, G. (2003), *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Pétillon-Boucheron, Sabine (2002), *Les détours de la langue: étude sur la parenthèse et le tiret double*, Leuven Peeters Publishers.
- Real Academia Española (1974), *Ortografía*, Madrid, Real Academia Española-Espasa.
- Real Academia Española (1999), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española-Espasa.
- Real Academia Española (2010a), *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid, Real Academia Española-Espasa.
- Real Academia Española (2010b), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española-Espasa.
- Real Academia Española (2012), *Ortografía básica de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española-Espasa.
- Real Academia Española (2013), *Ortografía escolar de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española-Espasa.
- Sabatini, F. (1990), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher.
- Sabatini, F. (2004), *L'ipotassi "paratattizzata"*, in P. D'Achille (a c. di), *Generi, architetture e forme testuali*. Atti del VII convegno SILFI (Roma 1-5 ottobre 2002), vol. I, Firenze, Cesati: p. 61-p. 71.
- Sabatini, F./Camodeca, C./De Santis, C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
- Seco, M. (2011), *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Serafini, F. (2001), *Punteggiatura. Storia, regole, eccezioni*, Milano, Rizzoli Scuola Holden.
- Serianni, L. (1988), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Torino, UTET.
- Serianni, L./Della Valle, V./Patota G. (2015), *Il bello dell'italiano*, Milano-Torino, Pearson.
- Solà, J./Pujol, J. M. (1989), *Tractat de puntuació*, Barcelona, Columna.
- Tognelli, J. (1963), *Introduzione all'"Ars punctandi"*, Roma, Edizioni dell'Ateneo.
- Trifone, P./Palermo, M. (2007), *Grammatica italiana di base*, Bologna, Zanichelli.

**LETIZIA LALA** • is *maître d'enseignement et de recherche* at the University of Lausanne, where she carries out teaching and research in Italian linguistics, and researcher for the Swiss National Science Foundation (SNSF, University of Basel). Specialising in writing and textuality, she mainly deals with language varieties, linguistics of the text, writing techniques and emerging forms of communication. She has participated in several research projects, national and international, and has numerous publications to her credit.

**E-MAIL** • letizia.lala@unil.ch



# OSSERVAZIONI SULL'USO DELLA VIRGOLA NEGLI ELABORATI DI APPRENDENTI GERMANOFONI DI ITALIANO L<sub>2</sub>

---

Valeria BUTTINI

**ABSTRACT** • In this paper we investigate the use of the comma in a corpus of 100 texts written by learners of Italian as L2 having German as L1. We will show how they struggle to acquire its informative and textual use, with the use of the comma being restricted to a syntactic use in their mother tongue.

**KEYWORDS** • Comma, acquisition of punctuation, Italian as L2, second language acquisition

## 1. Introduzione

Mentre l'uso della punteggiatura negli elaborati di apprendenti di italiano L1 ha destato un certo interesse (si pensi, per lo meno, alle riflessioni di Chiantera 2005, di Fornara 2010, 2011 e 2012, e, da ultimo, di Coviello in questo volume), altrettanto non si può dire per l'ambito L<sub>2</sub><sup>1</sup>, dove mancano studi sull'acquisizione dell'interpunzione. Sebbene, a onor del vero, gli studi di linguistica acquisizionale tendano a focalizzarsi quasi sempre su produzioni orali in contesto di apprendimento spontaneo, anche in chi si è occupato di testi scritti in contesto di apprendimento guidato, come Corino 2012, le riflessioni sull'interpunzione sono comunque piuttosto scarse.

Questa mancanza di attenzione per la punteggiatura da parte degli studi acquisizionali accompagna, d'altra parte, il chiaro disinteresse mostrato nei confronti dell'interpunzione da parte di grammatiche e manuali destinati ad apprendenti stranieri. Salvo rare eccezioni, infatti, la riflessione sulla punteggiatura in grammatiche e manuali L<sub>2</sub> è del tutto assente o estremamente ridotta. La punteggiatura è, dunque, fundamentalmente trascurata nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Diversi sono i fattori ai quali si può probabilmente ricondurre tale indifferenza.

In primo luogo, è noto come i nuovi approcci didattici di stampo comunicativo diano maggiore attenzione allo sviluppo delle competenze orali. Le competenze scritte, soprattutto per quanto riguarda l'aspetto della produzione, paiono piuttosto delle 'sorelle minori' rispetto alle prime, con un ruolo ancillare, a dispetto del fatto che poi, in tutte le prove per il conseguimento

---

<sup>1</sup> Utilizziamo qui l'espressione *lingua seconda* (L<sub>2</sub>) in senso lato, intendendo – per l'italiano – l'insegnamento ad apprendenti di diversa madrelingua sia in Italia (L<sub>2</sub> in senso stretto), sia all'estero (L<sub>S</sub>, *lingua straniera*).

di una certificazione di competenza linguistica<sup>2</sup>, venga richiesta agli apprendenti la produzione di almeno un testo scritto.

In secondo luogo, poiché anche in L1 il dominio della punteggiatura viene acquisito piuttosto tardi (cfr. Coviello in questo volume), esso tende ad essere visto in L2 come un elemento accessorio, destinato eventualmente ai livelli avanzati, e gli errori di punteggiatura, sebbene possano comportare interpretazioni semantiche del testo differenti, non sono considerati gravi.

Infine, va aggiunto che della punteggiatura si ha ancora troppo spesso non soltanto una concezione prosodica, vale a dire di riproduzione delle pause del parlato, per cui si può supporre erroneamente che gli apprendenti stranieri siano in grado di usarla grossomodo correttamente, ma anche una concezione che potremmo definire ‘uniformante’: essa viene infatti ingenuamente considerata uguale per tutte le lingue<sup>3</sup>.

Mossi dalla convinzione che la punteggiatura rappresenti un livello linguistico a se stante, come ipotizzato peraltro anche in Ferrari/Stojmenova nel presente volume, e che come tale debba essere trattata anche dagli studi acquisizionali, ci proponiamo con questo intervento di offrire un primo contributo in questa direzione, analizzando l’uso della virgola negli elaborati di apprendenti di italiano come L2. Per le ragioni che esporremo in §2, l’analisi sarà ristretta a elaborati realizzati da apprendenti di madrelingua tedesca.

## 2. L’uso della virgola in italiano e tedesco: un (breve) confronto

Come abbiamo appena accennato, in questo contributo abbiamo deciso di focalizzarci sull’analisi di testi scritti da apprendenti di madrelingua tedesca. Come vedremo, infatti, il sistema interpuntivo italiano è guidato da principi di natura testuale, mentre la punteggiatura del tedesco risponde piuttosto a criteri rigidamente sintattici ed è estremamente normata (cfr. Ferrari/Stojmenova in questo volume). L’osservazione degli errori di apprendenti di italiano di madrelingua tedesca si prospetta dunque particolarmente interessante, tenuto conto, inoltre, di come la virgola sia indubbiamente il segno di punteggiatura più flessibile, più articolato, più difficile da categorizzare e, probabilmente, il più difficile da padroneggiare.

### 2.1. L’uso della virgola in italiano

Nelle grammatiche tradizionali la punteggiatura italiana è spiegata in termini intonativi-pausativi e sintattici. Della virgola, ad esempio, si dice in Serianni (2000: 51) che «indica fondamentalmente una pausa breve e, di norma, non va usata all’interno di blocchi unitari».

I limiti di questo tipo di concezione e sistemazione d’uso della virgola italiana, mostrati in primis da Mortara Garavelli 2003, sono stati ampiamente discussi in Ferrari 2004, Ferrari/Mandelli 2010, Ferrara/Lala 2011, Ferrari/Lala 2013, e, da ultimo, nel contributo di Ferrari e Stojmenova in questo volume. Come affermano Ferrari/Lala 2013, l’approccio

<sup>2</sup> Ci riferiamo qui alle certificazioni ufficiali, ossia la CILS (rilasciata dall’Università per Stranieri di Siena), la CELI (rilasciata dall’Università per Stranieri di Perugia), la CERT.IT (rilasciata dall’Università degli Studi di Roma Tre), e la PLIDA (rilasciata dalla Società Dante Alighieri).

<sup>3</sup> Come affermano Ferrari/Stojmenova in questo volume, «[l’]esistenza di una koinè interpuntiva europea deve [...] ancora essere confermata». Sebbene «[l]e ricerche in corso e la constatazione che l’inglese tratta le relative come le lingue romanze sembr[ino] comunque andare in questa direzione», almeno una lingua europea – il tedesco, che a noi più interessa nell’ambito di questa ricerca – sfuggirebbe a questa uniformazione.

sintattico e l'approccio intonativo risultano insoddisfacenti «in quanto le regolarità che mettono in luce sono errate o si declinano in una ramificazione di casi particolari e di puntualissime eccezioni» (Ferrari/Lala 2013: 480).

Per dare correttamente conto del senso della virgola italiana occorre invece attribuirle una duplice funzione, sintattica e testuale. Da un lato la virgola serve, infatti, a mostrare gli snodi della struttura sintattica, evitando così che quest'ultima risulti ambigua e rendendo la lettura più agevole. Lo si può osservare negli esempi (1) e (2): in (1) la virgola marca la coordinazione nella serie; in (2) permette di distinguere i due diversi livelli di impiego della congiunzione coordinante *e*.

- (1) I due principali soggetti in gioco, in questo caso, sono dunque il pubblico femminile e i discorsi su di esso. Per capire meglio le modalità della loro interazione è necessario ricollocare temporaneamente questi due soggetti all'interno di una dinamica storica più ampia, legata all'evoluzione primo-novecentesca dei rapporti tra cinema e sfera pubblica borghese e poteri economici e istituzioni. (corpus PUNT-IT/Prosa\_accademica)
- (2) Lo scopo del Progetto è di realizzare, a livello industriale, un sistema a parallelismo massiccio di uso generale per il calcolo ad alte prestazioni, caratterizzato da soluzioni innovative a tutti i livelli hardware e software e tecnologicamente competitivo nel mercato dei sistemi e delle applicazioni del supercalcolo. (corpus CORIS/Prosa\_accademica)

Dall'altro lato, la virgola permette, in sintonia o in modo indipendente rispetto alla sintassi, di creare all'interno dell'enunciato unità e gerarchie informative<sup>4</sup>, articolando così la struttura semantico-pragmatica del testo. La *ratio* a cui risponde la virgola, e più in generale la punteggiatura italiana, è dunque una *ratio* di tipo eminentemente testuale, sensibile agli obiettivi comunicativi dello scrivente. Osserviamo per chiarezza gli esempi (3), (4) e (5):

- (3) Paolo e il suo amico hanno bevuto tutta la sera; e poi lui è finito a casa di Lucia. (in Serafini 2012: 77)
- (4) Io ho conosciuto dei tipi che se sono innamorati scappano. Oppure quelli che hanno ancora la fissa della mamma a quarant'anni. (in Ferrari 2003: 108)
- (5) I narratori continuano a narrare e i poeti a poetare, ma sentendosi, credo, quasi dei relitti. Salvo nei casi deplorabili in cui riescono ad attirare l'attenzione facendosi imbonitori e giullari. (in Ferrari 2003: 120)

<sup>4</sup>Con il termine *enunciato* intendiamo, in accordo con Ferrari et al. 2008 e Ferrari 2014, l'unità comunicativa fondamentale del testo, condizione necessaria e sufficiente affinché questo sussista. Tale unità comunicativa «si caratterizza per il fatto di svolgere contemporaneamente una funzione illocutiva [...] e una funzione di composizione testuale che si definisce rispetto al cotesto» (Ferrari 2014: 81). Con il termine *unità informativa* intendiamo invece le diverse sottounità in cui il contenuto semantico dell'enunciato può essere articolato e gerarchizzato. Tra queste distinguiamo il *nucleo*, inteso come «l'unità in primo piano» che «definisce la funzione illocutiva e testuale globale dell'enunciato» (Ferrari 2014: 87); il *quadro*, ossia un'unità facoltativa che precede il nucleo e che «fornisce indicazioni che esplicitano la connessione dell'[e]nunciato con il cotesto» (Ferrari et al. 2008: 46); l'*appendice*, vale a dire un'unità opzionale dalla «portata strettamente locale» (Ferrari 2014: 91) in grado di arricchire e modulare il contenuto dell'enunciato, «sottraendosi tuttavia alle condizioni di coerenza che governano l'organizzazione testuale (logica, topica, illocutiva ecc.) degli [e]nunciati» (Ferrari et al. 2008: 49).

In (3), la virgola agisce indipendentemente e anzi in controtendenza rispetto alla sintassi, creando un'unità di appendice informativa che spezza un blocco unitario costituito da determinato e determinante. Quest'uso della virgola trova giustificazione nella volontà dello scrivente di sorprendere l'interlocutore con un fatto inatteso. Fino alla virgola, infatti, l'interlocutore inferisce l'idea che Paolo abbia concluso la serata tornando a casa sua; l'appendice informativa lo costringe poi a modificare tale inferenza, visto che la casa in questione è – a sorpresa – quella di Lucia.

Anche in (4), la presenza – sintatticamente opzionale – della virgola si spiega in prospettiva informativo-testuale: essa permette, infatti, di costruire l'argomentazione in due tempi, mediante un climax ascendente.

In (5), infine, l'impiego della doppia virgola permette di mettere sullo sfondo informativo l'aggettivo *deplorable*, dando così luogo – visto il valore assiologico dell'aggettivo – a una sorta di commento interno alla descrizione, con effetto polifonico (cfr. Ferrari/Lala 2013: 489).

## 2.2. L'uso della virgola in tedesco

Come mostrano Ferrari/Stojmenova in questo volume, contrariamente all'italiano «il tedesco gestisce [...] la virgola secondo un principio nettamente sintattico», ignorando l'aspetto informativo della costruzione testuale. Se consultiamo il Duden 2007, ossia la grammatica considerata il punto di riferimento normativo per le questioni ortografiche della lingua tedesca sin dalle sue prime edizioni (cfr. Gaeta 2008), troviamo quindi un elenco di regole relative all'impiego del segno, corredate da esempi ed eccezioni<sup>5</sup>.

Così si legge per esempio che nella frase sintatticamente semplice non dovrebbe normalmente comparire alcuna virgola, fatta eccezione per alcuni casi in cui sono presenti inserzioni e aggiunte. La virgola diviene infatti necessaria se c'è un'apposizione (6) o se il costituente è un'aggiunta introdotta da un avverbio di precisazione (7), mentre è facoltativa con un costituente circostanziale collocato all'interno della frase (8):

- (6) Johannes Gutenberg<sup>[ ]</sup> der Erfinder der Buchdruckerkunst<sup>[ ]</sup> wurde in Mainz geboren. (Duden 2007: 518, in Ferrari/Stojmenova in questo volume)  
[Johannes Gutenberg, l'inventore dell'arte tipografica, è a Mainz nato]<sup>6</sup>
- (7) Sie liebt die Musik<sup>[ ]</sup> besonders die Werke der Barockzeit [...]. (Duden 2007: 519, in Ferrari/Stojmenova in questo volume)  
[Lei ama la musica, in particolare le opere dell'epoca barocca]
- (8) Sie hat<sup>[ ]</sup> vor allem in Krieg und in der Nachkriegszeit<sup>[ ]</sup> vielen Menschen geholfen. (Duden 2007: 518, in Ferrari/Stojmenova in questo volume)  
[Lei ha(,) soprattutto durante la guerra e nel dopoguerra(,) molte persone aiutato]

Per quanto riguarda la frase complessa, invece, il Duden 2007 spiega che la virgola è sempre richiesta quando vi è un confine tra reggente e subordinata esplicita, indipendentemente dalla funzione di quest'ultima e dalla distribuzione delle due frasi. Con subordinate partecipiali o

<sup>5</sup> In questo paragrafo ci limiteremo a presentare le regole più rappresentative, relative agli usi della virgola più frequenti e per noi più pertinenti. Per ogni approfondimento riguardante le numerose eccezioni rimandiamo a quanto esposto in Ferrari/Stojmenova in questo volume.

<sup>6</sup> Nelle traduzioni in italiano degli esempi in tedesco si è deciso di rispettare l'ordine delle parole e la punteggiatura delle frasi in lingua originale.

gerundiali, invece, la virgola è obbligatoria quando la dipendente è in posizione inserita (9), e facoltativa se la dipendente è in posizione iniziale (10). La virgola, infine, è necessaria per introdurre le subordinate all'infinito con *zu* e congiunzione (*als zu, statt zu, ohne zu, um zu*) (11).

- (9) Er<sub>1</sub> aus vollem Halse lachend<sub>2</sub> kam auf mich zu. (Duden 2007: 521, in Ferrari/Stojmenova in questo volume)  
[Lui, a squarciagola ridendo, si avvicinò a me]
- (10) Aus vollem Halse lachend<sub>1</sub> kam sie auf mich. (Duden 2007: 521, in Ferrari/Stojmenova in questo volume)  
[A squarciagola ridendo, si avvicinò lei a me]
- (11) Sie beeilte sich<sub>1</sub> um pünktlich zu sein. (Duden 2007: 522, in Ferrari/Stojmenova in questo volume)  
[Lei si affrettava, per puntuale essere]

### 3. L'analisi: corpus e ipotesi di lavoro

#### 3.1. Il corpus

Il corpus su cui si basa la nostra ricerca consta di 100 elaborati tratti dalla sezione di testi redatti da germanofoni all'interno di VALICO.org (*Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online*).

Nato nel 2003 presso l'Università degli Studi di Torino, VALICO.org è un corpus liberamente accessibile online contenente oltre 3.000 testi prodotti da apprendenti di diverse madrelingue a partire da un input visivo. Tale input consiste «in una serie di sequenze di vignette nelle quali è facile identificare alcuni personaggi in diverse situazioni tra le quali è possibile stabilire dei rapporti di causa-effetto»<sup>7</sup> (Borreguero Zuloaga 2009: 54). Gli apprendenti sono quindi chiamati a ricostruire la storia e a metterla per iscritto, seguendo l'incipit verbale di poche parole offerte per collocare «l'azione in uno spazio e un tempo determinati» (Borreguero Zuloaga 2009: 54). I testi prodotti sono prevalentemente narrativi e, in una percentuale più contenuta, descrittivi, e a ciascuno di loro è associata una scheda sociolinguistica che fornisce informazioni sugli autori quali la provenienza, l'età, i periodi di permanenza in Italia e il grado di scolarizzazione<sup>8</sup>.

Il sottocorpus da noi analizzato, pari a circa 14.500 parole, è ripartito in modo equo tra testi di apprendenti di madrelingua tedesca di prima, seconda, terza e quarta annualità: per ogni annualità, infatti, abbiamo considerato 25 testi. A titolo indicativo, si tenga presente che all'annualità 1 dovrebbe corrispondere grossomodo il livello A1-A2 del QCER, all'annualità 2 il livello B1, all'annualità 3 il livello B2 e all'annualità 4 il livello C1.

<sup>7</sup> Espressamente create per la messa a punto del corpus, le vignette possono essere visualizzate all'indirizzo <http://www.valico.org/vignette.html>.

<sup>8</sup> Per altre informazioni sul corpus VALICO cfr. Allora/Colombo/Marello 2011 e Corino 2012.

### 3.2. *Le ipotesi di lavoro*

La nostra ipotesi è che effettivamente gli apprendenti tendano, soprattutto in mancanza di un insegnamento esplicito e di un'esposizione cospicua a testi di scriventi madrelingue, a punteggiare la L2 secondo le regole della L1, mostrando chiari segnali di interferenza laddove i due sistemi non siano convergenti. Pensiamo inoltre che il passaggio da un sistema interpuntivo sintattico (quello tedesco) a un sistema interpuntivo testuale (quello italiano) richieda uno sforzo di apprendimento notevole, che si attua probabilmente in due fasi: nella prima, gli apprendenti si staccano progressivamente dalla L1; nella seconda, acquisiscono il modo di punteggiare proprio della L2. Con ogni probabilità, questa seconda fase del processo di apprendimento mostrerà problematiche simili a quelle riscontrate negli apprendenti scriventi di italiano L1 (cfr. Coviello in questo volume), relative prevalentemente alla segmentazione del testo.

## 4. L'analisi

**4.1.** Prima di dedicarci esclusivamente all'impiego della virgola da parte degli apprendenti tedescofoni, riteniamo opportuno accennare brevemente ad un paio di considerazioni più generali riguardanti l'uso della punteggiatura all'interno dei testi da noi analizzati, considerazioni che ci torneranno poi utili nel proseguo dell'analisi.

Va osservato, innanzitutto, che i testi del corpus sono tendenzialmente, e poco sorprendentemente, brevi; brevi sono anche i periodi di cui si compongono. La subordinazione è poca, e prevalentemente del primo grado. Ciò comporta una presenza abbastanza ridotta di segni interpuntivi all'infuori dei punti e delle virgole, come si osserva chiaramente negli esempi (12) e (13). Il punto, in particolare, si rivela in assoluto il segno più frequente con oltre il doppio di occorrenze rispetto alla virgola; tocca quindi al punto svolgere buona parte della segmentazione del testo.

- (12) Paolo pensava nell'estate scorsa dove aveva fatto un giro con una barca. Insieme con lui era sua amica Anna. Tutti due avevano gioia con la nuova barca di Paolo. Paolo aveva comprato la barca da un buon mercato. Lentamente Anna faceva una faccia corruata e Paolo non aveva capito perchè? Mentre alcuni minuti modificano la faccia di Anna e all'improvviso lui vedeva la faccia del suo capo Dott.ssa x. Paolo svegliato è stato nel suo lavoro e vedeva suo sogno solo sfumato. (corpus VALICO\_GE\_2\_16)<sup>9</sup>
- (13) L'altro giorno al lavoro Lucio è annoiato perchè i suoi incarichi non sono state emozionante. Durante sua lavora ha sognato. È stato alla barca al mare. Ha portato camicia a colori e beretto di capitano. C'è stato sole e uccelli al cielo. Accanto a Lucio è stata signora bella. Entrambi sono stati felice e hanno goduto tempo bello. Ad un tratto la signora fa pugno. Perchè Lucio non ha saputo. La momenta prossima signora bella ha cambiata. Questa ha portata gli occhiali e la camicetta. Un orologio è comparuto al cielo sono stati le tre e mezza. Adesso Lucio ha sentuto che signora con pugno è suo capo. Soltanto lui ha sonato. (corpus VALICO\_GE\_1\_9)

<sup>9</sup> Nella nostra etichettatura degli esempi tratti da VALICO, la sigla *GE* indica il sottocorpus di testi scritti da apprendenti germanofoni; il primo numero indica l'annualità di riferimento, e il secondo numero individua più concretamente il testo.

In secondo luogo, spesso si osserva la presenza di periodi più o meno ampi non articolati al loro interno dal punto di vista interpuntivo. Questa parsimonia interpuntiva tradisce, come vedremo poi nel dettaglio, l'incapacità degli apprendenti di segmentare il testo nelle sue unità costitutive e di gerarchizzarle. Lo si osserva negli esempi (14) e (15):

- (14) Nella stazione c'he un piccolo Cagniolino che corre con guinzaglio e appena schapato a una signora. La Signora era seduta e il cane li e schapato e ha buttato per Sbaglio il tavolo per terra e tutte le chose che c'erano sopra per terra vicino al cane c'he un giornale. C'he un uomo che fuma à la faccia da barbone ci sono due innamorati che si bacano e con passione perchè sono fidanzati e si stano per sposare. E c'he anche l'inmancabile ladro chè c'he anche sempre in ogni stazione. In Vondo alla Stazione c'he un tabachino c'he tanta gente che compra. ci sono tanti treni e c'he un signore che aiuta a Portar i Bagagli sull treno c'he un orologio che segna: 02.00 di pomeriggio. (corpus VALICO\_GE\_2\_6)
- (15) L'altro giorno al lavoro è stato annoiato perchè non ho avuto niente di lavorare ed è stato molto stanco quindi ho sognato un poco. Nel mio sogno è stato il capitano della mia nave. Ho avuto una berretta di capitano ed era un giorno molto bello con sole e il mare. Sulla nave c'è anche una donna molto bella e preziosa ma mi ha detto qualcosa cattiva e la donna è stata molto agra. Io non so che ha passato e mi ha chiesto che ho fatto malo. In queste momente ho visto che il sole in realtà è stato l'orologio del mio ufficio e la donna era la mia direttrice che è stato agra perchè ancora non ho fatto i documenti per i nostri clienti! (corpus VALICO\_GE\_1\_1)

Come si nota, sia in (14) che in (15) si susseguono interi periodi senza alcun segno di punteggiatura interno che vada a segnalare le gerarchie esistenti tra le diverse unità informative che compongono gli enunciati. Questa mancata segmentazione è da imputare solo parzialmente alla scarsità di mezzi linguistici a disposizione degli apprendenti. In (14), infatti, pur trattandosi di un testo di prima annualità si rileva la presenza di alcuni connettivi in grado di segnalare relazioni logiche di vario tipo, quali la causalità e la consecutività. Le relazioni logiche interne agli enunciati sono quindi più o meno correttamente segnalate, diversamente da quelle informative tipicamente segnalate dalla punteggiatura.

**4.2.** Occupiamoci ora più nel dettaglio della virgola. La prima osservazione che possiamo trarre riguarda il suo errato impiego da parte degli apprendenti tedescofoni per separare elementi necessariamente integrati dal punto di vista sintattico e semantico. Lo si osserva negli esempi (16) e (17): in (16), la virgola evidenziata separa una completiva; in (17) a essere separata è invece una relativa restrittiva.

Questo tipo di errore, da imputare all'interferenza della L1 (cfr. §2.2), sembra fare la sua comparsa tendenzialmente in seconda annualità, in un momento cioè in cui gli apprendenti dispongono dei mezzi linguistici necessari per creare periodi più complessi, per poi diventare molto meno frequente tra la terza e la quarta annualità, come mostrano gli esempi (18) e (19):

- (16) L'altro giorno al lavoro invece di lavorare ho pensato alle vacanze. Mi è venuto in mente il pensiero, che sono su una nave con una bella donna. Aveva una figura perfetta, i capelli biondi e lunghi. Ho tenuto il timone ammirando i suoi occhi scuri. Ci siamo divertiti un mondo. Poi le ho proposto di andare giù in camera da letto per fare l'amore insieme. Ma la mia idea non le è piaciuta. (corpus VALICO\_GE\_2\_7)
- (17) Ieri al parco ho letto il giornale quando ha ascoltato le grida della donna. Per un davvero cavaliere ha stato chiaro che si deve prestare aiuto alla donna gridante, che ha molestato da un villano brutto. Per come questa ragione nostro eroe ha mandato questo villano sul tappeto

---

per salvare la bella donna. Era una breve combattimento. Adesso le grida della donne era fnita ma la ragazza era inorridita e si è arrabiata per questo attacco. (corpus VALICO\_GE\_1\_16)

- (18) L'altro giorno al lavoro Leo stava sognando un'altra volta. Sognò che stava guidando un motoscafo. Il sole splendè e il mare era calmissimo. Al suo fianco fu una biondina bellissima. La sua corporatura era bellissima e divina. I suoi capelli splenderono nella luce solare. Guardò nei suoi occhi verdi e Leo si perdè in questo mare. Ma da un momento al altro la biondina si cambiò. Diventò furiosa e lo insultò un cane pigro. Leo non capì e si domandò che cosa era successo. La biondina portava i suoi capelli a treccia, aveva degli occhiali ed era simile al capo di Leo. Infatti, lei era il suo capo ed era furiosa perchè Leo ebbe dormito ancora una volta durante il suo turno di lavoro. (corpus VALICO\_GE\_3\_1)
- (19) Una ragazza con i capelli lunghi e biondi mi ha guardato e ha sorriso. a me. Sembrava di essere molto simpatica. Al provviso venne un tizio con un viso furiosissimo! Mi prese la bella donna alle spalle e andò via. La ragazza gridava per aiuto. Mi alzai e battai questo tizio arrabiato. Quando era alla terra io sono stato tentissimo. Mi sentiì grandissimo, ma per/ a mio sorpreso la ragazza che io ho salvato non era felice! (corpus VALICO\_GE\_3\_20)

L'interferenza della L1 spiega, a nostro giudizio, anche alcuni casi di assenza della virgola. Si osservino gli esempi in (20), (21) e (22). In questi tre casi le unità di quadro rappresentate da un participiale non sono mai segnalate da una virgola, cosa che avverrebbe invece con ogni probabilità nel testo di uno scrivente madrelingua competente. Come abbiamo osservato in §2.2, però, i participiali in tedesco richiedono necessariamente la virgola solo se in posizione inserita; la virgola è invece facoltativa per i participiali in posizione iniziale.

- (20) Signor Rossi ha paura di un attacco perché la persona dietro degli è molto veloce, e si avvicina rapidamente. E così, il seguito uomo anche comincia a correre veloce. Però il rapinatore è più veloce Signor Rossi diventa panico. Completamente sfinito Signor Rossi decide che lui deve costituirsi il suo rapinatore. Lui si ferma e si volta. (corpus VALICO\_GE\_1\_6)
- (21) Il signor Barone è un uomo molto ocupato. Quando finisce di lavorare lui va ogni sera nel suo locale preferito avere una birra. Poi se ne va a casa dove aspetta sua moglie. Una sera dopo aver finito una birra lui prese il capoto e uscì sulla strada. Era molto buio e faceva freddo. Al improvviso lui vidè una mano che la voleva toccare sulle spalle. Spaventato non si voltò a vedere chi era ma si misse a CORRere. Dopo un po' ralentò perché non ebbe più fiato. Pauroso vidè di nuovo la mano che la seguiva. Lui vuole fare una pausa per riposarci un po' quando la persona che lo aveva inseguito gli diede un capello. (corpus VALICO\_GE\_1\_20)
- (22) Era una notte proprio buia e per questo Signor Rossi camminò abbastanza veloce per raggiungere la sua casa sicuramente. Fra qualche minuto senti dei i passi d'una persona in dietro. Al muro alla sua sinistra vide l'ombra di una mano. Spaventato il Signor Rossi cominciò a correre ma la persona continua a seguirlo. Dopo un po' il Signor Rossi dove è ebbe bisogno di fermarsi per la sua mala condizione. (corpus VALICO\_GE\_4\_20)

**4.3.** In molte occasioni gli apprendenti tradiscono la loro difficoltà nel segmentare correttamente le unità del testo, e nel mostrare le gerarchie tra le diverse unità con un segno di punteggiatura appropriato. Talvolta, come abbiamo visto in §4.1., l'apprendente non usa alcun segno interpuntivo. Altrove, invece, si rileva l'impiego della virgola dove sarebbe piuttosto

necessario il ricorso a un segno di punteggiatura più forte. Lo si osserva negli esempi (23), (24) e (25):

- (23) L'altro giorno al lavoro Giovanni non aveva niente voglia di lavorare. era uscito la sera scorsa con gli amici e si era bevuto qualche bicchiere di vino - sempre di nuovo a lui è venuto un piccolo sogno: Essere in vacanza con la sua superiore su una barchetta in estate - lei nel bikini, con i suoi capelli biondi, questa donna bellissima! Fa caldo, si intende benissimo, lui piace a lei, lei piace a lui. Ma perchè lei grida improvvisamente così severamente? Cosa c'è? In questo momento Giovanni si accorge la sua superiore gridando davanti a lui - in ufficio come sempre. Peccato, tutto era soltanto un sogno. (corpus VALICO\_GE\_2\_1)
- (24) Signor Ramazzotti lavora ogni giorno in un ufficio dalle 8 alle 5. I suoi compiti non sono molto sofisticato, per questo ogni tanto è sottooccupato. Anche domani si è annoiato e allora Signor Ramazzotti ha cominciato a sognare. Ha pensato alle sue vacanze a Tunisia, dove vorrei passare le vacanze prossime in estate. Ha visto una ragazza bellissima che ha l'aspetto della sua cattiva padrone, che signor Ramazzotti in verità ama secretamente. Insieme si sono trovati su una barca. faceva bellissimo tempo e si divertiva. Tutto era perfetto ma improvvisamente la situazione è cambiata totalmente. La donna è diventata arrabbiata e ha cominciato a lo battere. Nello stesso momento Signor Ramazzotti si è svegliato e ha visto la sua padrone a fronte di se che lui ha detto che era pigro e che lo licenzierà la prossima volta. (corpus VALICO\_GE\_4\_16)
- (25) Cosa sta succedendo in questa stazione? Ci sono molte cose che stanno succedendo nella stazione. Si può vedere tre treni e molte persone. Nel centro c'è un uomo che secondo me ha l'aspetto di un ladro perchè indossa vestiti neri e una berretta nera. Fianco di lui c'è una coppia che si sta dando un bacio. Il ladro sta rubando la valigia della coppia. Alla destra sta sedendo una donna con il suo cane ma la donna sta gridando perchè il cane sta correndo via. Davanti alla donna c'è un tavolo. sull' tavolo ci sono una bottiglia, un bicchiere, una tazza con un pacchetto di zucchero e un piatto. In primo piano si può vedere la testa di un uomo con la berretta grande e nera, una barba bianca e una sigaretta. Sull' suolo c'è un giornale. (corpus VALICO\_GE\_1\_4)

In (23) e in (24) la virgola crea una pseudocoordinazione tra enunciati che coordinati non sono. Diversi sono infatti i segnali linguistici che ci mostrano lo stacco enunciativo, in primis l'impiego di tempi verbali diversi: in (23) si passa da un imperfetto a un trapassato, e in (24) da un passato prossimo a un imperfetto. La virgola andrebbe quindi sostituita in (23) da un punto e virgola o eventualmente dai due punti per segnalare la relazione causale sussistente tra i due enunciati, e in (24) da un punto e virgola. Anche in (25) il punto e virgola appare come il segno di punteggiatura più adeguato, in grado di segnalare sia il cambio di enunciato, sia i diversi livelli d'impiego rispetto alle virgole che seguono, coordinanti elementi di una serie.

**4.4.** Negli apprendenti più avanzati abbiamo osservato sporadicamente alcuni usi che tradiscono un inizio di sensibilità testuale. Si osservino gli esempi (26) e (27):

- (26) Ieri ho parlato con il mio amico Fabio che non adoro il suo lavoro perchè la sua relazione con la sua capo non è veramente bene. Lui mi ha raccontato una storia. Una settimana fa lui ha avuto un sogno delle sue vacanze durante il lavoro. Lui è stato su una barca con una bella donna di fianco a lui. Ma questa donna non ha sembrato di essere soddisfatta, piuttosto molto arrabbiata. Fabio era è stato veramente sorpreso e lui non ha saputa la ragione. Improvvisamente. lui si è alzato e ho visto negli occhi del suo capo. E la veramente non era soddisfatto perchè lui ho dimenticato di continuare a lavorare. (corpus VALICO\_GE\_4\_17)

- (27) Stavo all'ufficio per ore ed era noiosissimo. Ero un poco stanca e faceva era freddo]perche era l'inverno. Ma c'era un pensiero bellissimo che venne nella mia testa. Sognavo dell'estate, di del mare, di una barca dov'ero io capitano. Il cielo si rasserenava e la cosa migliore era: c'era anche una bellissima donna con me: solo noi due sulla questa barca. Un sogno d'estate. Ma al provviso la donna diventò furiosa. Non capì niente, perché pensavo ch'era una giornata bellissima... Ma la donna che gridava a me furiosamente non era la bella donna del mio sogno una Signora Maldini che voleva sapere perche io non lavoravo ma solo sognavo... (corpus VALICO\_GE\_3\_22)

In (26) la virgola – che in tedesco non comparirebbe – permette di segnalare l'avverbio *improvvisamente* come unità di quadro pertinente per l'intero enunciato. In (27), invece, l'apprendente evita correttamente di inserire una virgola – prevista al contrario in tedesco – che andrebbe a spezzare una subordinata causale integrata nel nucleo.

Queste prime manifestazioni di uso testuale della punteggiatura si accompagnano anche a sporadici usi creativi, come si osserva in (28):

- (28) L'altro giorno al lavoro Giovanni non aveva niente voglia di lavorare, era uscito la sera scorsa con gli amici e si era bevuto qualche bicchiere di vino - sempre di nuovo a lui è venuto un piccolo sogno: Essere in vacanza con la sua superiore su una barchetta in estate - lei nel bikini, con i suoi capelli biondi, questa donna bellissima! Fa caldo] si intende benissimo] lui piace a lei, lei piace a lui. Ma perchè lei grida improvvisamente così severamente? Cosa c'è? In questo momento Giovanni si accorge la sua superiore gridando davanti a lui - in ufficio come sempre. Peccato, tutto era soltanto un sogno. (corpus VALICO\_GE\_2\_1)

In quest'ultimo esempio, anche se la seconda virgola sarebbe potuta essere sostituita più correttamente da un punto e virgola, l'uso delle tre virgole in successione permette di creare un effetto di 'prosa brillante', con una costruzione dell'argomentazione a 'tappe' basata su quattro unità informative di pari livello.

4.5. Abbiamo infine osservato negli apprendenti anche alcuni usi fonologici della punteggiatura, ossia mimetici delle pause del parlato, cosa che peraltro accade anche negli apprendenti scriventi di italiano L1. Alcune occorrenze sono particolarmente interessanti: osserviamo ad esempio quelle riportate in (29) e (30).

- (29) Un uomo elegante, si chiama Signor Rossi, è uscito; ed adesso vuole ritornare a casa. Ma] non lo sa che ha dimenticato il suo capello. Mentre lui sta camminando all' sua casa' nell oscurità quest'uomo nota che qualcuno è seguito lo! Signor Rossi ha paura di un attacco perché la persona dietro degli è molto veloce, e si avvicina rapidamente. E così, il seguito uomo anche comincia a correre veloce. (corpus VALICO\_GE\_1\_6)
- (30) In un ufficio un uomo, si chiama Signor Punto, sta sognando che è al mare e fa un giro in barca con la sua direttrice. Lo sembra lui va pazzo per lei! Signor Punto sogna che lui porta una camicia con fiori colorati e lei porta un costume da bagno sexy (?). Si divertono mentre vanno a vela. Subito la sua direttrice si lagna di qualcosa. Signor Punto è molto confuso perché lui non capisce il contegno di lei, perché è scola un giorno bellissimo Ma] la sua direttrice si lagna tuttora. Ad un tratto Signor Punto nota che è al lavoro e lui ha sognato tutto! La sua direttrice sembra spiacevole. (corpus VALICO\_GE\_1\_7)

Come si osserva, sia in (29) che in (30) la virgola è posizionata in modo scorretto dopo il *ma*: si tratta, a nostro giudizio, di un impiego fonologico che rispecchia la pausa che farebbe in

quel punto il parlante (certamente tedescofono, meno sicuramente italofono), con un *ma* che da congiunzione avversativa pare diventare piuttosto un'interiezione.

Gli usi fonologici si riscontrano però prevalentemente nel discorso diretto, come si vede nell'esempio (31):

- (31) Ieri al parco... leggevo il giornale come tutti i giorni. Subito ho sentito la voce di una donna: "No, ma cosa fai; mescello, no, aiuto!" E in questo momento gli ho visti: un uomo alto e muscoloso con i capelli neri portava alle spalle una ragazza: La ragazza che ho sentita. Ma cos'è paurato? È il suo fratello? IL fidanzato geloso o forse anche un uomo criminale! Mi sono deciso di aiutare la ragazza e mi sono levato. (corpus VALICO\_GE\_1\_13)

## 5. Conclusioni

Dalla nostra analisi è emerso come gli apprendenti tedescofoni sembrano mostrare nel tempo lo sviluppo di una certa sensibilità nell'uso della virgola in italiano, spia della presa di coscienza dell'esistenza di un sistema interpuntivo diverso. Gli errori che abbiamo riscontrato nei testi del corpus sono fondamentalmente di due tipi: (i) errori causati dall'influsso della L1, con un punteggiare sintattico che non rispecchia la L2. Ne sono esempi l'uso della virgola prima della completiva o della relativa restrittiva; (ii) errori dovuti all'incapacità di segmentare adeguatamente il testo.

Come si è visto, nel tempo gli apprendenti riducono anzitutto gli errori di natura sintattica e iniziano successivamente a mostrare alcuni abbozzi di usi testuali. Ciò conferma la nostra ipotesi iniziale, ossia che il processo di acquisizione si realizzi in due tappe. Nella prima fase gli apprendenti si staccano progressivamente da un punteggiare sintattico alla tedesca, per approdare a un punteggiare sintattico all'italiana. Nella seconda fase, invece, comincia la delicata e complessa acquisizione ex-novo degli usi testuali della punteggiatura: non a caso, a partire da questo punto gli errori commessi da apprendenti L1 e apprendenti L2 non sono poi così diversi.

La punteggiatura si conferma quindi come un dominio estremamente complesso e difficile da acquisire, a cui i docenti di italiano L2 dovrebbero prestare maggiore attenzione. Inoltre, lo stesso processo di apprendimento è, a nostro giudizio, senz'altro meritevole di studi più approfonditi; in particolare andrebbe indagata l'esistenza di sequenze di apprendimento relative alle diverse funzioni dei singoli segni interpuntivi.

## BIBLIOGRAFIA

- Allora, A./Colombo, S./Marello, C. (2011), *I corpora VALICO e VINCA: stranieri e italiani alle prese con le stesse attività scritte*, in N. Maraschio/D. De Martino/G. Stanchina (a c. di), *La Piazza delle lingue. L'italiano degli altri. Atti del IV convegno Piazza delle lingue (Firenze, 27-31 maggio 2010)*, Firenze, Accademia della Crusca: p. 49-p. 61.
- Borreguero Zuloaga, M. (2009), *I connettivi avversativi nei testi scritti degli apprendenti ispanofoni di italiano LS [Adversative connectives in texts written by Spanish L2 Italian learners]*, in E. Corino/C. Marello (a c. di), *VALICO: Studi di linguistica e didattica*, Perugia, Guerra: p. 51-p. 69.
- Chiantera, A. (2005), *Teoria e didattica della punteggiatura moderna*, in C. Lavinio (a c. di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, Franco Angeli: p. 200-p. 208.
- Corino, E. (2012), *Italiano di tedeschi. Una ricerca corpus based*, Perugia, Guerra.
- Coviello, D. (2015), *L'uso della virgola nei testi di allievi delle scuole medie*, in A. Ferrari/V. Buttini (a c. di), *Aspetti della punteggiatura contemporanea (= "RiCOGNIZIONI", IV, 2/2015)*.
- Duden (2007<sup>6</sup>), *Duden. Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Vollständig überarbeitete Auflage*, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag: p. 511-p. 526.

- 
- Ferrari, A. (2003), *Le ragioni del testo. Aspetti sintattici e interpuntivi dell'italiano contemporaneo*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Ferrari, A. (2004), *Le funzioni della virgola. Sintassi e intonazione al vaglio della testualità*, in P. D'Achille (a c. di), *Generi, architetture e forme testuali*. Atti del Convegno SILFI (Roma, 1-5 ottobre 2002), Vol. I, Firenze, Cesati: p. 107-p. 127.
- Ferrari, A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Ferrari, A./Lala, L. (2011), *Les emplois de la virgule en italien contemporain. De la perspective phonosyntaxique à la perspective textuelle*, in M. Favriaud (a c. di), *Ponctuation(s) et architecturation du discours à l'écrit*, Paris, Larousse/Armand Colin: p. 53-p. 68 (= "Langue Française", 172, 1/2011).
- Ferrari, A./Lala, L. (2013), *La virgola nell'italiano contemporaneo. Per un approccio testuale (più) radicale*, in "Studi di Grammatica Italiana", XXIX-XXX, Accademia della Crusca: p. 479-p. 540.
- Ferrari, A./Mandelli, M. (2010), *Virgules, et coordination. Aspects sémantiques, informationnels et textuels*, in M. J. Béguélin et al. (a c. di), *La Parataxe. Actes du Colloque International de Macrosyntaxe* (Neuchâtel, 12-15 febbraio 2007), Berna, Peter Lang: p. 269-p. 284.
- Ferrari, A./Stojmenova, R. (2015), *Virgole tedesche e virgole italiane a confronto, tra teoria e descrizione*, in A. Ferrari/V. Buttini (a c. di), *Aspetti della punteggiatura contemporanea* (= "RiCOGNIZIONI", IV, 2/2015).
- Ferrari A. et al. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato scritto*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Gaeta, L. (2008), *Dall'Ottocento a oggi*, in B. Mortara Garavelli (a c. di), *Storia della punteggiatura in Europa*, Roma, Laterza: p. 421-p. 437.
- Fornara, S. (2010), *La punteggiatura*, Roma, Carocci.
- Fornara, S. (2011), *La difficile arte dell'interpunzione. Alcune riflessioni tra letteratura e didattica*, in "Opera Nuova", 2011/1: p. 101-p. 109.
- Fornara, S. (2012), *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Roma, Carocci.
- Gaeta, L. (2008), *Dall'Ottocento a oggi*, in B. Mortara Garavelli (a c. di), *Storia della punteggiatura in Europa*, Roma, Laterza: p. 421-p. 437.
- Mortara Garavelli, B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza.
- Serafini, F. (2012), *Questo è il punto. Istruzioni per l'uso della punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, L. (2000 [1989]), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Milano, Garzanti.

**VALERIA BUTTINI** • Valeria Buttini is currently lecturer and postDoc in Italian linguistics at the University of Basel. Her research interests lie in the fields of applied linguistics, sociolinguistics, second language acquisition, text linguistic, and syntax. She also teaches Italian as a second language at the University of Zurich.

**E-MAIL** • [valeria.buttini@unibas.ch](mailto:valeria.buttini@unibas.ch)

# L'USO DELLA VIRGOLA NEI TESTI DI ALLIEVI DELLE SCUOLE MEDIE

---

*Dario COVIELLO*

**ABSTRACT** • This paper investigates the actual use of the comma in texts of Swiss middle-school students with Italian as their first language. Based on recent punctuation studies about the Italian language, we first distinguish between a syntactic and a textual use of the comma. The analysis of 60 student papers then reveals that the learner's main punctuation problems are not due to syntactic reasons but to textual reasons: the students struggle with organizing and hierarchizing their thoughts within the text.

**KEYWORDS** • Syntactic vs. textual comma, information structure, utterance boundaries, punctuation problems, school essays

## 1. Introduzione

Nel processo di acquisizione della punteggiatura, la virgola occupa una posizione centrale. Come suggerisce la miriade di regole, sotto-regole ed eccezioni attraverso le quali le grammatiche ne affrontano l'uso, essa è infatti uno dei segni di punteggiatura più difficili da dominare.

L'obiettivo di questo lavoro consiste nel valutare come la virgola sia utilizzata nella scrittura degli allievi delle scuole ticinesi, sulla base del corpus *Tliscrivo*, costruito nell'ambito di un progetto di ricerca del Fondo Nazionale Svizzero diretto da Simone Fornara<sup>55</sup>. Più precisamente, abbiamo scelto – cercando di mantenere la variazione geografica che caratterizza il corpus – 60 elaborati scolastici delle scuole medie, per un totale di circa 20.000 parole. Si tratta di testi principalmente narrativi, con alcuni passaggi descrittivi o argomentativi.

Sulla base dei più recenti studi teorici e descrittivi a essa dedicati, vedremo dapprima quali sono i principi che regolano l'impiego della punteggiatura, distinguendo tra usi sintattici e usi testuali. In un secondo momento, entreremo nel merito del corpus per descrivere e spiegare i principali usi sintattici e testuali che gli allievi fanno della virgola. Ne uscirà un quadro articolato, che ci permetterà di capire quali siano le principali difficoltà con cui si scontrano gli apprendenti.

## 2. Gli impieghi della virgola nell'italiano scritto contemporaneo medio-alto

La linguistica moderna ha ormai superato l'idea della grammatica tradizionale secondo la quale la punteggiatura ha principalmente la funzione di trasferire le pause e le intonazioni della

---

<sup>55</sup> Progetto di ricerca FNS n. DoRe 13DPD3\_136603: La scrittura oggi, tra parlato e lingua mediata dalla rete. Aspetti teorico-descrittivi, diagnosi e interventi didattici. Il corpus *Tliscrivo* comprende testi scritti da allievi delle elementari e delle medie.

comunicazione orale a quella scritta. Come affermava già Mortara Garavelli all'inizio degli anni Duemila (2003: 47), «la corrispondenza tra [le] pause e le demarcazioni stabilite dalla punteggiatura nello scritto è solo parziale, e in molti casi fortuita». Oggi la partita della punteggiatura si gioca piuttosto tra usi sintattici e usi comunicativo-testuali.

In generale, si sostiene che prevalgano gli usi sintattici e che quelli comunicativo-testuali emergano solo in casi molto particolari, cioè quando la punteggiatura non lavora in sintonia con la sintassi. Nel caso della virgola, per esempio, essa è considerata testuale quando estrapola un aggettivo tra due virgole per ottenere un rilievo informativo. Noi – in linea con Ferrari/Lala 2013 – adottiamo qui una concezione testuale più radicale che interpreta la maggior parte degli usi sintattici come testuali. In particolare, sono per noi testuali tutti gli impieghi della virgola che creano Unità Informative all'interno di un Enunciato<sup>56</sup>, nonostante esse corrispondano a unità sintattiche ben delimitate. In questo senso, classifichiamo come testuale anche la virgola che racchiude le relative appositive oppure quella che segnala le apposizioni.

Nella nostra concezione si parla dunque di virgola sintattica soprattutto nel caso in cui essa segnali casi di coordinazione non coordinata da congiunzioni. Come mostrano i due esempi seguenti, la virgola può coordinare sia sintagmi (1) che frasi (2):

- (1) Ho comprato un film, un paio di libri, una bottiglia di vino e dunque un biglietto per una serata perfetta. (in Serafini 2012: 75)
- (2) Mi sono alzato, ho fatto una doccia e sono uscito a prendere un caffè.

Ci sono tuttavia casi in cui la virgola sintattica si combina con la congiunzione *e*, come nel caso seguente:

- (3) La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti. (in Mortara Garavelli 2003: 16)

Qui la virgola serve a distinguere il diverso livello sintattico delle due congiunzioni coordinanti: la prima coordina due sintagmi, la seconda coordina due frasi. Si tratta di un uso interpuntivo che ha la funzione di facilitare la comprensione del testo, esplicitando la struttura sintattica laddove questa possa risultare ambigua.

Un altro uso sintattico della virgola – volto anch'esso a facilitare la comprensione del testo – lo si ha nel caso di costrutti pesanti cognitivamente e complessi dal punto di vista sintattico, come nel caso seguente:

- (4) Ho perso il treno che mi avrebbe portato a Milano in tempo per vedere Luisa e Giovanni prima che si imbarcassero per l'Australia, perché ho avuto un contrattempo. (in Fornara 2010: 85)

L'Enunciato presenta una struttura sintattica composta da una reggente alla quale si aggancia una subordinata causale in posizione finale (*Ho perso il treno perché ho avuto un*

---

<sup>56</sup> Con Ferrari (2014a: 81) intendiamo per *Enunciato* l'unità di riferimento della strutturazione del testo, che «si caratterizza per il fatto di svolgere contemporaneamente una funzione illocutiva (asserzione, domanda ecc.) e una funzione di composizione testuale che si definisce rispetto al cotesto [conclusione, motivazione, esemplificazione, riformulazione ecc.]». Al suo interno, l'Enunciato si articola in ulteriori unità semantico-pragmatiche, le Unità Informative, provviste a loro volta di diverse specificità funzionali, informative e testuali.

*contrattempo*). In questo caso, la virgola che precede la causale (non obbligatoria secondo le grammatiche) ha la funzione di segnalare il confine sintattico tra le due unità principali del periodo, il quale altrimenti non risulterebbe immediatamente chiaro per via della complessità sintattica della reggente (una frase principale seguita da una relativa restrittiva, alla quale si aggancia una finale a sua volta seguita da una temporale).

Quanto alla virgola testuale, essa ha invece la funzione di articolare e gerarchizzare l'informazione veicolata dall'Enunciato, creando così al suo interno ulteriori unità testuali, le Unità Informative<sup>57</sup>.

Le Unità Informative segnalate dalla virgola testuale tendono a collocarsi in due posizioni determinate, dove svolgono delle funzioni pragmatiche distinte. Se la virgola crea un'Unità Informativa in posizione iniziale di un Enunciato, essa assume principalmente due funzioni: (i) assicura «la coerenza e la consistenza referenziale della progressione semantico-pragmatica del testo», (ii) «“apre” spazi semantico-pragmatici (denotativi, enunciativi, topicali, logici ecc.) che restano validi per gli Enunciati successivi [...]» (Ferrari et al. 2008: 102-103). Si osservino gli esempi seguenti:

- (5) Non vuole venire. // / In ogni caso / non sarebbe mai arrivato in tempo. // (in Ferrari 2014b: 187)
- (6) // / Mentre lo legano sul lettino e gli infilano un ago nel braccio sinistro e un altro di riserva nel destro / la disperazione di Rocco tracima lo stordimento prevaricando l'incredulità: // “No, non potete uccidermi, non sono stato io”. (in Ferrari 2004: 124)

In (5), il sintagma preposizionale racchiuso dalla virgola è un connettivo pragmatico, che esplicita la relazione logica che sussiste fra i due Enunciati. In (6), l'Unità Informativa in posizione iniziale ha la funzione di inquadrare semanticamente l'informazione che segue, fornendo informazioni denotative di tipo temporale.

Se l'Unità Informativa introdotta dalla virgola si colloca invece in posizione inserita o finale dell'Enunciato, si creano delle gerarchie tra le diverse informazioni. Vi è ad esempio la possibilità di usarla all'interno del nucleo frasale per «mettere in evidenza un elemento significativo del nostro discorso» (Serafini 2012: 77-78):

- (7) Paolo e il suo amico hanno bevuto tutta la sera; // / e poi lui è finito a casa / di Lucia. // (in Serafini 2012: 77)

La virgola prima di *di Lucia* introduce un'Unità Informativa autonoma mettendo in rilievo un dato di fatto inatteso per l'interlocutore, ovvero che Paolo sia andato a casa di Lucia e non a casa sua.

La virgola può poi racchiudere un'informazione sotto forma di inciso o in posizione finale come apposizione, producendo diversi effetti informativi:

- (8) / Marco / ci terrei a dirlo / sa sempre trovare le parole giuste. / (in Ferrari/Zampese in preparazione)
- (9) Io ho conosciuto dei tipi che se sono innamorati scappano. // Oppure quelli che hanno ancora la fissa della mamma / a quarant'anni. // (in Ferrari/Lala 2013: 488)

<sup>57</sup> Negli esempi seguenti gli Enunciati sono segnalati con la doppia sbarra obliqua, le Unità Informative con quella singola.

Nel primo testo, l'informazione tra le due virgoles si colloca sullo sfondo comunicativo dell'Enunciato, dove assume la funzione di commento riguardo al contenuto in primo piano; nel secondo, la virgola attribuisce maggiore rilevanza comunicativa al costituente separato dal resto della frase, creando «un effetto di *mise en relief* informativa, in quanto, grazie alla presenza della virgola l'indicazione relativa all'età diventa il limite superiore della scala argomentativa implicata dalla predicazione verbale» (Ferrari/Lala 2013: 488).

Rientrano in questa categoria anche le virgole che segnalano le relative appositive. Queste ultime infatti, a differenza delle relative restrittive, sono associate a un'informazione autonoma e subalterna rispetto a quella veicolata dalla reggente. Si considerino gli esempi seguenti:

(10) / Non seguo i programmi televisivi che mi sembrano scadenti. / (in Mortara Garavelli 2003: 76)

(11) / Non seguo i programmi televisivi / che mi sembrano scadenti / (Ibidem)

Essi mostrano bene come la virgola determini la struttura informativa delle due relative. Nel primo caso, l'informazione espressa dalla frase relativa è necessaria per identificare l'antecedente *i programmi televisivi (quali programmi televisivi? Solo quelli che mi sembrano scadenti)*; di conseguenza, la relativa e il sintagma nominale a cui si aggancia sono informativamente compatti, il che spiega l'assenza di una virgola. Nel secondo caso, invece, il contenuto espresso dalla relativa «è un'aggiunta facoltativa, che comunica una precisazione sullo sfondo del contenuto della reggente» (Ferrari/Zampese in preparazione), facendo intendere che *tutti* i programmi televisivi appaiono scadenti. In questo caso la virgola è obbligatoria perché introduce un'Unità Informativa testualmente autonoma e subordinata rispetto a quella della reggente.

### 3. Gli impieghi della virgola nella scrittura degli allievi

La distinzione tra usi sintattici e testuali è fondamentale per individuare e capire le principali difficoltà che gli allievi accusano nella gestione della virgola. In effetti, la nostra ricerca mostra che i maggiori problemi di interpunzione degli allievi si riscontrano in ambito testuale e non in quello sintattico.

Nei punti seguenti, ci soffermeremo dapprima, brevemente, su alcuni impieghi sintattici interessanti; poi, passeremo in modo più approfondito e dettagliato agli usi testuali della virgola.

#### 3.1. Problemi legati all'uso della virgola sintattica

In generale, gli allievi hanno meno difficoltà a gestire le virgole sintattiche rispetto a quelle testuali. In particolare, è facile osservare che riguardo alla virgola coordinativa si riscontrano pochissimi errori. Più fragile è invece l'uso sintattico della virgola volto a disambiguare le strutture linguistiche e ad alleggerire le frasi complesse. Si osservino i due esempi seguenti:

(12) Quando lavoravano noi ci eravamo nascosti in uno dei due boschetti che c'erano là, ci nascondemmo e  esogitammo un piano. (SMBS2112)<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Le sigle ufficiali utilizzate nel corpus *TiScrivo* si riferiscono al tipo di scuola (SM = scuola media), al luogo geografico della scuola (VG = Viganello), all'anno scolastico del rispettivo tipo di scuola e alla

- (13) Questa avventura mi insegnò due cose: la prima mi insegnò che épiú bello giocare in compagnia e la seconda mi fece capire di non disubbedire e di rispettare le regole perché se non le rispetto mi pentirò in futuro e mi farà godere meno bene le cose. (SMLG2107)

Nel primo dei due testi riportati, la virgola che precede il terzo costituente di un'enumerazione di azioni narrate è sbagliata in quanto segue la congiunzione *e*. Ci sembra una tipica ricaduta del parlato: l'allievo percepisce una pausa enunciativa prima dell'ultima frase e la segnala tramite una virgola. Nel secondo testo, dopo i due punti non vi è nessun segno interpuntivo nonostante si tratti di un periodo sintatticamente complesso che comprende coordinazioni su diversi livelli. In questo caso, l'allievo avrebbe potuto indicare l'articolazione sintattica fondamentale del periodo, inserendo una virgola prima della seconda coordinata frasale (*e la seconda mi fece capire*), nonché prima dell'ultima (*e mi farà godere*), facilitando così la lettura.

Tuttavia, di quest'ultimo tipo di uso sintattico il corpus ne presenta anche impieghi corretti, soprattutto quando si osservano i testi degli allievi di quarta media:

- (14) Da lì mi convinsi che ce la potevo fare, bastava credere in me e nelle mie capacità e dare il massimo. (SMGR4103)

Il testo dimostra come l'allievo usi consapevolmente la virgola con funzione disambiguante prima della congiunzione *e*, segnalando la coordinazione frasale e distinguendola così da quella precedente tra sintagmi.

### 3.2. Problemi legati all'uso della virgola testuale

Gli allievi delle medie accusano notevoli difficoltà nella gestione della virgola con funzione testuale. In particolare, essi non sono in grado di riconoscere e poi segnalare linguisticamente le Unità Informative all'interno di un Enunciato, il che conduce a una mancata esplicitazione delle gerarchie che sussistono fra le diverse informazioni. Ciò vale sia per le Unità Informative in posizione iniziale sia per quelle in posizione inserita o finale. Si osservino i tre casi seguenti:

- (15) // / quando scendemmo dal bosco dove avevamo fatto la passeggiata/ arrivammo in una strada dove c'era una folla e si intravedeva una Smart capovolta su un fianco, // / appena mia mamma ha visto quella scena/ ha voluto fermarsi a guardare, perché lei era appassionata di medicina e chirurgia // (SMLG2106)
- (16) lei ci disse che l'avevano derubata perché é ceca e che l'avevano appena cacciata di casa. // Allora noi l'abbiamo portata a casa di Elder/ lo zio fuciliere di mio cugino. // (SMVG2110)
- (17) Dopo due giorni/ siccome era piaciuto moltissimo a tutti/ abbiamo deciso di restare per una settimana ancora. / (SMLG4110)

Il primo dei tre testi presenta due Unità Informative sintatticamente complesse in posizione iniziale che inquadrano temporalmente il contenuto della reggente: esse avrebbero

---

classe (21 = secondo anno, prima classe), e infine all'allievo di una determinata classe (13 = allievo numero 13).

dovuto essere chiuse da una virgola. Nel secondo testo, l'allievo non segnala l'apposizione nominale in posizione finale, non esplicitando così la relazione gerarchica di specificazione che sussiste tra il nome *Elder* e il sintagma nominale *lo zio fuciliere di mio cugino*. Un caso simile è illustrato dall'esempio (17), dove è assente la coppia di virgole che dovrebbe racchiudere l'Unità Informativa sullo sfondo.

Anche per quanto riguarda l'interpunzione corretta delle frasi relative, gli allievi presentano notevoli difficoltà. Infatti, come mostrano gli esempi seguenti, essi non capiscono ancora che l'informazione legata alla appositiva va segnalata come informazione autonoma:

- (18) // // Un giorno d'estate ero andata a casa dei miei nonni/ *dove mi aspettavano i miei cugini*.  
/// (SMCH2105)
- (19) Stavo andando a trovare la mia cuginetta, quando per caso incontrai la mia migliore amica dell'infanzia, Naomi, che era molto triste. La mia domanda in quel momento era: // / perché lei /*che può avere tutto*/<sub>sfondo</sub> è così infelice? // // (SMGR4114)

In entrambi i testi riportati gli allievi non segnalano l'Unità Informativa sullo sfondo dei rispettivi Enunciati: nel primo caso manca la virgola prima della relativa appositiva in posizione finale, nel secondo manca la coppia di virgole che dovrebbe racchiudere l'appositiva in posizione inserita. È interessante osservare che non si riscontrano invece delle difficoltà interpuntive nel segnalare le relative restrittive. In questo caso, più che di coscienza informativa dell'uso della virgola, si tratta piuttosto della tendenza degli allievi a non accompagnare mai le relative con la virgola.

Un ultimo dato significativo da segnalare è che non abbiamo riscontrato usi testuali della virgola per creare dei rilievi comunicativi (cfr. §2.2.), il che pare indicare che si tratti di un impiego interpuntivo che a livello di scuole medie non è ancora stato acquisito:

[...] si tratta di una funzione che è possibile studiare a partire dalla scrittura di persone colte che scrivono molto e per mestiere (studiosi, saggisti, giornalisti), in quanto è il risultato di scelte stilistico-espressive per la maggior parte consapevoli, possibili proprio perché usate intenzionalmente da chi possiede una salda padronanza degli usi convenzionali della punteggiatura. (Fornara 2010: 38)<sup>59</sup>

#### 4. La virgola tra Enunciati

Come spiega Ferrari (cfr. 2014a: 82), nell'italiano scritto contemporaneo di registro medio-alto, l'interpunzione forte – in particolare il punto – segnala sempre un confine di Enunciato, vale a dire del corrispettivo linguistico di un atto illocutivo: «l'associazione tra punteggiatura forte e confine di Enunciato è sistematica quando, come è spesso il caso nello scritto, è accompagnata dall'indipendenza sintattica dei costituenti che articola».

È interessante l'osservazione che nonostante la punteggiatura forte implichi sistematicamente un confine di Enunciato, lo stesso non vale per il contrario. Infatti, come illustra sempre Ferrari (2014b), esistono dei casi in cui il confine può essere segnalato anche da una virgola. Si tratta di casi in cui dietro un'apparente integrazione sintattica coordinativa o subordinativa in realtà non c'è né coordinazione né subordinazione. Si consideri il seguente esempio:

<sup>59</sup> Si cfr. anche Cignetti/Fornara 2014 e Fornara et al. 2015.

- (20) Non so niente // cos'è la rottura delle acque? // (Pontiggia, in Cresti 2012: 504)

Qui, le due frasi connesse sono sintatticamente indipendenti e hanno delle forze illocutive diverse (asserzione, domanda); ci troviamo dunque di fronte a una coppia di atti illocutivi autonomi e di conseguenza di fronte a un confine di Enunciato segnalato dalla sola virgola. Si osservino poi anche i due testi seguenti:

- (21) Gianni non lo accetterà mai // se mi è permesso parlare di lui. // (in Ferrari 2014b: 185)
- (22) Provaci // e te ne pentirai. // (Ibidem: 186)

Anche in questi casi la virgola coincide con un confine di Enunciato, malgrado che in entrambi gli esempi le due frasi siano superficialmente integrate dal punto di vista sintattico: il primo testo presenta una subordinazione, il secondo una coordinazione. Sempre secondo Ferrari (2014b: 186), «ciò avviene quando sotto una struttura superficiale di integrazione linguistica si nasconde in realtà indipendenza sintattica». Infatti, in (21) non si tratta di una vera costruzione condizionale, in quanto la condizione espressa dalla subordinata non si riferisce al contenuto della reggente, ma all'atto del dire (*Dico che Gianni non lo accetterà mai, se mi è permesso di parlare*). La stessa riflessione può essere applicata alla coordinazione: in (22) ci troviamo di fronte a un'apparente coordinazione, visto che le due frasi corrispondono a due atti illocutivi diversi (richiesta e asserzione).

Si tratta di casi che tendono ad avere una grande diffusione nella scrittura medio-bassa (prosa giornalistica, scrittura online ecc.), che comportano però difficoltà a livello testuale. Un caso esemplare lo riporta Daniela Notarbartolo (2014: 78):

- (23) Dobbiamo scegliere degli obiettivi che siano ben oltre la nostra portata, senza considerare se siamo in grado di realizzarli // quindi è necessario non accontentarsi. //

Si tratta di un testo di un allievo liceale in cui la seconda virgola segnala il confine di un Enunciato. Secondo Notarbartolo (Ibidem), «prima di *quindi* sarebbe stato necessario un segno di stacco più forte, perché la congiunzione segnala un passaggio di senso (una conseguenza), ma questa gerarchia non viene sentita: i segmenti si giustappongono per successivo accumulo e quindi lo studente segnala il passaggio con una semplice virgola». L'uso della virgola e la conseguente mancata esplicitazione linguistica della gerarchia a livello logico in questo caso porta dunque a un appiattimento informativo.

Nel capoverso seguente vedremo che questi casi sono frequentissimi nel corpus analizzato e costituiscono un importante problema all'interno del processo di acquisizione della scrittura.

## 5. Problemi di segmentazione

I problemi di interpunzione degli allievi commentati nel terzo paragrafo si realizzano all'interno dell'Enunciato. Abbiamo visto che la principale difficoltà degli apprendenti consiste nel riconoscere e introdurre esplicitamente (tramite la virgola) delle Unità Informative non segnalate dalla sintassi. Tuttavia, anche la segnalazione adeguata del confine di Enunciato costituisce un grande problema nei testi scolastici: nel corpus si trovano infatti numerosi esempi simili a quelli commentati in §4. Si considerino i due testi seguenti, che presentano due casi di apparente coordinazione asindetica:

- (24) correremo dalla direzione da qui fummo arrivati e presimo l'altra strada, quella che

---

conduceva al paesino. Smettemmò di correre solo quando arrivammò a casa // se ripenso a quell'episodio quest'oggi bhè, mi sembrerebbe la scena d'un film comico (SMVG2111)

- (25) Io, in passato, mi lascio condizionare spesso anche dalle persone che non capiscono niente // un compagno mi ha consigliato un sito per scaricare film. Voglio ricordare che scaricare è legale. (SMBS4102)

In entrambi gli esempi gli allievi usano la virgola al posto del punto: in (24), la virgola dopo *arrivammò a casa* non è sufficiente per segnalare il cambiamento netto di tipologia testuale che in quella posizione si produce (dalla narrazione si passa a un meta-commento); in (25), dopo aver segnalato in modo adeguato l'Unità Informativa realizzata dal circostanziale temporale con una coppia di virgole, l'allievo usa lo stesso segno per indicare un confine di un'unità testuale più elevata: separa due Enunciati tra cui vige una relazione logica gerarchizzante di esemplificazione.

Ci sono poi anche dei casi in cui tra due unità testuali non vi è alcun tipo di segno interpuntivo:

- (26) Mi svegliai, guardai fuori dalla finestra/ era una bellissima giornata, non si intravedeva neanche una nuvola. (SMVG4105)

Il testo presenta un periodo che inizia con un'enumerazione di azioni, segnalate adeguatamente dalla virgola seriale. Dopodiché, però, non segue nessun segno interpuntivo nonostante ci sia uno stacco testuale forte: l'allievo infatti passa dalla narrazione alla descrizione. In questo caso, dunque, l'apprendente avrebbe dovuto utilizzare almeno la virgola per segnalare il confine testuale.

Più problematici sono invece i casi di apparente coordinazione sindetica, dove la presenza della congiunzione – in questo articolo ci soffermiamo soltanto sulla *e* – rende più delicata la scelta del segno interpuntivo per segnalare i diversi tipi di confine testuale. Si osservi l'esempio seguente:

- (27) In entrambe le situazioni eravamo tutti riuniti/ e questo secondo me ha fatto tanto [...]. (SMAC4117)

Dal punto di vista sintattico, la frase presenta una coordinazione esplicita per via della presenza della congiunzione *e*. Tuttavia, fra i due costituenti coordinati non vi è né parallelismo sintattico né un elemento che funzioni da 'quadro' comune, caratteristiche necessarie per poter avere una vera e propria coordinazione (cfr. Lang 1984). Tra le due frasi coordinate vi è dunque un confine di unità testuale, il che può essere dimostrato dal fatto che la *e* coordina due frasi diverse dal punto di vista della tipologia testuale: tenendo in considerazione anche semantica e morfologia verbale delle due coordinate, notiamo che la prima è chiaramente descrittiva, mentre la seconda svolge una funzione di commento su di essa. A sostenere questa ipotesi vi è anche la presenza dell'espressione avverbiale *secondo me*, che introduce un punto di vista nuovo. Per segnalare questo confine testuale tra le due frasi coordinate, l'allievo qui avrebbe dovuto inserire almeno un segno interpuntivo debole, se non un segno interpuntivo forte.

È importante aggiungere che nei casi di compresenza della virgola e della congiunzione *e*, come in (27), non è sempre facile distinguere tra coordinazione vera e *pseudo-coordinazione*. Rimandiamo a Coviello 2014 per un tentativo di stabilire un paradigma di proprietà atte a distinguere la vera coordinazione dalla pseudo-coordinazione, e a definire dunque i casi in cui un segno di punteggiatura forte risulta preferibile alla virgola.

Per concludere l'analisi di una inadeguata segmentazione interpuntiva del testo in Enunciati, ci soffermiamo ora su un esempio più ampio, che, oltre a evidenziare le difficoltà degli allievi nella segnalazione dei confini di Enunciato, ha il merito di illustrare un altro aspetto importante della problematica; si può cioè osservare come i diversi usi testuali della virgola menzionati finora entrino in conflitto fra di loro. Si consideri il testo seguente:

- (28) Ruscii comunque a rubare una pagnotta di pane, //E1 tornando nel mio buchetto un poliziotto mi raggiunse, mi portò in centrale. //E2 Mi arrestò e mi rinchiuse in una cella, //E3 li rimasi per alcuni mesi. //E4 Incominciai a riflettere e capí che non poteva andare avanti così, //E5 dovevo trovarmi un lavoro, per ricavare soldi per pagarmi dal mangiare. //E6 Allora lavorai in Polizia e mi diedero soldi e così vissi felice e contento. //E7 (SMCH4111)

La punteggiatura scelta dall'allievo indica un'articolazione del testo in quattro Enunciati: abbiamo infatti quattro punti fermi. È però facile accorgersi che in realtà il brano presenta almeno due atti illocutivi autonomi in più, i quali, però, sono segnalati dalla sola virgola.

Prendiamo ad esempio le prime tre frasi principali che precedono il primo punto fermo:

Ruscii comunque a rubare una pagnotta di pane, //E1 tornando nel mio buchetto un poliziotto mi raggiunse, mi portò in centrale. //E2

Ciascuna di queste è separata dalla virgola, il che le fa apparire come tre Unità Informative i cui contenuti sono collocati sullo stesso piano informativo. In realtà, l'architettura semantica proiettata dal contenuto denotativo del testo è chiaramente diversa: tra le prime due frasi vi è un confine testuale maggiore, di Enunciato, rispetto a quello tra le ultime due, dove vi è al massimo un confine di Unità Informativa. Lo dimostra il fatto che tra le prime due frasi principali non vi è alcun parallelismo sintattico o semantico. L'allievo qui avrebbe dovuto segnalare il primo confine testuale con un segno interpuntivo superiore alla virgola. In più, all'interno del secondo Enunciato, da un lato l'allievo non segnala l'Unità Informativa iniziale sullo sfondo (*tornando nel mio buchetto*), che serve a riprendere l'ultimo evento raccontato per mandare avanti la narrazione (ha dunque funzione di garantire coerenza testuale verso il cotesto sinistro); dall'altro lato, successivamente opta per una coordinazione asindetica che richiede la presenza della virgola, quando avrebbe potuto semplicemente utilizzare il costrutto sindetico con la congiunzione *e*.

L'analisi della prima parte di (28) mette in evidenza una sovraestensione delle funzioni attribuite alla virgola, la quale conduce a raggruppamenti e separazioni semantici che non coincidono con l'architettura testuale proiettata dal contenuto del testo. Una riformulazione del testo con una punteggiatura che restituisce correttamente la segmentazione del testo potrebbe essere la seguente:

// Ruscii comunque a rubare una pagnotta di pane□ // / Tornando nel mio buchetto□ / un poliziotto mi raggiunse / □ mi portò in centrale. //

La costruzione del testo (28) è problematica anche nella parte successiva. Dopo il secondo Enunciato seguono altre due frasi separate soltanto dalla virgola:

Mi arrestò e mi rinchiuse in una cella, //E3 li rimasi per alcuni mesi. //E4

Anche in questo caso il segno interpuntivo scelto dall'allievo non è sufficiente, in quanto vi è uno stacco testuale maggiore rispetto a quello dell'Unità Informativa: una spia linguistica dell'esistenza di un confine di Enunciato è ad esempio l'avverbiale *lì*, che riprende un referente

---

spaziale dall'Enunciato precedente per introdurre un'informazione in primo piano su di esso (*[nella cella] rimasi alcuni mesi*). Se l'allievo avesse optato per il costrutto relativo introdotto dal pronome *dove*, la stessa informazione sarebbe stata collocata invece sullo sfondo comunicativo. Riportiamo anche qui il testo con la punteggiatura modificata:

Mi arrestò e mi rinchiuse in una cella. // Lì rimasi per alcuni mesi. //

Anche le due ultime virgole sono inadeguate per restituire l'architettura semantica del testo:

Incominciai a riflettere e capí che non poteva andare avanti così, //E5 dovevo trovarmi un lavoro, per ricavare soldi per pagarmi dal mangiare. //E6

La prima non è sufficiente per segnalare il confine di Enunciato presente in quella posizione: tra i due costituenti separati dalla virgola sussiste infatti una forte relazione logica gerarchizzante di specificazione, la quale andrebbe segnalata da un segno interpuntivo più forte. Anche la seconda virgola risulta inadeguata, in quanto segnala un'Unità Informativa in realtà non esistente: non vi è alcuna gerarchia informativa tra i due costituenti separati. Anche qui, migliorando l'interpunzione, l'architettura del testo risulterebbe subito molto più chiara:

Incominciai a riflettere e capí che non poteva andare avanti così. // dovevo trovarmi un lavoro per ricavare soldi per pagarmi dal mangiare. //

## 6. Conclusione

In questo articolo abbiamo cercato di capire quali siano le principali difficoltà degli allievi nella gestione della virgola. A questo scopo abbiamo definito dapprima i principali usi della virgola nell'italiano scritto contemporaneo di registro medio-alto. Abbiamo visto che la linguistica moderna distingue tra uso sintattico e uso testuale della virgola. Mentre la virgola sintattica ha una funzione coordinativa e disambiguante, quella testuale ha la capacità di costruire delle unità testuali all'interno dell'Enunciato, creando così autonomia e gerarchie informative. Abbiamo visto anche che in casi particolari nella scrittura contemporanea emergono virgole che, invece di marcare l'articolazione informativa interna all'Enunciato, segnalano i confini di questi ultimi. Si tratta dei casi in cui dietro un'apparente connessione sintattica emerge in realtà una vera e propria autonomia informativo-testuale.

L'analisi degli elaborati degli allievi mostra anzitutto che gli impieghi sintattici della virgola sono in generale padroneggiati meglio rispetto a quelli testuali: si è potuto osservare che gli allievi accusano ancora delle difficoltà nel segnalare i confini sintattici superiori di periodi ampi e complessi, mentre sembrano controllare bene la virgola coordinativa. Le problematiche principali si annidano negli usi testuali della virgola. Da un lato, gli apprendenti non sono ancora capaci di utilizzare la virgola per articolare l'Enunciato in Unità Informative: spesso le virgole mancano, creando assenze di soluzione di continuità interpuntive che cozzano con le articolazioni proiettate dal contenuto semantico del testo; in più, è totalmente assente l'impiego della virgola per creare rilievi comunicativi. Dall'altro lato, si possono osservare delle difficoltà riguardo alla segmentazione del testo in Enunciati: gli allievi alternano punteggiatura forte e virgola senza alcuna *ratio*, di modo che si formano raggruppamenti e separazioni di contenuto che non sono in sintonia con l'architettura semantica del testo. In entrambi i casi gli usi errati della virgola – al di là di una cattiva gestione della sintassi – sono il sintomo della difficoltà

degli allievi delle medie a separare, raggruppare e gerarchizzare le informazioni e a organizzare il loro pensiero all'interno del testo.

Come si può notare in generale, e come ha illustrato più precisamente l'analisi dell'ultimo esempio, più ampio, molte delle problematiche che riguardano gli usi della virgola che abbiamo osservato non possono essere trattate in termini sintattici e locali: solo la semantica e la testualità possono dirci se una virgola interna all'Enunciato deve separare o meno determinati gruppi informativi, se deve creare o meno sfondi e rilievi comunicativi. E lo stesso vale, a maggior ragione, per l'uso differenziato di virgola e punto nella segmentazione del testo in Enunciati: solo gli stacchi tematici e i movimenti logici in corso possono permetterci di optare per una soluzione o per l'altra.

## BIBLIOGRAFIA

- Cignetti, L./Fornara, S. (2014), *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Roma, Carocci.
- Coviello, D. (2014), *La lingua scritta degli allievi ticinesi di quarta media. Problemi di segmentazione del testo*, in I. Korzen/A. Ferrari/A-M. De Cesare (a c. di), *Tra romanistica e germanistica: lingua, testo, cognizione e cultura. Between Romance and Germanic: language, text, cognition and culture*, Bern, Peter Lang: p. 159-p. 174.
- Cresti, E. (2012), *Costrutti paratattici nell'italiano parlato spontaneo e nell'italiano scritto letterario*, in P. Bianchi (a c. di), *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, il Mulino: p. 363-p. 385.
- Ferrari, A. (2004), *Le funzioni della virgola. Sintassi e intonazione al vaglio della testualità*, in P. D'Achille (a c. di), *Generi, architetture e forme testuali*. Atti del Convegno SILFI (Roma, 1-5 ottobre 2002), Vol. I, Firenze, Cesati: p. 107-p. 127.
- Ferrari, A. (2014a), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Ferrari, A. (2014b), *Punteggiatura e segmentazione del testo*, in I. Korzen/A. Ferrari/A-M. De Cesare (a c. di), *Tra romanistica e germanistica: lingua, testo, cognizione e cultura. Between Romance and Germanic: language, text, cognition and culture*, Bern, Peter Lang: p. 175-p. 196.
- Ferrari, A. et al. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'Enunciato*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Ferrari, A./Lala, L. (2013), *La virgola nell'italiano contemporaneo. Per un approccio testuale (più) radicale*, in "Studi di grammatica italiana", XXIX-XXX: p. 479-p. 501.
- Ferrari, A./Zampese, L. (in preparazione), *Parole frasi testi*, Roma, Carocci.
- Fornara, S. (2010), *La punteggiatura*, Roma, Carocci.
- Fornara, S. et al. (2015), *Costruzione del testo e punteggiatura tra norma, uso e didattica negli elaborati del corpus Tiscrivo*, in "Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée". Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 febbraio 2014), No spécial 2015, Vol. 1, p. 71-p. 94.
- Lang, E. (1984), *The Semantics of Coordination*, Amsterdam, Benjamins.
- Mortara Garavelli, B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza.
- Notarbartolo, D. (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci.
- Serafini, F. (2012), *Questo è il punto. Istruzioni per l'uso della punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, L. (2001), *Sul punto e virgola nell'italiano contemporaneo*, in "Studi linguistici italiani", 27/2: p. 248-p. 255.

**DARIO COVIELLO** • Dario Coviello studied Italian and Spanish linguistics at the Universities of Basel, Florence and Madrid. He is currently doing a PhD in the fields of text linguistics and written language acquisition. In particular, he studies the textuality and its linguistic expression in the writing of middle-school students from the Canton of Ticino. Dario Coviello also teaches Italian and Spanish at a grammar school in Basel.

**E-MAIL** • [dario.coviello@unibas.ch](mailto:dario.coviello@unibas.ch)



# InCONTRI

---

L'INGLESE "VEICOLARE":

*Esperienze e confronti per una didattica consapevole  
(Torino, 19 giugno 2015)*

a cura di  
Paola BRUSASCO



# L'INGLESE "VEICOLARE": ESPERIENZE E CONFRONTI PER UNA DIDATTICA CONSAPEVOLE INTRODUZIONE

---

Paola BRUSASCO

Le attuali esigenze educative e professionali hanno ulteriormente accresciuto la presenza dell'inglese nei corsi di studio di ogni ordine e grado, rafforzandone la già ampia diffusione come lingua straniera nell'istruzione e nella comunicazione internazionale. Tali tendenze, che pure vanno incontro alle esigenze di un mondo e un mercato sempre più globalizzati, hanno riaperto il dibattito sulla necessità di promuovere il pluralismo linguistico e tutelare lingue e culture locali, soprattutto alla luce dei recenti sviluppi a livello accademico che hanno portato all'introduzione di insegnamenti, e in alcuni casi corsi di studio, interamente in inglese.

La giornata di studio *L'inglese "veicolare": esperienze e confronti per una didattica consapevole*, svoltasi il 19 giugno 2015 presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino, ha costituito un momento di riflessione proprio su tali sviluppi, un'occasione per riflettere su potenzialità e criticità dell'inglese come lingua per la veicolazione di saperi disciplinari non all'interno di corsi di laurea volti all'acquisizione e al perfezionamento di lingue e culture straniere, bensì nell'ambito di curricula tecnico-scientifici. Tale uso veicolare dell'inglese, definito *English Medium Instruction* (EMI), trova ampia applicazione in numerosi atenei di tutto il mondo ed è uno dei canali attraverso i quali realizzare la maggiore integrazione e internazionalizzazione dei sistemi di istruzione superiore europei promossa a partire dal 1999 con il processo di Bologna. I docenti e gli studiosi intervenuti alla giornata di studio – provenienti sia da ambiti linguistico-letterari plurilingui, sia dai settori scientifico ed economico – hanno affrontato questioni di natura culturale e pedagogica, illustrando inoltre studi, esperienze didattiche e buone pratiche in atto nella realtà locale e all'estero.

I contributi facenti parte della presente sezione affrontano in una prospettiva linguistica e didattica numerosi aspetti inerenti l'uso veicolare dell'inglese che, pur generalmente gradito alle istituzioni, suscita critiche da parte degli italianisti e pone problemi sul piano della qualità della docenza e dell'apprendimento.

In *Inglese "veicolare": opinioni a confronto*, Virginia Pulcini illustra le ragioni politiche, culturali e linguistiche della diffusione di tale pratica, soffermandosi sul dibattito in corso in Italia ed esaminando poi aspetti più strettamente pedagogici quali le competenze linguistiche e comunicative dei docenti, il possesso di un adeguato livello di conoscenza della lingua da parte degli studenti e il rischio di semplificazione dei contenuti degli insegnamenti svolti in inglese. Pulcini sostiene inoltre l'opportunità di fare riferimento ai paesi che già hanno consolidate esperienze di EMI e predisporre iniziative sia a sostegno della didattica in lingua per i docenti, sia per potenziare il supporto linguistico agli studenti.

In *English Medium Instruction (EMI) Teacher Training Courses in Europe*, Francesca Costa esamina e distingue i termini attualmente utilizzati in riferimento all'inglese come lingua

---

veicolare (EMI, ELF, CLIL, ICLHE, CBI) e presenta una rassegna dei corsi offerti in vari paesi europei per migliorare le competenze linguistiche e aggiornare le metodologie didattiche, evidenziandone analogie e differenze.

Alessandra Molino presenta parte di uno studio condotto su lezioni universitarie tenute in inglese da docenti italiani in settori disciplinari tecnici e scientifici, analizzando i dati raccolti al fine di individuare le strategie interazionali utilizzate per agevolare o verificare la comprensione da parte degli studenti. *Comprensione e interazione nelle lezioni universitarie in lingua inglese* discute i risultati del confronto fra i materiali trascritti, facenti parte di un corpus in costruzione (*Turin EMI Lecture Corpus – TEMILC*) con un corpus analogo di lezioni svolte da docenti di madrelingua inglese (*Michigan Corpus of Spoken Academic English – MICASE*) e analizza analogie e differenze di occorrenza, funzione e posizione dei segnali discorsivi individuati.

In *English Medium Instruction and the Role of Language Mediation* Claudio Bendazzoli riflette sul crescente utilizzo dell'inglese nelle attività di didattica e ricerca dal punto di vista della mediazione linguistica. Sulla base dei risultati di una serie di interviste a docenti della Scuola di Management ed Economia dell'Università di Torino in merito al proprio livello linguistico, agli insegnamenti eventualmente tenuti in inglese, alla percezione della validità di tale pratica, Bendazzoli discute la possibilità di potenziare i risultati dell'insegnamento e della ricerca in inglese facendo ricorso a competenze proprie della mediazione linguistica o a figure professionali quali traduttori e interpreti.

Infine, Marie-Berthe Vittoz illustra il ruolo dei Centri Linguistici d'Ateneo nell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano come lingua straniera, descrivendone le funzioni di sostegno a studenti universitari e docenti, compresi quelli della scuola primaria e quelli della secondaria chiamati ad attuare percorsi CLIL. Una rassegna delle iniziative realizzate dal CLA UniTO chiude il contributo, che evidenzia inoltre il potenziale dei CLA sia nel sostegno ai docenti universitari interessati o tenuti a svolgere corsi in modalità EMI, sia nella promozione del plurilinguismo.

La raccolta di questi interventi intende promuovere un più articolato dibattito sull'inglese veicolare e un ampio confronto con gli studiosi di discipline non linguistiche. Restano aperte questioni inerenti l'accertamento e il potenziamento delle competenze linguistiche di docenti e studenti, l'acquisizione di metodologie didattiche adeguate e competenze proprie della mediazione linguistica, la necessità di evitare la semplificazione dei contenuti, nonché di conservare e arricchire il patrimonio lessicale specialistico nella lingua materna in modo tale da realizzare un più equilibrato multilinguismo in ambito europeo.

**PAOLA BRUSASCO** • Associate Professor of English Language and Translation at the University of Torino, Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures. Her main research interests are Translation Studies, Foreign Language Teaching, English as a Medium of Instruction (EMI), Critical Discourse Analysis and Postcolonial Studies.

**EMAIL** • [paola.brusasco@unito.it](mailto:paola.brusasco@unito.it)

# L'INGLESE “VEICOLARE”

Opinioni a confronto

---

Virginia PULCINI

**ABSTRACT** • The aim of this article is to introduce the ongoing debate on the adoption of English Medium Instruction (EMI) in Italian universities. First, it focuses on the strategic motivations of EMI, i.e. the internationalization of Italian higher education and the role of English in this process. Then, starting from the case of the *Politecnico di Milano*, the author presents the cultural debate on the defence of Italian in higher education which was initiated by the *Accademia della Crusca* and has recently raged among Italian academics. Subsequently, the linguistic and pedagogical challenges posed by EMI are discussed with reference to the competence in English required to study and teach in this new mode. In fact, data shows that many national and international students do not possess adequate competence in the use of English, and lecturers are rarely offered training or support, if needed. The author concludes by arguing that the adoption of EMI requires strategic planning and monitoring to meet the demands of internationalization, on the one hand, and implement a high-profile educational policy, on the other.

**KEYWORDS** • English Medium instruction, EMI, higher education, ICLHE.

Quanto all'arricchimento, questo è il punto in cui la lingua nazionale comincia a scadere e scemare sensibilmente, e impoverirsi, e indebolirsi fino al segno che dimenticate e antichate la maggiore o certo grandissima parte delle sue voci e modi, e anche delle sue facoltà, ella non ha più forza né capacità di supplire ai bisogni del linguaggio, e di fornire un discorso del suo, senza ricorrere al forestiero.

(Leopardi, Zibaldone, 29 giugno 1822)

## 1. L'inglese “veicolare” nell'istruzione universitaria

L'uso crescente dell'inglese come lingua “veicolare” per l'istruzione universitaria in Italia ha recentemente sollevato un acceso dibattito nel mondo accademico e anche attirato l'interesse dei media sulle problematiche culturali e i risvolti giuridici di questo importante cambiamento nel sistema educativo del nostro paese. L'offerta formativa in lingua inglese è una politica diffusa e in crescita in tutta Europa (Smit, Dafouz 2012; Dimova et al. 2015), sebbene con tradizioni e in proporzioni diverse nelle varie nazioni europee. Tuttavia questa pratica didattica, cui ci si riferisce nell'università con ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*) o EMI (*English Medium Instruction*) e nella scuola secondaria con CLIL (*Content*

*and Language Integrated Learning*)<sup>1</sup>, è stata accolta con maggiore o minore favore a seconda dei contesti geografici, culturali e ideologici in cui l'inglese veicolare è stato introdotto.

La giornata di studio *L'inglese "veicolare": esperienze e confronti per una didattica consapevole*, svoltasi presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino il 19 giugno 2015, ha avuto come obiettivo principale quello di attivare un confronto e un dibattito critico e costruttivo sull'uso dell'inglese come lingua di insegnamento nei corsi universitari in Italia, con particolare riferimento alla realtà torinese<sup>2</sup>.

Per inglese "veicolare" si intende la lingua inglese usata come mezzo per la trasmissione di sapere disciplinare, non necessariamente legato a contesti e culture anglofone, e generalmente nei campi tecnici e scientifici. Le facoltà/dipartimenti con il maggior numero di corsi di studio in lingua inglese nell'università italiana sono ingegneria ed economia (Campagna, Pulcini 2014). Sono esclusi i contesti in cui la lingua straniera non è "veicolare", ma "curricolare", come i corsi di laurea in lingue, dove le lezioni di linguistica e letteratura sono solitamente impartite nelle lingue straniere di riferimento.

I dati finora raccolti sulla situazione italiana, dove l'uso dell'inglese come lingua veicolare universitaria è un fenomeno che risale agli anni '90 e quindi relativamente recente rispetto ad altri paesi europei (Costa, Coleman 2013; Campagna, Pulcini 2014; Pulcini, Campagna 2015)<sup>3</sup>, delineano un quadro disorganico che suscita molte perplessità sia tra gli italianisti sia tra gli anglisti, per diverse ma ugualmente valide ragioni che verranno discusse in questo saggio. Nella Sezione 2 verranno esaminate le motivazioni politiche che hanno determinato l'introduzione dell'inglese veicolare nell'università italiana. Nella Sezione 3 saranno illustrati i punti di vista favorevoli e contrari alla didattica in lingua straniera di accademici e studiosi italiani. Nella Sezione 4 verranno discusse le ragioni linguistiche che possono influire negativamente sull'introduzione dell'inglese veicolare *tout court* nell'attuale contesto italiano, in particolare le competenze linguistiche inadeguate per insegnare e imparare in una lingua straniera. Nella Conclusione si riassumeranno le ragioni a favore e contrarie all'adozione dell'inglese veicolare nell'istruzione universitaria in Italia, al fine di stimolare un dibattito serio e costruttivo sulle implicazioni linguistiche, educative e culturali che questa modalità comporta.

## 2. L'inglese e l'internazionalizzazione: le ragioni politiche

La trasformazione dei sistemi educativi in Europa è iniziata dalla Dichiarazione di Bologna (siglata il 19 giugno 1999), che ha dettato alcune regole condivise, secondo le quali le università europee avrebbero dovuto avviare un processo di convergenza dei propri sistemi di

<sup>1</sup> Il CLIL nella scuola secondaria non è oggetto di analisi specifica in questo contesto.

<sup>2</sup> Questa giornata di studio è stata un'attività del progetto di Ateneo 2012 "English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges", finanziato dalla Compagnia di San Paolo e coordinato da Virginia Pulcini (1° marzo 2013- 1° marzo 2016). Il progetto ha trattato alcune principali aree di impatto linguistico e culturale della lingua inglese in Italia: 1) *Anglicisms in Italian: the influence of English on general language and in specialized domains*: il prestito lessicale (anglicismi in uso nella lingua italiana); 2) *The influence of English in the media*: l'influenza dell'inglese nei prodotti audiovisivi doppiati 3) *The function of English in international conferences mediated by simultaneous interpreters*: il ruolo dell'inglese nella traduzione simultanea e nell'interpretariato; 4) *English as a lingua franca in Italian higher education and academic discourse*: l'inglese veicolare nell'istruzione universitaria; 5) *English and Italian in contact in 'new' migratory contexts*: l'inglese come lingua di mediazione in contesti migratori. <<https://englishinitaly.wordpress.com/>>

<sup>3</sup> Secondo gli studi di Coleman (2006) nei Paesi Bassi e in Svezia si insegnavano corsi universitari in inglese già negli anni '50, mentre in Finlandia, Ungheria e Norvegia già negli anni '80.

istruzione superiore, al fine di favorire la mobilità di studenti, docenti e personale universitario attraverso vari programmi (tra cui quello Erasmus, il più noto e fortunato in ambito universitario), e agevolare il reciproco riconoscimento dei titoli. L'obiettivo finale di questo graduale cambiamento – denominato appunto Processo di Bologna – è quello di realizzare e promuovere su scala mondiale un'Area Europea dell'Istruzione Superiore (EHEA – *European Higher Education Area*) che possa competere a livello internazionale per qualità e attrattività.

L'imperativo categorico dell'università europea del XXI secolo è diventato l'*internazionalizzazione*, un termine cardine che comporta alcune importanti finalità strategiche, tra cui quelle di attirare studenti stranieri, incrementare la mobilità, preparare gli studenti per il mondo del lavoro nella sua dimensione internazionale (formare “il cittadino globale”) e migliorare il prestigio delle università nelle graduatorie mondiali secondo standard di qualità. La politica universitaria del nuovo millennio intende aprirsi verso il mondo accademico e professionale esterno, e perseguire obiettivi concreti quali la produttività e la competitività, secondo una logica aziendale e di mercato, un tempo aliena al contesto accademico di formazione e di costruzione del sapere. In quest'ottica si parla di “università imprenditoriale” (Mautner 2005), la cui missione, oltre a formare studenti e produrre ricerca scientifica, è quella di investire le proprie risorse intellettuali per lo sviluppo della ricerca in collaborazione con imprese e attori esterni<sup>4</sup>. Occorre tuttavia osservare che questa nuova etica dell'università contemporanea risulta essere maggiormente confacente ai settori disciplinari tecnici e scientifici piuttosto che a quelli umanistici.

La ricaduta linguistica di questi obiettivi strategici della nuova università imprenditoriale è stata una crescente anglicizzazione del mondo accademico, sia nella ricerca scientifica sia nella didattica. E' evidente che il monolinguisimo favorisce la comunicazione, e che la lingua inglese rappresenta un ottimo strumento di integrazione nel contesto europeo plurilingue e multilingue<sup>5</sup>. La predominanza dell'inglese nei paesi dell'Unione europea è confermata dall'indagine su “Gli europei e le loro lingue” effettuata dall'Eurobarometro (2012), secondo cui l'inglese è la lingua straniera più parlata in 19 dei 25 Stati in cui non è lingua ufficiale (escludendo il Regno Unito e l'Irlanda). In Italia il 70% degli intervistati indica l'inglese come la lingua più importante per il proprio successo personale (l'11% indica il francese) e l'84% indica l'inglese come la lingua più importante per il futuro dei propri figli (il 14% indica il francese)<sup>6</sup>. Secondo Phillipson (2006) questo inarrestabile processo rappresenta un vero e proprio “paradosso europeo”: infatti, se da un lato l'Unione europea ha fatto della diversità culturale e linguistica dei paesi membri il proprio baluardo ideologico (enucleato nel motto “unity in diversity”), in realtà ha favorito la crescita dell'inglese come strumento di comunicazione all'interno della stessa UE (Ammon 2006), oltre che di integrazione nel lavoro, nella ricerca e nell'istruzione in tutta l'Europa. A proposito di università, secondo alcuni dati (Doiz et al. 2013) dal 2002 al 2007 il numero di

<sup>4</sup> Le due principali missioni dell'università sono la didattica e la ricerca. Per terza missione si intende il contributo dell'università allo sviluppo economico e sociale del territorio, attraverso rapporti di partenariato, come ad esempio la realizzazione di brevetti e la nascita di spin-off (s.p.a o s.r.l. che utilizzano i risultati della ricerca universitaria).

<sup>5</sup> Il plurilinguismo si riferisce generalmente a competenze individuali nell'uso e nell'apprendimento di più lingue, mentre multilinguismo si riferisce alla presenza di più lingue nello stesso ambito geografico, anche se non conosciute e usate da tutti i parlanti. La distinzione non è sempre rispettata e il termine multilinguismo prevale nell'uso europeo in riferimento a entrambe le situazioni.

<sup>6</sup> La madrelingua più parlata è il tedesco (16%), seguita dall'italiano e dall'inglese britannico (13% ciascuna), dal francese (12%) e quindi dallo spagnolo e dal polacco (8% ciascuna). Le cinque lingue straniere più parlate sono l'inglese (38%), il francese (12%), il tedesco (11%), lo spagnolo (7%), il russo (5%) e l'italiano (3%).

corsi interamente in inglese è addirittura cresciuto del 320% (da 700 a 2400 in 400 università europee).

Anche in Italia l'internazionalizzazione promossa dal mandato europeo è in pieno sviluppo, parallelamente alla crescita dell'inglese come lingua veicolare nell'istruzione universitaria e in altri gradi scolastici con il CLIL. Il fenomeno universitario è documentato in un rapporto della CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) del 2011, illustrato in dettaglio da Campagna, Pulcini (2014), in cui si sottolinea con grande chiarezza l'importanza dell'inglese come strategia chiave per promuovere l'internazionalizzazione:

[...] la mobilità internazionale degli studenti - il cui potenziamento rappresenta uno dei principali obiettivi comunitari del prossimo decennio - trova maggiore facilità di realizzazione attraverso un'offerta formativa ampiamente accessibile dal punto di vista linguistico, il che tende spesso a coincidere con la predisposizione di corsi in lingua inglese, la lingua veicolare più diffusa.

L'offerta in inglese assolve ad un duplice obiettivo: rendere più attrattiva l'Università italiana agli studenti stranieri, ma anche preparare e formare gli studenti italiani ad un'apertura verso il mondo lavorativo e/o scientifico a livello internazionale. Non dimentichiamo, infatti, che soprattutto per la ricerca scientifica, la lingua inglese rimane, almeno per il momento, il passaporto per proporsi e farsi conoscere dalla comunità scientifica internazionale.

<http://www.cruai.it/HomePage.aspx?ref=2094> (ultimo accesso dicembre 2015)

Secondo i dati dell'Università di Torino, nell'attuale anno accademico 2015-16 i corsi di studio impartiti interamente in lingua inglese sono 6, di cui uno di primo livello (laurea triennale) e 5 di secondo livello (laurea magistrale)<sup>7</sup>. Il numero, seppur molto basso, è comunque raddoppiato rispetto ai dati forniti dalla CRUI per l'anno accademico 2011-12, secondo i quali erano attivati solo 3 corsi di studio di secondo livello. Il dato è di gran lunga inferiore rispetto a quelli del Politecnico di Torino che nel 2015-16 offre 5 corsi di studio di primo livello e 9 corsi di studio di secondo livello<sup>8</sup>.

### 3. L'inglese e la formazione: le ragioni culturali

La diffusione dell'inglese come lingua seconda e straniera è un fenomeno globale ed epocale senza precedenti (Gnutzmann, Intemann 2008; Pulcini, 2012), che i linguisti italiani hanno osservato con attenta preoccupazione e talvolta aperta ostilità (Castellani 1987; Giovanardi et al. 2008; Beccaria, Graziosi 2015; Marazzini, Petralli 2015). Nel suo ruolo di lingua internazionale la diffusione dell'inglese è giustificata dai suoi sostenitori (Mc Crum 2011) e criticata dagli oppositori (Phillipson 2003, 2006, 2008). Quest'ultimo è uno degli autori anglofoni più noti per le sue posizioni contrarie all'imperialismo linguistico e alla regressione

<sup>7</sup> Corso di studio di primo livello Business Management (Department of Management). Corsi di studio di secondo livello: Cellular and molecular biology (Department of Life Sciences and Systems Biology), Economics (Department of Social-Economic, Mathematical and Statistical Sciences), Accounting Professions (curriculum International Accounting) (Department of Management), Materials Science (Department of Chemistry), Quantitative Finance and Insurance (Department of Social-Economic, Mathematical and Statistical Sciences), Stochastics and Data Science (Department of Mathematics "Giuseppe Peano"). <http://en.unito.it/studying-unito/academic-programs/programs-english> (ultimo accesso dicembre 2015)

<sup>8</sup> [https://didattica.polito.it/portal/pls/portal/sviluppo.offerta\\_formativa.inglese?p\\_elenco=L&p\\_a\\_acc=2016](https://didattica.polito.it/portal/pls/portal/sviluppo.offerta_formativa.inglese?p_elenco=L&p_a_acc=2016) (ultimo accesso dicembre 2015)

delle lingue minoritarie, e al quale si devono le etichette “inglese lingua killer” o “inglese lingua frankensteiniana” (da contrapporre alla funzione di “inglese lingua franca”).

Il purismo non è una novità nella storia linguistica italiana (Marazzini 1999). Varie epoche del passato, dal Cinquecento all'Ottocento, hanno visto movimenti e scuole di pensiero impegnati a proteggere la lingua dalla contaminazione dei neologismi, dei tecnicismi e soprattutto dei forestierismi, sia per salvaguardare una presunta purezza della tradizione, ma anche in nome di un'ideologia nazionalista e xenofobica; quest'ultima si sviluppò durante il regime fascista (1922-1945), che si opponeva ai dialetti, alle lingue minoritarie e straniere, in particolare l'inglese, la lingua dei nemici. Successivamente, nel dopoguerra, la supremazia degli Stati Uniti nell'Europa occidentale ha innescato in Italia una radicale inversione di tendenza, cioè una crescente popolarità della lingua e della cultura anglo-americana e una inarrestabile “anglicizzazione” della società italiana. Infatti, “besides the economic expansion of the USA in the European market - which made Coca-Cola and Levi's jeans part and parcel of European life - the American penetration also aimed at affecting ideology and culture” (Pulcini 1997: 78). Negli ultimi anni, l'atteggiamento dei linguisti italiani nei confronti della lingua inglese è stato pacato o debolmente ostile; secondo alcuni il crescente uso di anglicismi è segnale di vitalità e non di patologia, oppure un indice di “snobismo culturale”. La questione sollevata dal Politecnico di Milano, che ha avuto una notevole eco mediatica non solo nazionale ma anche internazionale, ha nuovamente infiammato il dibattito sull'ingerenza dell'inglese negli ultimi anni.

Il caso è scoppiato nel febbraio 2012, quando il Rettore del Politecnico milanese ha annunciato che a partire dall'anno accademico 2014-2015 tutti i corsi magistrali e di dottorato sarebbero stati impartiti in inglese. Avverso questa decisione è stato presentato un ricorso al TAR (Tribunale Amministrativo Regionale) della Lombardia da parte di 150 docenti, cui è stata data ragione nel giugno 2013. Attualmente il Politecnico è in attesa della decisione della Corte Costituzionale, cui il Politecnico si è rivolto impugnando la sentenza. Le ragioni del TAR sono state le seguenti:

- 1) l'obbligo nei confronti dei docenti universitari di insegnare in inglese contro la loro volontà viola l'articolo 33 della Costituzione italiana che sancisce la libertà di insegnamento;
- 2) l'uso esclusivo dell'inglese è in contraddizione con l'articolo 3 della Costituzione italiana secondo cui non deve sussistere discriminazione linguistica nella società;
- 3) l'uso esclusivo di una lingua contraddice anche il regio decreto del 31 agosto 1933 (n. 1952) che prescrive l'uso della lingua italiana per corsi ed esami nell'università italiana.

Infine, sempre secondo i giudici del TAR, la riforma universitaria 240/2010 (Legge Gelmini, art. 2, par. 2, lettera l) incoraggia l'integrazione tra le diverse culture e si oppone al prevalere di una cultura su un'altra<sup>9</sup>.

Gli aspetti giuridici e i risvolti emotivi e di principio sollevati dalla vicenda del Politecnico di Milano hanno avuto un notevole risalto mediatico e scatenato la reazione di giornalisti, opinionisti e pubblico<sup>10</sup>. Tra questi l'allora Presidente dell'Accademia della Crusca, Nicoletta

<sup>9</sup> Il caso del Politecnico di Milano è discusso in dettaglio da Molino, Campagna (2014), Campagna, Pulcini (2014) e Santulli (2015).

<sup>10</sup> A livello giornalistico si veda ad esempio l'articolo apparso sulla rivista online *Informalingua* il 1° marzo 2015 dal titolo “Disputa sull'inglese al Politecnico di Milano: un ingarbuglio che si poteva evitare”, in cui si parla di questa controversia, che Beppe Severgnini sul New York Times descrive come

Maraschio, ha sollecitato una riflessione critica e una presa di posizione dell'Accademia stessa sulla questione, presentati nel volume *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica* (Maraschio, De Martino 2013). Alla domanda "Si può abbandonare del tutto la propria lingua madre nella formazione universitaria? È giusto, è possibile?", rispondono i rappresentanti dell'università, del mondo giuridico, scientifico e linguistico, accademici della Crusca, stranieri, scrittori, studiosi e personalità del mondo culturale, che hanno contribuito al dibattito con articoli, lettere e commenti. La posizione prevalente è che l'inglese sia "un irrinunciabile strumento di scambi scientifici e professionali del mondo contemporaneo", ma che la sua imposizione sia inopportuna. Inoltre si ribadisce con decisione l'importanza dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana agli studenti stranieri, anche nel caso in cui il corso di studi prescelto sia impartito interamente in inglese. Si ritiene che gli studenti stranieri non possano vivere in un "limbo linguistico", ma che sia necessario trasferire loro la cultura accademica nella lingua del paese che li ospita, creando allo stesso tempo un utile e prezioso legame culturale con l'Italia. Per quanto riguarda gli studenti italiani e la formazione specialistica in lingua inglese, prevale la convinzione che un laureato in Italia debba comunque acquisire il registro tecnico-scientifico nella propria lingua madre. Tra le opinioni espresse emerge con forza che l'annullamento della lingua italiana nella formazione accademica sia ingiusto poiché è fondamentale che "tutti i settori scientifici si avvantaggino della piena funzionalità della lingua nazionale".

Di particolare interesse, sul fronte opposto, è l'intervento del Rettore Azzone, il protagonista della vicenda milanese. Il Rettore risponde alle varie obiezioni sull'inglese veicolare in termini molto pragmatici, affermando che "l'università deve leggere la realtà nelle sue potenzialità", cioè formare gli studenti per il mondo del lavoro in cui entreranno dopo alcuni anni di formazione accademica. Il compito dell'università è formare la classe dirigenziale del prossimo futuro, in cui sempre più attività imprenditoriali diventeranno multinazionali e di conseguenza useranno l'inglese come lingua aziendale. Per questi motivi di natura professionale, la decisione di svolgere tutti i corsi magistrali e dottorali in inglese è una scelta razionale. Nessuno studente del Politecnico ha mai criticato il fatto di dover studiare in inglese, il che conferma che, secondo una logica imprenditoriale, si è data una risposta concreta alla domanda e la soddisfazione del "cliente" è stata pienamente realizzata.

In un recente saggio sulla lingua italiana e il suo rapporto con l'inglese (Beccaria, Graziosi 2015), si riafferma la centralità della lingua madre per la crescita emotiva e la formazione culturale di ogni individuo. Commentando le famose parole del Leopardi che non sia lecito rifiutare le parole forestiere e "trattar da barbara una nuova idea e un nuovo concetto dello spirito umano", si aggiunge che, sempre secondo il Leopardi nello Zibaldone, la lingua nazionale non si deve impoverire (si veda l'epigrafe in apertura al saggio). Secondo gli autori, l'uso crescente di anglicismi, "per quanto fastidiosi essi siano", non intacca l'integrità dell'italiano. Tuttavia, occorre opporsi fortemente "all'insidia, alla nuova grave invadenza" dell'inglese veicolare diffuso nei corsi universitari, una pratica motivata da una politica educativa che privilegia "quello che serve e non quello che è utile per la formazione della personalità e la cultura dell'immaginazione", il frutto della cultura aziendalistica, dell'utilitarismo e del consumismo. In sintesi, non è possibile rinunciare alla ricchezza espressiva propria della lingua madre in tutti i gradi di formazione scolastica e universitaria.

---

esempio di "pasticcio all'italiana", affermando che "Per quanto possa essere bella la nostra lingua non è generalmente la lingua prescelta dagli ingegneri quando costruiscono un tratto di circonvallazione urbana in Norvegia o una diga in Vietnam."

<<http://informalingua.com/index.php/component/k2/itemlist/search?searchword=Beppe+Severgnini&categories=&format=html&t=1449936006592&tpl=search>>(ultimo accesso dicembre 2015)

L'anglofonia accademica è dunque fortemente osteggiata dai molti difensori della lingua italiana. Una nuova forma di pacato ma orgoglioso "purismo" si manifesta attraverso interventi istituzionali e iniziative culturali (si veda ad esempio il convegno e il relativo volume di Marazzini, Petralli 2015), che alimentano e arricchiscono un sano e legittimo dibattito nazionale sull'italiano, dal quale tuttavia notiamo che gli studiosi dell'area di anglistica sono rigorosamente esclusi.

Tra gli italianisti spiccano le argomentazioni di Tullio De Mauro, che ha sempre espresso opinioni non allarmistiche sull'invadenza della lingua inglese. In un recente saggio, il cui titolo echeggia argutamente un verso del Don Giovanni di Mozart (*In Europa son già 103*, 2014), De Mauro traccia la storia linguistica del continente europeo e le sue profonde radici multilingui, un inventario di lingue transnazionali e regionali, spesso vessillo di forti e radicate identità locali. Le comuni radici genetiche del greco e del latino, che tanto hanno contribuito alla formazione dei lessici intellettuali, filosofici e scientifici delle lingue europee, rappresenta un fondo comune molto più solido delle differenze. De Mauro ritiene che in Europa vi sia l'esigenza di una lingua condivisa, non solo per trattare gli aspetti istituzionali e burocratici, ma anche per realizzare la democrazia stessa, poiché, al fine di costruire una grande comunità politica democratica, i cittadini devono condividere una lingua comune. L'inglese, la lingua maggiormente latinizzata d'Europa, è attualmente il candidato migliore per assolvere la funzione di lingua europea "sovra-nazionale" o "transnazionale". Con l'adozione di una lingua condivisa in Europa, sostiene inoltre De Mauro, difficilmente sarebbero lese o minacciate le lingue nazionali. In sintesi: "Più inglese non comporta necessariamente meno altre lingue." (De Mauro 2014: 67).

#### **4. L'inglese e la glottodidattica: le ragioni linguistiche**

La complessità dell'introduzione dell'inglese come lingua veicolare nell'università è, secondo molti studiosi (tra i quali Coleman 2006) alquanto sottovalutata. In genere gli studenti e le famiglie reputano l'enfasi sull'inglese una buona scelta di politica educativa per la formazione dei giovani, ma sono poco consapevoli delle implicazioni e delle conseguenze di svariata natura (cognitive, culturali, ideologiche e pedagogiche) che questa scelta comporta.

Nell'università italiana i docenti che scelgono di insegnare la propria materia in lingua inglese raramente sono di madrelingua inglese. Questi docenti decidono o accettano di insegnare in inglese per soddisfare le esigenze del proprio dipartimento; molti possiedono elevate competenze acquisite nel corso della propria formazione o specializzazione e ritengono di padroneggiare l'inglese in modo adeguato per trasferire nozioni e concetti complessi a un pubblico di studenti potenzialmente, ma raramente, internazionale. In uno studio condotto nel 2013 presso il Politecnico di Torino su un campione di 79 docenti che fanno lezione in inglese (Costabello 2013; Pulcini, Campagna 2015), tutti gli intervistati sono risultati essere di madrelingua italiana; inoltre il 53% ha dichiarato di aver appreso l'inglese a scuola, il 22% di averlo migliorato attraverso periodi di ricerca all'estero, il 10% di averlo studiato privatamente, l'8% all'università, il 5% negli studi post-universitari e l'1% di aver studiato all'estero. Questi dati confermano quelli forniti da Costa e Coleman (2013) nell'unico studio sull'inglese veicolare svolto su scala nazionale in Italia, da cui emerge altresì che il 77% delle università italiane non fornisce alcun supporto didattico o di formazione ai docenti che optano per l'insegnamento in una lingua straniera, diversamente da quello che avviene in altri paesi europei<sup>11</sup>. Dalle interviste effettuate non sono state rilevate particolari preoccupazioni riguardo

<sup>11</sup> Ad esempio presso il *Centre for Internationalisation and Parallel Language Use* (CIP) dell'Università di Copenhagen viene offerto il TOEPAS (Test of Oral English Proficiency for Academic Staff), il cui

al proprio livello di inglese da parte dei docenti del Politecnico, che naturalmente si considerano specialisti nella propria materia e non insegnanti di inglese, come si può osservare nella seguente dichiarazione: “I learnt the most listening my fav music, writing scientific papers, talking to people and chatting in internet. My level in English is elementary, but communication is very efficient” (Informant No. 32).

Alcuni studi comparativi tra diversi contesti europei (Berns, de Bot 2008) hanno evidenziato che la conoscenza dell’inglese nei paesi mediterranei è inferiore rispetto ai paesi del nord Europa, dove, per motivi storici e culturali, la scelta di anglicizzarsi è avvenuta prima e attualmente l’inglese veicolare è largamente diffuso. Per quanto riguarda in particolare l’Italia, dagli studi effettuati (ad esempio Costa, Coleman 2013) il problema maggiore riguarda la competenza linguistica degli studenti, spesso scarsa e inadeguata. I dati raccolti al Politecnico di Torino (Costabello 2013) confermano la debolezza linguistica degli studenti, soprattutto di quelli stranieri, come si può rilevare dalla Tabella 1:

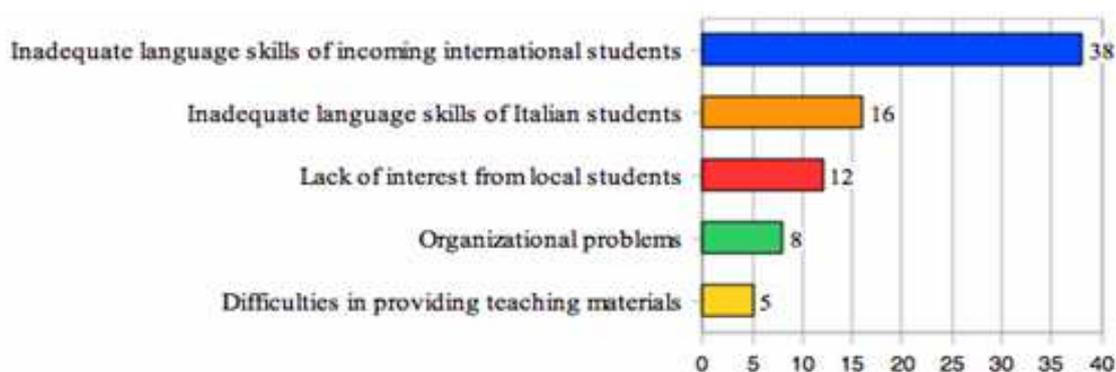


Figura 1. Problemi rilevati sulla didattica in lingua inglese al Politecnico di Torino (Costabello 2013: 83)

In assenza di dati rappresentativi sulla situazione italiana per quanto riguarda le competenze linguistiche di studenti e docenti nei corsi insegnati interamente in lingua inglese, in via preliminare possiamo affermare che l’attivazione di tali corsi in situazioni in cui né i docenti né gli studenti possiedono competenze linguistiche adeguate rischia di avere come risultato didattica e apprendimento di basso livello. Molti studenti universitari, pur avendo studiato l’inglese nelle scuole superiori, ne hanno una conoscenza di base ma gravi carenze nella comprensione e nella comunicazione. Sotto il profilo didattico, invece, se il docente non è in grado di presentare i concetti e discuterli con la dovuta ricchezza espressiva, i contenuti delle lezioni risultano semplificati o ridotti a elenchi proiettati sulle diapositive. Gli studenti non acquisiranno capacità di elaborazione di contenuti complessi e l’apprendimento si ridurrà alla memorizzazione di terminologia e frasi fatte. Per agevolare una didattica efficace è importante attuare una pianificazione strategica, che comprenda la valutazione diagnostica delle competenze linguistiche degli studenti (sia italiani che stranieri), sostegno per gli studenti che non possiedono tale competenza linguistica e accademica, e infine aggiornamento linguistico e metodologico per i docenti che intendono adottare l’inglese veicolare. Questi problemi sono da tempo oggetto di studio e ricerca nelle diverse realtà europee (Dimova et al. 2015) ma la ricerca nella realtà italiana è ancora carente.

---

scopo è valutare e certificare le competenze linguistiche dei docenti (non di madrelingua inglese) per l’insegnamento specialistico in contesto accademico.

---

Altrettanto sottovalutata ci appare la dimensione glottodidattica. Nell'ambito di corsi di laurea in lingue moderne, in cui la lingua straniera è "curricolare", il principale obiettivo (di livello C1 secondo il QCER) è l'acquisizione di competenze linguistiche "di eccellenza", da affiancare a una conoscenza approfondita della civiltà o della letteratura del mondo culturale di riferimento e alla rosa di discipline che completano l'offerta formativa. Nei corsi di studio tecnici e scientifici, l'inglese è uno strumento per accedere alle materie oggetto di studio, cioè "veicolare". Considerando queste diverse finalità, nell'università italiana si notano due opposte "scuole di pensiero" sulla didattica e sull'apprendimento delle lingue straniere: a) alcuni ritengono che gli studenti debbano accedere all'università con adeguate competenze linguistiche, certificate da diplomi internazionali; in assenza dei livelli necessari, i centri linguistici forniranno corsi di supporto; b) altri ritengono che le competenze linguistiche di base non siano sufficienti per lo studio universitario, ma vadano potenziate per sviluppare abilità accademiche e diversi contenuti settoriali. È evidente che nel primo caso ogni studente è responsabile della propria preparazione nella lingua straniera (in questo caso l'inglese), mentre nel secondo caso l'università stessa si fa carico della programmazione (e del finanziamento) della formazione linguistica. Riteniamo che nella situazione italiana sia un'utopia pensare che la maggior parte delle matricole, se non tutte, abbia un ottimo livello di conoscenza dell'inglese. Ne consegue che è necessario offrire un supporto linguistico stabile e continuo lungo tutto il percorso di studi. In altre parole, l'istruzione per mezzo dell'inglese (*English Medium Instruction*) deve essere in effetti l'integrazione di contenuto e lingua nell'istruzione universitaria (*Integrating Content and Language in Higher Education, ICLHE*)<sup>12</sup>.

### 5. Conclusioni: forza e debolezza dell'inglese veicolare

L'introduzione di corsi universitari in inglese veicolare, per quanto auspicabile per migliorare l'internazionalizzazione dell'offerta formativa nell'università italiana, ha suscitato reazioni negative e obiezioni di varia natura. Se da un lato nuove forme di purismo possono sembrare irrealistiche o ottuse, è innegabile che la crescita di corsi universitari interamente insegnati in inglese potrebbe portare a un indebolimento della lingua italiana nei suoi registri specialistici. Per quanto riguarda la lingua inglese, se il suo uso ha come scopo quello di favorire la mobilità e attirare studenti stranieri, per il laureato, lo scienziato e il professionista il livello necessario per esprimere al meglio le proprie conoscenze dovrà essere ben superiore all'inglese "basico". Per questi motivi l'adozione dell'inglese, la lingua franca della nuova università imprenditoriale, come mezzo primario dell'istruzione universitaria richiede una maggiore gradualità e un'attenta pianificazione strategica, per non ridursi a una mera operazione di improvvisata "cosmesi" accademica.

Le preoccupazioni degli italianisti riguardo alla salvaguardia della lingua e della cultura italiana di fronte all'influenza della lingua inglese, seppur condivisibili, sono espressione di un difficile ma necessario equilibrio tra le due lingue. Malgrado l'Italia vanti un immenso bagaglio di cultura e di tradizione accademica, l'unità linguistica è stata realizzata soltanto da circa 150 anni; pertanto la lingua nazionale ha un grande valore simbolico di identità e prestigio. A livello comunitario, il multilinguismo europeo *de iure* si è tradotto in un monolinguisimo *de facto*, con la conseguente reazione delle lingue maggiori che sono in competizione con l'inglese (soprattutto il francese) e delle lingue minoritarie. Nel complesso panorama dell'ecologia

<sup>12</sup> L'Associazione ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*) è nata nel 2010 al fine di promuovere lo scambio di opinioni ed esperienze nel mondo universitario riguardo l'integrazione tra il contenuto disciplinare e le lingue di insegnamento.

linguistica, è nozione ampiamente condivisa che la salvaguardia della circolazione e della vitalità delle lingue, nonché la protezione di quelle meno diffuse e il controllo di quelle dominanti, sia garanzia di pluralismo culturale e ideologico.

Tuttavia espressioni di allarme vanno manifestate anche da parte degli anglisti italiani per svariati motivi, tra cui, sul versante accademico, il livellamento (al ribasso) dell'inglese specialistico e, sul versante glottodidattico, le "non verificate" competenze necessarie e auspicabili di docenti e studenti per insegnare e frequentare corsi in lingua inglese, che vadano molto oltre "l'inglese basico". Infatti, la debolezza del contesto italiano riguarda principalmente il livello di conoscenza dell'inglese degli studenti italiani, più basso rispetto a quello dei coetanei europei; ma i dati segnalano che anche gli studenti internazionali che finora abbiamo attirato nelle nostre università sono molto deboli in inglese, fattore che complica (invece di semplificare) il loro inserimento nel contesto universitario italiano. Tra i punti di forza dell'inglese veicolare possiamo citare la forte richiesta del "pubblico" studentesco, unitamente a una vivace progettualità dell'accademia per promuovere l'internazionalizzazione. L'esperienza di paesi che hanno introdotto l'inglese veicolare molto prima dell'Italia, come i paesi nordici, può servire da modello per evitare una facile improvvisazione, metterci in guardia contro l'anglicizzazione *tout court*, favorendo una politica di "sostenibilità" del repertorio linguistico tra la lingua nazionale e la lingua europea di comunicazione sovra-nazionale del XXI secolo, che già è, e probabilmente continuerà a essere, la lingua inglese.

## BIBLIOGRAFIA

- Ammon, U. (2006), *Language conflicts in the European Union. On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests*, in "International Journal of Applied Linguistics", 16(3): 319-338.
- Beccaria, G.L., Graziosi, A. (2015), *Lingua Madre. Italiano e inglese nel mondo globale*, Bologna, Il Mulino.
- Berns, M., Kees de Bot, K. (2008), *English Language Proficiency at the Secondary Level: A Comparative Study of Four European Countries*, in C. Gnutzmann, F. Intemann (eds), *The Globalisation of English and the English Language Classroom*, Second Edition, Tübingen, Gunter Narr Verlag: 193-213.
- Campagna, S., Pulcini, V. (2014), *English as a medium of instruction in Italian universities: linguistic policies, pedagogical implications*, in M. Guido, B. Seidlhofer (eds), "Textus. English Studies in Italy", Perspectives on English as a Lingua Franca, XXVII (1): 173-190.
- Castellani, A. (1987), *Morbus Anglicus*, in "Studi linguistici italiani", XIII: 137-153.
- Coleman, J. A. (2006), *English-medium teaching in European Higher Education*, in "Language Teaching", 39(1): 1-14.
- Costa, F., Coleman J.A. (2013), *A survey of English-medium instruction in Italian higher education*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 16(1): 3-19.
- Costabello, B. (2013), *English as a medium of instruction: the case study of the Politecnico di Torino*, Torino, Università di Torino (tesi magistrale non pubblicata).
- De Mauro, T. (2014), *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Bari, Laterza.
- Dimova, S., Hultgren, A.K., Jensen, C. (eds) (2015), *English-Medium Instruction in European Higher Education*, Boston/Berlin, De Gruyter Mouton.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J.M. (eds) (2013), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Giovanardi, C., Gualdo, R., Coco, A. (2008), *Inglese-Italiano 1 a 1. Tradurre o non tradurre le parole inglesi?*, San Cesario di Lecce, Manni.
- Gnutzmann, C., Intemann, F. (eds) (2008), *The Globalisation of English and the English Language Classroom*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

- 
- Maraschio, N., De Martino, D. (eds) (2013), *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Roma/Bari, Laterza.
- Marazzini, C. (1999), *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattito sull'italiano*, Roma, Carocci.
- Marazzini, C., Petralli, A. (eds) (2015), *La lingua italiana e le lingue romanze di fronte agli anglicismi*, Firenze, Accademia della Crusca /GoWare.
- Mautner, G. (2005), *The Entrepreneurial University. A discursive profile of a higher education buzzword*, in "Critical Discourse Studies", 2(2): 95-120.
- McCrum, R. (2011), *Globish: How the English Language became the World's Language*, New York, W.W. Norton & Co.
- Molino, A., Campagna, S. (2014), *English-mediated instruction in Italian universities: conflicting views*, in "Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik", 28(1): 155-171.
- Phillipson, R. (2003), *English-Only Europe? Challenging Language Policy*, London, Routledge.
- Phillipson, R. (2006), *Figuring out the Englishisation of Europe*, in C. Leung, J. Jenkins (eds), *Reconfiguring Europe: The Contribution of Applied Linguistics*, London/Oakville, Equinox.: 65-85.
- Phillipson, R. (2008), *Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization*, in "World Englishes", 27(2): 250-267.
- Pulcini, V. (1997), *Attitudes toward the spread of English in Italy*, in "World Englishes", 16(1): 77-85.
- Pulcini, V., Furiassi, C., Rodríguez González, F. (2012), *The lexical influence of English on European languages: From words to phraseology*, in C. Furiassi, V. Pulcini and F. Rodríguez González (eds), *The Anglicization of European Lexis*, Amsterdam, John Benjamins: 1-24.
- Pulcini, V., Campagna, S. (2015), *Internationalisation and the EMI controversy in Italian higher education*, in S. Dimova, A.K. Hultgren and C. Jensen (eds), *English-Medium Instruction in European Higher Education*, Boston/Berlin, De Gruyter Mouton: 65-87.
- Santulli, F. (2015), *English in Italian universities: The language policy of PoliMi from theory to practice*, in S. Dimova, A.K. Hultgren and C. Jensen (eds), *English-Medium Instruction in European Higher Education*, Boston/Berlin, De Gruyter Mouton: 269-290.
- Smit, U., Dafouz, E. (2012), *Integrating content and language in higher education: An introduction in English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe*, in "AILA Review", 25: 1-12.

**VIRGINIA PULCINI** • Full Professor of English Language and Linguistics at the University of Torino, Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures. She has published over 40 journal articles and book chapters in many fields of English linguistics, including phonetics and phonology, ELT, discourse analysis, learner English, lexicology, lexicography, corpus linguistics and language policy, mainly from an English-Italian cross-linguistic perspective. She has taken part in international research projects such as the compilation of the *Dictionary of European Anglicisms*, edited by Manfred Görlach (Oxford University Press 2001) and the LINDSEI corpus (Louvain International Database of Spoken English Interlanguage 2010). Her most productive research area is the lexical influence of English on Italian. She is now Principal Investigator of the project "English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges". Her most recent volume is *The Anglicization of European Lexis*, co-edited with Cristiano Furiassi and Félix Rodríguez González (John Benjamins 2012).

**E-MAIL** • virginia.pulcini@unito.it



# COMMENTO

a

*L'inglese "veicolare". Opinioni a confronto*  
di Virginia PULCINI

---

Francesca COSTA

L'articolo di Pulcini offre una panoramica innovativa e inedita degli elementi a favore e contro l'utilizzo della lingua inglese come veicolo di apprendimento nei corsi universitari. Accanto alle posizioni opposte di autori di madre lingua inglese – quali Phillipson (contro) e Coleman (a favore) – sono passate in rassegna anche le posizioni di alcuni italianisti che, nella diffusione dei corsi universitari veicolati in lingua inglese, vedono sia una possibile perdita della lingua italiana in determinati campi del sapere, sia una minaccia nei confronti del multilinguismo. In realtà l'uso della lingua inglese in contesti universitari è un dato di fatto e spesso le discussioni intorno a questo fenomeno appartengono più ai linguisti (Coleman 2013) che a coloro che realmente la utilizzano.

Condivido pienamente la posizione di Pulcini che, pur essendo un'anglista, ha una visione moderata del fenomeno. I reali problemi di perdita dell'italiano in alcuni ambiti del sapere non vanno infatti sottovalutati, ma allo stesso tempo l'inglese non va inteso solo come lingua imperialista: "Il plagio esercitato dal potere può essere un motivo, ma l'imitazione del ricco vincitore non è l'unica spiegazione e, credo, nemmeno la più importante. Infatti, se la supremazia economica e militare non si fosse accompagnata a una supremazia scientifica, all'eccellenza nella ricerca, alla produzione delle più sofisticate tecnologie biomedicali, l'inglese non avrebbe avuto le stesse probabilità di successo" (Dal Canton 2013: 195). Avere una lingua comune è indubbiamente utile: "Attualmente l'inglese è il *passepertout* più comodo. Meglio si impara e meno si cadrà in abusi" (De Mauro 2014: 74). Inoltre l'inglese utilizzato dai non nativi è un sistema contaminato ma allo stesso tempo arricchito da elementi culturali di altre lingue: "Lo stesso come europei dovremo fare con l'inglese, portare nel suo uso tutta la ricca varietà di culture, di significati e di immagini delle diverse lingue, senza abbandonarle, e portare nelle nostre lingue il gusto della concisione e della limpidezza dell'inglese" (De Mauro 2014: 83).

Per continuare ad avvalersi dell'inglese come lingua comune, ma allo stesso tempo difendere le lingue locali, si può ipotizzare di prevedere l'uso del doppio canale a livello macro o istituzionale (un equilibrio tra corsi svolti in inglese e in italiano), e l'uso dell'alternanza di codice tra L1 e L2 a livello micro (legato al singolo contesto).

## BIBLIOGRAFIA

- Coleman, J. (2013), Foreword, in A. Doiz, D. Lasagabaster, J. M. Sierra (eds), *English-medium Instruction at Universities*, Bristol, Multilingual Matters: xiii-xv.  
De Mauro, T. (2014), *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Bari, Laterza.

---

Dal Canton, A. (2013), *A Pavia il primo corso di laurea in inglese: autolesionismo linguistico o qualificazione internazionale?*, in N. Maraschio, D. De Martino (a cura di), *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Roma/Bari, Laterza.

## COMMENTO

a

*L'inglese "veicolare". Opinioni a confronto*  
di Virginia PULCINI

---

*Marie-Berthe VITTOZ*

Il testo è molto articolato e fondato su dati precisi e circostanziati che guidano il lettore a condividere la visione critica sull'introduzione dell'inglese come lingua di comunicazione nei corsi universitari. Nel contempo, il rigore con il quale l'argomento è trattato porta ad assumere una visione molto circoscritta del fenomeno. È bene ricordare che l'uso di una lingua veicolare nell'istruzione non è da considerarsi esclusiva peculiarità della formazione in ambito universitario. Da molti anni questa modalità, conosciuta come CLIL, è adottata nella scuola secondaria e meriterebbe forse un cenno nel presente testo, benché non ne costituisca l'oggetto specifico di analisi. Sebbene in misura inferiore alle intenzioni originarie, l'insegnamento di una o più discipline in LS è entrato ormai a regime in tutta la scuola italiana e il progetto di formazione degli insegnanti in tal senso è stato assunto con convinzione a livello nazionale dal MIUR, con notevole dispendio di risorse umane e finanziarie. È vero che la scuola e l'università sono istituzioni diverse, ma entrambe rientrano nello stesso contesto educativo. Sarebbe quindi opportuno integrare la formazione che lo studente ha ricevuto prima di arrivare all'università lavorando sulle competenze e i metodi di studio acquisiti.

L'argomento, inoltre, è trattato alla luce di ragioni politiche (il raggiungimento di obiettivi di internazionalizzazione degli Atenei), culturali (il pericolo della perdita di identità) e glottodidattiche (inadeguatezza delle competenze linguistiche dei formatori). In particolare, le ragioni culturali sono affrontate in nome della correttezza e purezza della comunicazione linguistica; non a caso, la posizione dell'Accademia della Crusca e lo Zibaldone sono citati a sostegno della "*défense et illustration*" della lingua italiana che, ancora giovane, necessita di rafforzare i suoi registri specialistici, ma che possiede un grande valore simbolico di identità e prestigio. Tale valenza identitaria è propria di tutte le lingue che, nel quadro europeo, alimentano quel multilinguismo che è garanzia del pluralismo culturale e ideologico nonché strumento politico per arginare il rischio di monolinguisma derivante dalla crescente adozione dell'inglese. Sarebbe anche utile considerare le teorie sul bilinguismo e promuovere competenze in più codici espressivi, tra cui le TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione), che secondo la letteratura più recente favoriscono l'apprendimento.

Per illustrare un fenomeno quale l'uso veicolare dell'inglese nei corsi universitari, alquanto complesso, dove le esperienze concrete non sono poi così numerose e gli studi non ancora sufficientemente approfonditi, l'autrice approfondisce il dibattito fra i vari accademici italiani. Per i futuri sviluppi sarà opportuno confrontarsi con le ricerche svolte da istituzioni prestigiose come il *Centre for Research and Development on English Medium Instruction* dell'università di Oxford, che sviluppa una riflessione sia sul fenomeno della globalizzazione degli studi universitari nel mondo, sia sull'uso crescente e multiforme di EMI in tutto il percorso formativo del giovane, fin dalla scuola elementare, in particolare nelle discipline scientifiche.

Certo è che il dibattito odierno cui prendono parte molte università straniere dovrà tener conto dell'evoluzione del contesto di apprendimento nel suo complesso: gli studenti di domani sono gli scolari di oggi, spinti ad un uso nuovo e diverso delle L2.

# ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION (EMI) TEACHER TRAINING COURSES IN EUROPE

---

Francesca COSTA

**ABSTRACT** • English Medium Instruction has achieved significant growth over the past 10 years in European non-English speaking countries. This phenomenon is nowadays taken for granted even though many issues are to be taken into account when a university course is delivered through English by non-native speakers. This is why some universities have started providing lecturer training all over Europe. This article aims to give an overview of both linguistic and methodological EMI training in some European countries.

**KEYWORDS** • English Medium Instruction, English-taught programmes, ICLHE, CLIL

## 1. Introduction

The focus of this paper stems from the evident proliferation in the number of university courses where English is the medium of instruction (EMI) in non-English-speaking countries. This type of courses arose around the mid-1990s and has kept pace with the increasing international importance of English.

The Bologna process was the main reason for implementing English-taught programmes (ETPs) given the fact that it promotes globalised mobility for both students and academic staff. Europe-wide surveys (Ammon, McConnell 2002; Wächter, Maiworm 2014) reveal an exponential growth in ETPs, typically in large institutions, mainly in Nordic countries and Central Europe, offering a number of degree programmes at Bachelor's, Master's and PhD levels. Such programmes were around 8,089 all over Europe in 2014 (Wächter, Maiworm 2014).

Universities have thus adapted to a phenomenon present for years, whereby knowledge is transmitted mainly through English, particularly in some fields of learning (economics, business and engineering) where scientific publications and conferences are delivered in English (Wilkinson 2004; Wilkinson, Zegers 2008; Alexander 2008; Wächter, Maiworm 2008).

Propensity for EMI mode is reflected in two paradigmatic examples. First the French daily *Libération*<sup>1</sup> had on its front page the phrase *Teaching in English let's do it* meaning that non-English-speaking countries in Europe have definitely recognised EMI as a given. Second, the growing interest in English Medium Instruction even in English-speaking countries is testified to by the new Oxford Centre for Research and Development on EMI<sup>2</sup>, a project undertaken jointly with the British Council.

The EMI phenomenon has raised some important issues which need to be explored. From a strictly utilitarian and economic point of view, EMI could actually exploit better and more effectively its dual intrinsic nature characterised by associating an L2 (in Italy, English in most cases) with content learning. In fact, it is surprising that the linguistic advantages deriving from

---

<sup>1</sup> 21/3/2013 [www.liberation.fr](http://www.liberation.fr)

<sup>2</sup> <http://www.education.ox.ac.uk/crdemi-oxford/>

---

studying a subject through English are not fully taken into consideration, especially in a country such as Italy, where linguistic competence in English is still inadequate (Argondizzo, De Bartolo, Ting 2007). In addition, scant attention is paid to pedagogical questions, in particular the ones related to how to teach in a language of instruction that is not the first language of the lecturers. Irrespective of the type of university, outdated methods still exist in terms of teaching style along with a lack of training (Molino, Campagna 2014; Costa 2015).

This is why training is crucial to EMI, even if at present very few universities have implemented courses specifically aimed at developing effective EMI teaching methods, though this number is increasing (Wächter, Maiworm 2014). This article seeks to provide insight first of all into the terminology used for EMI (still a matter of debate) and into the theoretical underpinnings of EMI training, while also outlining the training programmes currently active in European countries in order to determine what features are common to all of them.

## 2. Terminology

The term EMI is often associated and confused with other terms which do not correspond to EMI, even if they are related to it. These terms are: English as a Lingua Franca, Internationalisation, Content and Language Integrated Learning, Integrating Content and Language in Higher Education and Content-Based Instruction.

The most common term associated with EMI is *English as a Lingua Franca (ELF)*. Some academics have already dealt with the differences between EMI and ELF, viewing the distinction as tied to their contexts of use (Mauranen, Hynninen, Ranta 2010; Mariotti 2013; Campagna, Pulcini 2014). ELF (the use of English as a common means of communication) refers to communication in general, but this concept is not sufficient in educational contexts, since the language for teaching must be precise and targeted to meet students' needs (Mauranen, Hynninen, Ranta 2010).

The term *internationalisation* is often confused and wrongly identified with EMI, though in fact it represents a phenomenon underpinning educational policies in Higher Education, and thus it is more general in nature. As defined by Francomacaro (2011: 13), internationalisation is "people, ideas and events [...] across national borders [creating] new forms of social, economic, educational and discourse community". Räisänen and Fortanet-Gómez (2008) emphasise that there is a paradox in the decisions of universities regarding the internationalisation process. On the one hand, several disciplines now require an advanced knowledge of English, and on the other the Barcelona Council (2002) of the heads of state in the EU mandated that European citizens be competent in at least two foreign languages (not including English). It is clear that in Italy the implementation of internationalisation includes EMI (Coleman, 2006); however, the two are not identical.

Both the terms *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* at the tertiary level and *Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE)*, are by now considered synonymous. However, to further clarify the terminology issue, it is worth mentioning that they are not synonymous with the EMI acronym. In fact, whilst English is explicitly represented in the EMI acronym, this is not the case with CLIL and ICLHE, even if in reality most of the projects following these approaches are carried out in English. Precisely for this reason all European universities have adopted the term EMI. Besides, the terms CLIL or ICLHE place the dual aspects of language and content learning on the same level. As a matter of fact, the only difference between EMI and CLIL/ICLHE is the *a priori* choice of the term; in fact, in the actual teaching practice there are no such differences. As Wilkinson (2004) points out, ICLHE is more used with respect to the type of pedagogy adopted and its specific features which see an integration between content and language. He warns that the ICLHE type of teaching is usually

intended as simply teaching a content through a foreign language, while not taking into account that both content and language goals should be considered. He thinks that when language teaching is reduced to a programme which is not integrated in the teaching of the content, there is a risk that the language will be considered as purely instrumental.

Another term used mainly in American universities is *Content-Based Instruction* (CBI). As Kasper (2000: viii) states: “In a content based course, ESL students use English to expand their existing knowledge bases as they are presented with interdisciplinary material in a meaningful, contextualised form in which the primary focus is on the acquisition of content and information”. Therefore, starting from this definition, CBI falls perfectly within the group of terms linked to EMI, even if the latter always refers explicitly to English. Nevertheless, it must be emphasised that, even when speaking of CBI in the U.S. context, the language of reference is implicitly English.

### **3. Theoretical underpinnings of EMI training**

Many scholars have underlined the need for EMI training for university lecturers in European contexts. In her doctoral thesis Klaassen (2001) provides recommendations for training. On the basis of student feedback, lecturers should work on clarity and should train in pronunciation and vocabulary, while universities should hire native speakers and provide a support system for professional development.

The subject matter requires such a high level of specialisation that the EMI lecturer is necessarily a content lecturer who, as often is the case, knows the language of instruction fairly well. However, these lecturers might be made aware of the fact that translating their lectures into another language is not enough. They should in fact focus on both language and content (Fortanet-Gómez 2010). According to Fortanet-Gómez training courses for such lecturers should be set up and start from a self-reflection on the pedagogic approach. EMI teachers should be trained with regard to aspects that are usually dealt with in language courses, such as metacognitive skills, assessment (which might be a joint evaluation), the use of L1-L2 alternation, vocabulary, and oral presentations. According to Dafouz Milne (2011), since content lecturers are not given any training, they feel inadequately prepared to handle language issues.

English-taught classes are delivered in Europe by subject lecturers and not by language specialists. Despite being subject-matter lecturers and declaring that they are interested in teaching only content (Costa 2013), all the lecturers in some way pay attention to the linguistic form and to its teaching, thus trying to exploit the CLIL approach in the best way possible. However, this attention to language is still occasional. Since it is unthinkable to impose a type of traditional training course from top to down, perhaps training should be rethought as an exercise in self-awareness, self-discovery, and self-reflection. One possibility could be to show subject-matter lecturers evidence of their use of, and attention to, language when a communication problem is somehow sensed (Costa 2012).

### **4. Training in Europe**

Despite the fact that EMI training is still a fairly limited phenomenon in Europe, the number of training courses is increasing not only because there is a felt need to train teachers for this relatively new type of teaching, but also to freshen up old methods of teaching which are still present in many European countries.

In general EMI training addresses two specific goals: 1) training for better English language competences; 2) training for new teaching methodologies.

---

As the EMI scenario in Europe is extremely diversified and updated information is very difficult to be found<sup>3</sup>, it was decided from a methodological point of view to send an email to a worldwide email group (the Factworld group) connected to CLIL and related topics. The email was sent at the end of August 2015. As expected, not many people replied, confirming the scarcity of these courses. This is why the present account is not intended to include all local experiences. However, the hope is that it will at least provide one illustrative example for each country involved in this type of training. It should be pointed out that information for this paper has been difficult to collect, on the one hand because each university is an independent institution in its own right, and thus organises courses which are appropriate for its own context, and on the other because at times these courses are not sufficiently publicized or the information is patchy and not exactly accessible. Moreover, not all universities provide an Internet page to explain the details of their training courses. The university site addresses were all available at the time of writing but might change in the future.

Because of the terminological reasons already discussed (see Section 2) some courses are referred to as CLIL and some others as EMI. When there is a link with English competence the words English for academic purposes are sometimes used. The countries are presented in alphabetical order.

#### **4.1. Belgium**

In Belgium the Université Libre de Bruxelles organises a course entitled: *CLIL Good Practice in Teaching in a Foreign Language*<sup>4</sup>. This title uses the CLIL acronym, even though the course is aimed at university professors. The course is structured into seminars that aim mainly at developing methodological and pedagogical practices. Participants are expected to have a good level of English. In particular, the course focuses on didactic approaches to communicative activities, along with how to make input comprehensible to students to allow them to understand the content, preparation for written and oral exams in English, presentation skills, intonation and pronunciation, and facilitating students' note-taking. An interesting aspect is the idea of offering roundtable discussions with academics (with a C1/C2 level of English) on the various aspects of teaching in a foreign language.

#### **4.2. Croatia**

The University of Rijeka in Croatia organises a course on *English Language Support Programme for EMI*, which is divided into 30 classes over two months, including online sessions. The required entry level of English competence is B1. The course topics are: speaking competences for EMI (fluency and accuracy in teacher talk, enhancing understanding by including signposting and transitions in lectures), English writing skills for teaching in English (materials design, morphosyntax, orthography, paragraph sections, coherence, cohesion, and language functions in written discourse). Unfortunately, no information is available on the university site.

---

<sup>3</sup> It would have meant having a look at the sites of all European universities because this is where these courses are most advertised.

<sup>4</sup> <http://clil.ulb.ac.be/>

### **4.3. Denmark**

The University of Copenhagen has developed the TOEPAS (Test of Oral English Proficiency of Academic Staff). The main areas tested are oral skills, with simulation techniques for lectures, producing mini-lectures, and participating in a role play pretending to be a student. The organising staff then provide written feedback to the student-lecturers, also by means of self-assessment by the participants. The lecturers receive a videorecording of their performance which can act as a stimulated recall of their achievements. The test consists of a 20-minute mini-lecture with comments on the part of the examiner partly based on an observation protocol<sup>5</sup>. The session lasts about two hours and a half. At the time of writing more than 300 lecturers have been tested.

### **4.4. Finland**

The University of Jyväskylä organises the *TACE* course: *Teaching Academic Content through English*<sup>6</sup>, which focuses on language and communication skills training for university staff. In particular, the focus is on pronunciation in order to communicate clearly in English. This short module for university staff and researchers covers key sounds in English which can be challenging for users of English as a foreign language. Analogously, courses are also provided for Finnish as a medium of instruction for non-native lecturers.

### **4.5. France**

L'Université de Bordeaux offers a course on *Défi International*<sup>7</sup> (a pedagogical and linguistic support programme on teaching in multicultural contexts). The course aims are clearly stated and refer to both linguistic and pedagogical issues. This course involves the following activities: job shadowing, lunchtime conversations, role play teaching, pronunciation and intonation. Participants receive feedback and suggestions on their EMI teaching. The site which gives details about the course is only available in French.

### **4.6. Germany**

The University of Freiburg<sup>8</sup> has created a course entitled *Language Support for Teaching in English*, which provides language support for lecturers and lecture feedback, and is funded by the German Federal Ministry of Education. The course offer is very diversified with lecture feedback, private consultations and tailored courses which are subdivided in workshops and semester-based courses. The topics dealt with are: vocabulary, register, pronunciation, speaking pace, interaction, and feedback provided to students. Participants receive a certificate at the end of the course provided that they fulfill the requirements (delivering a sample lecture, giving feedback to peers' sample lectures and attending the course). The course also entails a quality management programme which aims at testing lecturers' skills (fluency, articulation, lexical

---

<sup>5</sup> [http://cip.ku.dk/certificering/CIP\\_certificering\\_bed\\_mmelsesskala.pdf](http://cip.ku.dk/certificering/CIP_certificering_bed_mmelsesskala.pdf)

<sup>6</sup> <https://kielikeskus.jyu.fi/en/staff-training#section-0>

<sup>7</sup> <http://idex.u-bordeaux.fr/News/Formations-innovantes/Defi-International/r2333.html>

<sup>8</sup> <https://www.sli.uni-freiburg.de/contents/files/emiflyer>

---

accuracy, grammatical accuracy, code-consistency, cohesion, prosody facilitating input and intercultural transparency) and providing an official certificate on EMI competencies.

#### 4.7. Italy

Many universities in Italy are starting to offer EMI training to lecturers regarding both linguistic and methodological aspects. Such courses are generally organised by university language centers. The University of Padua<sup>9</sup> has planned an extensive course aimed at the needs of Italian universities. The course, entitled *LEAP Learning English for Academic Purposes*, is a forty-hour course on teaching and communicating in English, whose aim is twofold: to develop English language skills, and teaching and methodological skills. These skills are broken down further into academic vocabulary, class management and linguistic abilities, interaction in and out of the class, differences in methodological approaches, student assessment, pronunciation, intonation and accent. The programme also includes week-long International Winter Schools, along with a Lecturer Support Service with lecturers' observations and feedback. Accompanying the course is a workshop on various topics, among which: pronunciation, oral presentation skills, learning styles, interaction, informal teaching (humour), students' assessment, and resources for language learning.

The Language Centre at the University of Modena and Reggio Emilia also organises a course on *Lecturing in English for Non-Native Speakers - Language choices, Rhetorical Implications Objectives*. The course is two hours a week for 10-14 weeks and takes up topics such as signposting of the lecture, pronunciation, materials, vocabulary, lecturing styles, assessment, and trying out mini-lectures.

The Language Center at the University of Siena<sup>10</sup> offers a yearly course on *Academic English*, open to students and faculty. The course is divided into two modules: reading and writing and oral presentation.

Finally, the University of Urbino offers a course with linguistic and methodological consulting<sup>11</sup> through the CLIL Center of Didactic Consulting. The course focuses on micro-language, classroom management, feedback, CLIL planning, materials preparation and lexis.

#### 4.8. The Netherlands

Expectedly, the Netherlands is among those countries which have developed EMI training courses (see Klaassen at the University of Delft). Utrecht University offers a two-week course in *CLIL Methodology in Higher Education*<sup>12</sup>. The course is designed as follows: an initial part on background knowledge of CLIL at the tertiary level of education is followed by presentation skills and lecturing, the use of ICT in higher education, group work on personal projects with feedback and coaching sessions, encouraging students to speak while giving them feedback, supporting students in writing academic papers and giving feedback, assessment (feedback on content and language), and the presentation of personal projects.

---

<sup>9</sup> <http://cla.unipd.it/attivita/docenti/leap2/>

<sup>10</sup> [http://www.cla.unisi.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=105&Itemid=119](http://www.cla.unisi.it/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=119)

<sup>11</sup> <http://clilteaching.weebly.com/>

<sup>12</sup> <http://www.utrechtsummerschool.nl/courses/tag/clil>

#### **4.9. Spain**

Like the Netherlands, Spain is one of the most active countries in EMI lecturer training (Fortanet-Gomez, 2010 at the Universitat Jaume I). In the Catalan region there are, in fact, many examples of such programmes<sup>13</sup>. Given the strong tradition both in terms of research and CLIL teaching, many of the courses in Spain are aimed at school teachers as well as university teachers (for example, the course at the University of Alcalàde Henares). There thus appears to be an open-minded attitude here, and one characterised by a fruitful link between university and secondary schools. Finally, the University of the Basque Country has developed a performance test for lecturers (TOPTULTE<sup>14</sup>, Test of Performance for Teaching at the University Level through the Medium of English).

#### **4.10. The United Kingdom**

The two courses included in this section are related to the UK. One of them is provided by the University of Oxford and the other by the British Council (BC). The BC course (developed with Oxford) is called *Academic Teaching Excellence*<sup>15</sup>. It is an intensive one-week seminar based in hosting universities. The topics are: introduction to EMI underpinning, speaking practice, teaching practices, micro-teaching, oral and written correction of students, and it is aimed at C1 speakers. A certificate of attendance is given at the end of the course.

The Oxford course is entitled *EMI Oxford Course for Lecturers and Teachers*. It is a one- or two-week summer course based in Oxford dealing with the following topics: developing language skills, sharing teaching practices, and getting to know EMI underpinnings. The requested level is intermediate or above.

### **5. Conclusion**

Several aspects have been found to be common to the various programmes offered in Europe. Above all is the fact that normally it is the Language Centres within the universities that organise such courses. It is not clear, though, who the actual trainers of these courses are. They are definitely language specialists, but it is not always stated whether they are native speakers of English or not. Each university has opted for a course based predominantly either on language or methodological aspects. However, this choice seems only apparent, since the training courses examined have both language and methodological objectives, so that it is nearly impossible to distinguish between the two aspects (Figure 1). The course offer is highly variable (Figure 1), with many flexible and innovative options (e.g., lunchtime conversations/language advisory sessions).

---

<sup>13</sup> <http://clil.cat/>

<sup>14</sup> <http://www.ehu.es/es/web/gipuzkoa/toptulte>

<sup>15</sup> <https://www.britishcouncil.org/europe/our-work-in-europe/academic-teaching-excellence>

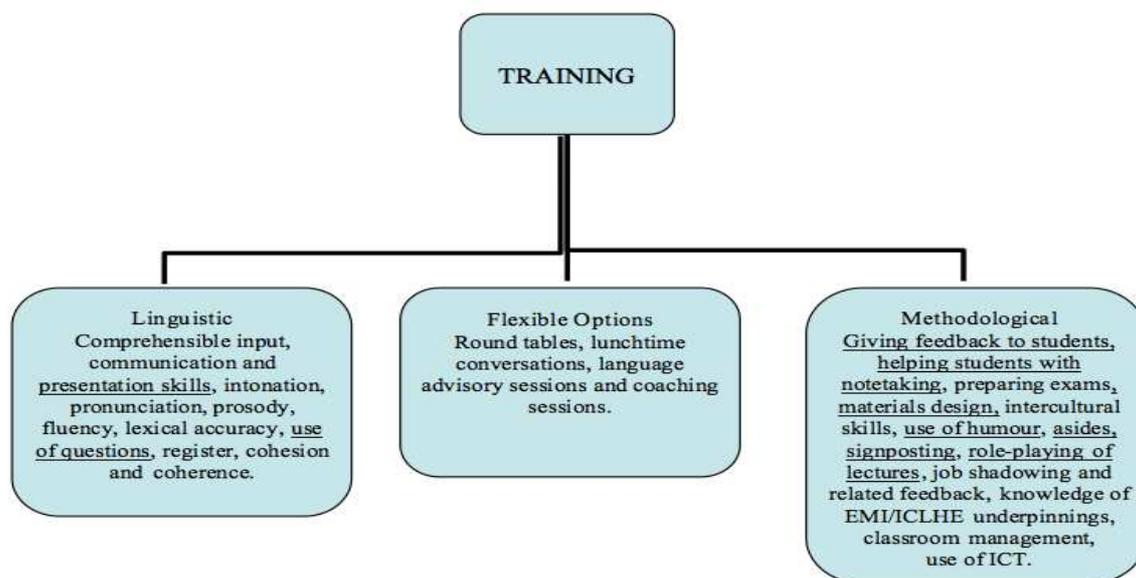


Figure 1. Synoptical map of EMI training in Europe. Underlined features are common to both linguistic and methodological training.

Among the differences in the training programmes is the manner in which the universities choose to refer to them and the labels they adopt (CLIL, ICLHE or EMI), which clearly reflects the terminological confusion in the literature. Another difference is the level of English required for lecturers to take the course. There is either no prerequisite, it can range from B1 to C2, or it is vaguely defined (intermediate/advanced level). This paper has not made any reference to the variety of English used in these training courses because there were no data available and only a close look (by means of observation) at how these courses are carried out could clarify this aspect.

Finally, the subsequent step after several years of training (in countries where this has been going on for years) is the awarding of a lecturing skills certificate for content lecturers. This represents not only progress in terms of EMI but also a true academic revolution in those parts of Europe where lecturer training is non-existent even when lecturers teach in their native language.

## REFERENCES

- Alexander, J. R. (2008), *International Programmes in the German-speaking World and Englishization: a Critical Analysis*, in R. Wilkinson, V. Zegers (eds), *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*, Maastricht, Maastricht University Press: 77-95.
- Ammon, U., McConnell, G. (2002), *English as an Academic Language in Europe*, Frankfurt, Peter Lang.
- Argondizzo, C., De Bartolo, A. M., Ting, T. (2007), *ICLHE: Are Those who Might, Willing and Prepared? A Quantitative Survey and an In-Depth Qualitative Analysis of Case Studies of ICL Attempts in the University Context*, in R. Wilkinson, V. Zegers (eds), *Researching Content and Language Integration in Higher Education*, Maastricht, Maastricht University Press: 275-286.
- Campagna, S., Pulcini V. (2014), *English as a Medium of Instruction in Italian Universities*, in "Textus. English Studies in Italy", Perspectives on English as a Lingua Franca, XXVII(1): 173-190.
- Coleman, J. A. (2006), *English-medium Teaching in European Higher Education*, in "Language Teaching", 39, 1: 1-14.

- 
- Costa, F. (2012), *Focus on Form in ICLHE Lectures. Evidence from English-medium Science lectures by Native Speakers of Italian*, in "AILA Review", 25: 30-47.
- Costa, F. (2013), *Dealing with the Language Aspect? Personally, No. Content Lecturers' Views of Teaching Through English in an ICLHE Context*, in S. Breidbach, B. Viebrock (eds), *CLIL in Europe: Research Perspectives on Policy and Practice*, Bern, Peter Lang: 117-127.
- Costa, F. (2015), *If we're Gonna Do it Do it Right, Right? English-Medium Instruction in Italian Universities*, in F. Helm, K. Ackerley and M. Guarda (eds), *Sharing perspectives on English-Medium Instruction*, invited contribution, Bern, Peter Lang, forthcoming.
- Dafouz Milne, E. (2011), *English as a Medium of Instruction in Spanish Contexts*, in Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra and F. Gallardo del Puerto (eds), *Content and Foreign Language Integrated Learning*, Bern, Peter Lang: 189-209.
- Fortanet-Gómez, I. (2010), *Training CLIL Teachers for the University*, in D. Lasagabaster, Y. Ruiz de Zarobe (eds), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Francomacaro, M. R. (2011), *English as a Medium of Instruction at an Italian Engineering Faculty: an Investigation of Structural Features and Pragmatic Functions*, Doctoral Thesis, Napoli, Università degli Studi Federico II.
- Kasper, L. F. (2000), *Content-Based ESL Instruction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Klaassen, R. C. (2001), *The International University Curriculum: Challenges in English-Medium Engineering Education*, Doctoral thesis, Delft, Technische Universiteit Delft.
- Mariotti, C. (2013), *Teaching through English in internationalisation programmes: Lingua franca or medium of instruction?*, in M. Gotti, K. Nickenig (eds), *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica*, Bolzano, Bolzano University Press: 81-90.
- Mauranen, A., Hynninen, N., Ranta, E. (2010), *English as an Academic Lingua Franca: the ELFA Project*, in "English for Specific Purposes", 29: 183-190.
- Molino, A., Campagna, S. (2014), *English-mediated Instruction in Italian Universities: Conflicting Views*, in "Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik", 28: 155-171.
- Räisänen, C., Fortanet-Gómez, I. (2008), *The State of ESP Teaching and Learning in Western European Higher Education after Bologna*, in I. Fortanet-Gómez, C. Räisänen (eds), *ESP in European Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Group: 11-51.
- Wächter, B., Maiworm, F. (2008), *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*, Bonn, Lemmens.
- Wächter, B., Maiworm, F. (2014), *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*, Bonn, Lemmens.
- Wilkinson, R. (2004), *Introduction*, in R. Wilkinson, (ed.), *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of Multilingual Higher Education*, Maastricht, Maastricht University Press.
- Wilkinson, R., Zegers, V. (2008), *Introduction*, in R. Wilkinson, V. Zegers (eds), *Researching Content and Language Integration in Higher Education*, Maastricht, Maastricht University Press.

**FRANCESCA COSTA** • Lecturer in English Linguistics at Università Cattolica del Sacro Cuore in Milan. She taught Scientific English at Università degli Studi di Pavia from 2006 to 2014. After graduating in Languages and Foreign Literatures from the Università degli Studi di Milano, she took a Bachelor Degree in Science (UK) and holds a Doctorate in Education (UK) on English Medium Instruction (EMI) in Italy. Since 2001 she has been involved in teaching and research at all levels of education on Content and Language Integrated Learning (CLIL) and EMI. She has published several articles on these subjects in both national and international journals.

**E-MAIL** • francesca.costa@unicatt.it



# COMMENT

On  
*English-medium Instruction Teacher Training Courses in Europe*  
by Francesca COSTA

---

Alessandra MOLINO

The delivery of EMI teacher training courses, intended as “self-reflection on the pedagogical approach” (Costa in this issue: 121), is a service to higher education whose importance cannot be overestimated. This is even more so in contexts such as Italy, where lecturers are often assumed to know how to teach and rarely receive any support in developing their teaching skills even in the mother tongue, as was pointed out by some of the participants in the seminar *L'inglese “veicolare”: esperienze e confronti per una didattica consapevole* (Turin, 19 June 2015)<sup>1</sup>. The reasons why Italian lecturers are not offered training courses in their native language probably range from educational and cultural traditions to the likely unavailability of funds to guarantee cross-the-board tutoring. However, there has been very little debate on the need to enhance university teaching standards through *ad hoc* instruction or support. This apparent lack of interest seems to reflect a “sink or swim” (Allison 1996: 89) attitude, whereby academics are expected to deal with the linguistic and methodological issues related to university lecturing by themselves. This approach affects not only lecturers, especially younger ones, but most crucially students, i.e. the recipients of teaching. If the same attitude is adopted to the delivery of EMI programmes, in the long run it may become a serious threat to the provision of high-quality education.

Francesca Costa offers an overview of some existing EMI teacher training courses in Europe and notices that a common trait is helping lecturers to deal with both linguistic and methodological issues. This dual focus is crucial to avoiding the risk of conceiving of EMI classes as mere ‘translations’ of source language lessons or, worse, the reading aloud of slides written in English. It is interesting to note that the methodological ‘box’ in Figure 1 includes aspects that reflect a genre-based pedagogy, such as asides, use of humour and signposting. Thanks to the attention paid to text structure, language forms and functions, interaction and context, genre analysis seems particularly useful; in addition, as Dalton Puffer (2011: 193)

---

<sup>1</sup> Prior to the university reform in Italy, in order to be appointed *Professore Associato* (‘Associate Professor’) a candidate had to sit a competitive examination in which s/he had to demonstrate teaching abilities by planning and delivering a lecture in front of an evaluation committee. Today candidates tend to be assessed, among other things, considering their teaching experience as stated in their Curriculum Vitae but practical demonstrations are rarely required, although there may be some exceptions. As for lecturers whose academic position is that of *Ricercatore* (‘Researcher’), no form of official assessment of, or support to, teaching has ever been in place in the Italian system because *Ricercatori* are not supposed to teach, even though in fact they often hold curricular courses. In addition, although the new position of fixed-term research assistant (*Ricercatore a tempo determinato*) specifically requires candidates to carry out teaching activities, no formal teacher training is offered.

observes, it is “a much sought-after analytical tool that captures content-and-language integration”.

The focus on methodology is also highly advisable because the use of a non-native language raises not only linguistic, but also cultural and epistemological issues. In dealing with academic writing in English, Cadman (1997) suggested that a major cause of difficulty rested in the different epistemologies in which students had been educated and in which they had constructed their identity as learners. Similar issues are likely to arise in the EMI classroom, which requires that lecturers take into account the variety of backgrounds of their students in dealing with as many aspects of the course as possible, from the design of the syllabus to the selection of materials, from the style of delivery to the form of assessment.

While regarding training courses and forms of support to teaching as essential components for the success of EMI programmes, I should clarify that this does not mean giving unconditioned support to the spread of English-medium instruction. Although the trend is undeniably on the rise, we should consider that in many cases, the implementation of EMI programmes is more a “signal of internationalization” than a “response to a demand by domestic students for a specific linguistic profile in the labor market” (Gazzola 2012: 148). In addition, local languages might risk losing their status as languages of culture and knowledge, as discussed in many studies (see, for example, Carli and Calaresu 2003 for the gradual disappearance of vernacular genres in Italian medical discourse). Therefore, while advocating the diffusion of EMI teacher training courses, we should also encourage the implementation of policies in favour of the local language and its users, such as running parallel university programmes in two languages<sup>2</sup>, as well as policies for the development of other linguistic abilities, not necessarily in English<sup>3</sup>.

## REFERENCES

- Allison, D. (1996), *Pragmatist Discourse and English for Academic Purposes*, in “English for Specific Purposes”, 15: 85-103.
- Cadman, K. (1997), *Thesis Writing for International Students: A Question of Identity?* in “English for Specific Purposes”, 16: 3-14.
- Carli, A., Calaresu, E. (2003), *Le lingue della comunicazione scientifica. La produzione e la diffusione del sapere specialistico in Italia*, in A. Valentini, P. Molinelli, P. Cuzzolin, G. Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del 36° congresso internazionale di studi della Società linguistica italiana*, Roma: Bulzoni: 27-74.
- Dalton-Puffer, C. (2011), *Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles*, in “Annual Review of Applied Linguistics”, 31: 182-204.
- Gazzola, M. (2012), *The Linguistic Implications of Academic Performance Indicators: General Trends and Case Study*, in “International Journal of the Sociology of Language”, 216: 131-156.

<sup>2</sup> The University of Copenhagen is an interesting example of an institution supporting multiple language development through the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (mainly Danish and English language courses) and by promoting the acquisition of foreign language skills other than English (see the 2016 Strategic Plan, available online at: <http://www.e-pages.dk/ku/623/>, accessed 10 January 2016).

<sup>3</sup> Gazzola (2012: 148) reports the results of a survey entitled *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, carried out by The National Centre for Languages (CILT) of the UK Government. The study showed that “the sum of demand for skills in languages other than English (e.g. German, Spanish, French, Chinese, Arabic, etc.) is greater than the demand for English itself, both for SMB [Small and Medium Businesses] and large companies”. Consequently, as Gazzola suggests, developing multilingual competences may be more strategic than only focusing on English.

# COMPRENSIONE E INTERAZIONE NELLE LEZIONI UNIVERSITARIE IN LINGUA INGLESE\*

---

*Alessandra* MOLINO

**ABSTRACT** • This paper deals with the use of English as a medium of instruction (EMI) in technical and scientific lectures held by Italian native lecturers. The focus is on formulaic nominal constructions, such as *any questions?*, elliptical and full questions, such as *got it?* and *did you understand up to this point?*, and discourse markers, such as *okay?* which are resources that may help lecturers to verify and ensure understanding. These structures will be examined quantitatively and, in the case of discourse markers, a qualitative analysis will follow aiming at verifying whether these forms are actually used to check comprehension or whether other functions can be noticed. The productions of Italian lecturers are compared to those of native English-speaking professors in order to better identify the specificities of EMI classroom discourse.

**KEYWORDS** • English as a Medium of Instruction, Italian native speakers, lecture comprehension, scientific and technical lectures, discourse markers

## 1. Introduzione

In questo studio si analizzano alcune caratteristiche dell'inglese impiegato come lingua dell'istruzione universitaria<sup>1</sup>. Si esamineranno sei lezioni tenute da docenti italofofoni che insegnano discipline tecniche e scientifiche usando l'inglese come lingua veicolare, a differenza dei docenti di Lingua e Letteratura Inglese o Anglo-americana, per cui la lingua è parte integrante degli obiettivi formativi. I docenti coinvolti hanno acquisito l'inglese durante la formazione scolastica e professionale, usando questa lingua per le pubblicazioni scientifiche, i convegni e per stabilire e mantenere relazioni internazionali. Essi non si percepiscono come insegnanti di lingua straniera (si veda per esempio Airey 2012) e la modalità d'insegnamento può essere definita col termine inglese di *English Medium Instruction* (EMI), dove la lingua, di per sé, non è un obiettivo didattico. Tale modalità si differenzia dal cosiddetto approccio ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*), in cui si prevede invece una specifica integrazione di lingua e contenuti (Smit, Dafouz 2012: 4). Laddove l'inglese è inteso come strumento veicolare ma non come oggetto di insegnamento, la sua funzione è di servire da lingua franca capace di mettere in comunicazione parlanti che non condividono la stessa lingua madre. Va tuttavia ricordato che nel panorama italiano, nonostante il numero crescente di

---

\* Si ringraziano i due revisori anonimi per i preziosi suggerimenti forniti.

<sup>1</sup> Questo lavoro rientra nelle attività del progetto "English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges" co-finanziato dalla Compagnia di S. Paolo, Progetti di Ateneo 2012, Università degli Studi di Torino, e coordinato da Virginia Pulcini. Parte dei dati presentati in questo studio sono stati pubblicati in Molino (2015).

---

studenti stranieri, il pubblico cui sono rivolte le lezioni in lingua inglese rimane in larga parte composto da parlanti italofofoni (Campagna, Pulcini 2014: 2-3). In questa situazione l'uso dell'inglese spesso non è motivato da evidenti necessità comunicative e appare in molti casi come un'imposizione dall'alto finalizzata al conseguimento di obiettivi socioeconomici (ad esempio, attrarre studenti stranieri e risalire le classifiche delle istituzioni accademiche mondiali) (Molino, Campagna 2014: 162-163).

Uno dei principali obiettivi delle lezioni universitarie è garantire che quanto detto sia compreso correttamente dagli studenti e che questi seguano la lezione nel suo sviluppo logico. L'obiettivo di questa ricerca è di identificare strategie interattive che possano servire allo scopo di facilitare la comprensione della lezione. Come sarà illustrato meglio nel paragrafo sui metodi, l'approccio adottato per analizzare i dati raccolti è *corpus-driven* e va dalla forma alla funzione, alla ricerca di tutte le possibili strutture con valore interrogativo, e quindi di natura dialogica e interpersonale, usate dai docenti nelle lezioni oggetto d'indagine. Tra le forme che possono fungere da risorse per verificare la comprensione e la corretta interpretazione delle macro e micro "fasi discorsive" (Young 1994) della lezione abbiamo identificato le costruzioni nominali interrogative (*any doubts?*), le domande rivolte al pubblico formulate come frasi ellittiche (*got it?*) e come frasi complete (*is everything clear?*) e i segnali discorsivi (*okay?*). Nel caso dei sintagmi nominali interrogativi e delle domande vere e proprie, l'identificazione delle strutture preposte alla verifica della comprensione è un processo che non presenta particolari difficoltà o ambiguità, consentendo una differenziazione abbastanza netta tra enunciati interrogativi con questa funzione e altri che mirano a sollecitare risposte non legate alla comprensione (ad es. *how many of you are chemical engineers?*)<sup>2</sup>. Per questa ragione, nel caso dei sintagmi nominali e delle domande, dopo aver escluso gli esempi del tutto estranei alla verifica della comprensione, ci si è concentrati sulle strutture selezionate, che sono state esaminate in chiave quantitativa. Per quanto riguarda i segnali discorsivi, invece, vista la loro natura polifunzionale e la difficoltà nel distinguere in modo netto le diverse funzioni, tutte le forme marcate pragmaticamente come interrogative sono state conteggiate e in seguito analizzate nel loro contesto d'uso per verificare se effettivamente tali risorse siano impiegate per facilitare la comprensione dell'enunciato o se siano riscontrabili altri usi.

I materiali analizzati sono le videoregistrazioni e le relative trascrizioni di sei lezioni universitarie in lingua inglese tenute da docenti italiani in ambiti disciplinari tecnici e scientifici. Al fine di far emergere in modo più evidente le specificità delle lezioni in inglese veicolare, queste saranno confrontate con altrettante lezioni tenute da docenti anglofoni in un'università americana. È doveroso sottolineare che questo corpus non è inteso come un modello virtuoso cui i docenti italiani dovrebbero per forza mirare, ma come un termine di paragone, certamente autorevole, che ci consente di mettere meglio a fuoco cosa avviene quando l'inglese diventa la lingua veicolare dell'insegnamento universitario in un contesto come quello italiano. È altrettanto necessario puntualizzare che tale confronto non è in grado di verificare l'impatto della lingua straniera, poiché occorrerebbe osservare un secondo gruppo di controllo costituito da docenti che insegnano in italiano a studenti italiani. Il dato che emergerà in questo studio, quindi, riguarda possibili differenze di stile discorsivo tra docenti italofofoni e anglofoni che insegnano in inglese. Tuttavia si farà riferimento all'impiego della lingua straniera come probabile fattore determinante per l'uso delle strutture qui analizzate, sebbene tale ipotesi sia da verificare in indagini successive.

---

<sup>2</sup> Sebbene elementi come *any questions?* indichino in genere la volontà di cedere il turno sembra plausibile considerarli anche come strategie per verificare se quanto detto fino a quel momento sia soddisfacente ai fini della comprensione del messaggio.

## 2. Materiali e procedure analitiche

I materiali utilizzati sono tratti da due corpora specialistici comparabili e di piccole dimensioni, che raccolgono le trascrizioni di sei lezioni in inglese tenute da docenti italiani e sei lezioni svolte da docenti anglofoni. Le lezioni dei docenti italiani fanno parte di un corpus più esteso, tuttora in fase di costruzione e ampliamento presso l'Università degli Studi di Torino: il *Turin EMI Lecture Corpus* (abbreviato TEMILC).

| <b>TEMILC</b>                          |                      |                    |               |                        |
|--|----------------------|--------------------|---------------|------------------------|
| <b>Lezioni selezionate<sup>3</sup></b> | <b>Disciplina</b>    | <b>Tot. parole</b> | <b>Minuti</b> | <b>p/m</b>             |
| LELUNDAI                               | Domotica             | 11.567             | 79            | 146                    |
| LELUNDCH                               | Chimica              | 9.307              | 77            | 121                    |
| LELUNDMA                               | Analisi matematica I | 6.206              | 67            | 93                     |
| LELUNDPH                               | Fisica I             | 6.537              | 70            | 93                     |
| LELUNDEC                               | Circuiti             | 5.911              | 59            | 100                    |
| LELUNDCS                               | Informatica          | 5.868              | 66            | 89                     |
| <b>TOTALE</b>                          |                      | <b>45.396</b>      | <b>418</b>    | <b>109<sup>4</sup></b> |

Tabella 1. Lezioni estratte dal Turin EMI Corpus (TEMILC): ambiti disciplinari e dati quantitativi.

| <b>MICASE</b>                          |                    |                    |               |            |
|--|--------------------|--------------------|---------------|------------|
| <b>Lezioni selezionate<sup>5</sup></b> | <b>Disciplina</b>  | <b>Tot. parole</b> | <b>Minuti</b> | <b>p/m</b> |
| LEL295JU035                            | Ingegneria         | 6.651              | 52            | 128        |
| LEL485JU097                            | Fisica             | 7.880              | 49            | 161        |
| LEL305JU092                            | Oceanografia       | 8.175              | 63            | 130        |
| LEL195SU120                            | Ingegneria chimica | 5.438              | 48            | 113        |
| LEL200MU110                            | Chimica            | 4.622              | 45            | 103        |
| LEL200JU105                            | Chimica inorganica | 6.918              | 50            | 138        |
| <b>TOTALE</b>                          |                    | <b>39.684</b>      | <b>307</b>    | <b>129</b> |

Tabella 2. Lezioni estratte dal Michigan Corpus of Spoken Academic English (MICASE): ambiti disciplinari e dati quantitativi.

Come indicato nella Tabella 1, le lezioni tratte dal TEMILC riflettono vari ambiti disciplinari tra cui la matematica, la fisica, la chimica e l'informatica, ma sono tutte rivolte a studenti appartenenti a corsi di laurea in ingegneria presso un istituto politecnico italiano<sup>6</sup>. Il

<sup>3</sup> I codici attribuiti alle lezioni sono da leggersi come segue: LEL = *Large lecture* (lezione con almeno 40 studenti); UND = *Undergraduate* (lezione svolta in corsi di laurea triennali); AI = *Ambient Intelligence*, CH = *Chemistry*; MA = *Mathematical Analysis*; PH = *Physics*; EC = *Electronic Circuits*; CS = *Computer Science*.

<sup>4</sup> Il valore in grassetto indicato nella colonna "p/m" delle Tabelle 1 e 2 è il rapporto tra il numero totale di parole e i minuti totali.

<sup>5</sup> I codici delle lezioni del MICASE sono quelli attribuiti dai curatori del corpus e indicano la dimensione della lezione (LEL = *large lecture*), la tipologia degli studenti nel pubblico (JU = *junior undergrad*, ovvero studenti iscritti al primo o al secondo anno di un *Bachelor's Degree*; SU = *senior undergrad*, cioè studenti iscritti al terzo anno e oltre; MU = *mixed undergrad*, ossia un pubblico misto). Il primo codice numerico indica la disciplina mentre il secondo, ad esempio 035 in LEL295JU035, significa che tale lezione è il 35° evento comunicativo registrato.

<sup>6</sup> Le lezioni sono state videoregistrate dall'istituto politecnico per uso degli studenti. Tali materiali sono stati concessi all'autrice di questo saggio che si è occupata di effettuarne la trascrizione. I criteri adottati

corpus di lezioni svolte da docenti di madrelingua inglese, invece, è estratto dal *Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE)*<sup>7</sup> (Tabella 2). Le sei lezioni del MICASE rientrano in ambiti disciplinari il più possibile affini a quelli del TEMILC, come la fisica e la chimica; è inclusa tuttavia anche una lezione di oceanografia, che è un insegnamento offerto in alcuni corsi d'ingegneria presso l'Università del Michigan. Tra i criteri di selezione si sono considerati il tipo di destinatari e la dimensione dell'uditorio: le lezioni si rivolgono tutte a studenti del primo ciclo di studi universitari (laurea triennale e *Bachelor's Degree*) e sono indirizzate a un pubblico ampio che include almeno 40 persone.

I due corpora hanno dimensioni diverse, non solo perché i singoli insegnamenti hanno durata variabile, ma anche perché il numero di parole al minuto diverge in modo abbastanza significativo tra parlanti nativi e non nativi. Tauroza e Allison (1990) hanno misurato il valore medio di parole al minuto nelle lezioni tenute da docenti di madrelingua inglese (la varietà britannica) e tale valore si attesta tra 125 e 160 p/m. I docenti italiani del TEMILC parlano più lentamente dei loro colleghi americani, e l'indice medio di parole al minuto (109 p/m) è inferiore al valore minimo rilevato da Tauroza e Allison. Secondo Crawford Camiciottoli (2007: 48) un più basso rapporto parola/minuto sembrerebbe indicare una maggior consapevolezza delle esigenze di un uditorio non nativo, un'ipotesi che appare plausibile anche nel caso delle lezioni contenute nel TEMILC. Tuttavia, è altrettanto possibile che i valori ottenuti dipendano in parte da una maggiore insicurezza linguistica dei parlanti italofofoni, che si riflette nella velocità espositiva.

L'identificazione delle strutture prese in esame è avvenuta tramite una procedura automatica basata sulla ricerca del punto di domanda, un'opzione possibile poiché durante la trascrizione il punto di domanda è stato inserito alla fine di tutti gli enunciati marcati pragmaticamente come interrogativi. Una volta identificate le occorrenze, si è operata una selezione volta a escludere le forme non legate alla verifica della comprensione (un passaggio non effettuato per i segnali discorsivi). Per quanto riguarda le domande, formulate sia come frasi complete sia ellittiche, si sono escluse quelle che Morell (2004: 329) definisce referenziali (*referential questions*), ovvero domande su informazioni sconosciute al parlante (*how many of you are chemical engineers?* [LELUNDCH]), e quelle denominate *display questions*, che verificano la conoscenza di contenuti specifici da parte degli studenti (S1: [...] *L2 less than what? L2 less than?* S2: L1 [LELUNDCS]). Inoltre non sono state conteggiate le domande retoriche (*rhetorical questions*) [*when i write this i mean what? i mean complete neighbourhood [...]* [LELUNDMA]) né quelle che chiedono agli studenti di compiere delle azioni (*can you raise your hands?* [LELUNDAI]). Per quanto riguarda i segnali discorsivi, tutte le forme sono state incluse e in seguito esaminate nel loro contesto d'uso, prestando attenzione alle funzioni che svolgono nel discorso accademico orale.

Il principale modello teorico per l'analisi delle funzioni dei segnali discorsivi è quello presentato in Bazzanella (1995) e sarà illustrato nel paragrafo 4. Inoltre si è fatto riferimento ad altri studi quali Schlee (2005) e Othman (2010) che si sono occupati della dimensione pragmatica delle lezioni universitarie in lingua inglese. Tuttavia, pur tenendo presenti le

---

sono gli stessi del MICASE, e sono stati scelti al fine di facilitarne il confronto. Si veda il *MICASE Manual* di Simpson et al. (2002: 10-16), per una trattazione dettagliata delle norme di trascrizione, che per ragioni di spazio non possono essere qui riportate. Il manuale include indicazioni sulle convenzioni ortografiche (ad es. uso delle maiuscole, resa delle esitazioni e delle forme verbali contratte) e sul *markup XML* per distinguere i parlanti, le pause, le sovrapposizioni di turno, le interruzioni, il riso e le informazioni contestuali (ad es. se il docente scrive alla lavagna o se ci sono rumori di fondo).

<sup>7</sup> Le trascrizioni delle lezioni sono disponibili al seguente indirizzo:

<http://quod.lib.umich.edu/cgi/c/corpus/corpus?c=micase;page=simple>, consultato il 16 novembre 2015.

classificazioni esistenti, si è adottato un approccio il più possibile *data-driven*, cercando di far emergere le varie funzioni dai dati a disposizione, al fine di verificare se usi specifici fossero riscontrabili nei materiali analizzati per questo studio.

Il riconoscimento delle funzioni è avvenuto combinando la lettura delle trascrizioni e un attento ascolto delle registrazioni per individuare nel co-testo e a livello prosodico dei segnali che potessero indirizzare l'interpretazione. Si è notato, infatti, che alcune funzioni interpersonali, come la richiesta di conferma, compaiono di preferenza con altri elementi del discorso, quali i pronomi personali riferiti ai partecipanti (gli studenti e/o il docente). Tuttavia, l'ascolto delle videoregistrazioni si è rivelato cruciale perché non sempre la presenza di specifiche strutture grammaticali è sufficiente a identificare la funzione discorsiva, in quanto aspetti prosodici quali l'intonazione possono essere decisivi<sup>8</sup>. Infine, va riconosciuto che in molti casi è stato difficile attribuire una precisa funzione discorsiva, poiché i marcatori pragmatici sono spesso polifunzionali, non solo in quanto assolvono simultaneamente a scopi interpersonali e testuali, ma poiché i confini tra le diverse sfumature di significato non sono sempre riconoscibili in modo netto e inequivocabile. Nei casi ambigui tutte le possibili funzioni sono state annotate, ma data la difficoltà nell'attribuire una funzione o l'altra in modo categorico, si è preferito limitare lo studio delle funzioni a un'analisi qualitativa senza calcolare l'incidenza d'uso delle diverse categorie.

### 3. Analisi dei dati quantitativi

Gli enunciati con valore interrogativo preposti alla verifica della comprensione sono stati analizzati in chiave quantitativa, distinguendo diverse strutture. I risultati sono riportati nella Tabella 3. I dati sono stati normalizzati su un ipotetico testo trascritto di 10.000 parole per consentire un confronto diretto tra i due corpora.

| Forme   | Occorrenze |           | Dati normalizzati su 10,000 parole |             |
|---|------------|-----------|------------------------------------|-------------|
|   | TEMILC     | MICASE    | TEMILC                             | MICASE      |
| Sintagmi nominali<br>any doubts?  | 22         | 14        | 4,85                               | 3,53        |
| Costruzioni verbali ellittiche/frasi complete<br>got it? / is everything clear? | 6          | 8         | 1,32                               | 2,02        |
| <b>TOTALE</b>   | <b>28</b>  | <b>22</b> | <b>6,17</b>                        | <b>5,54</b> |

Tabella 3. Frequenza d'uso di diverse forme con valore interrogativo impiegate per la verifica della comprensione.

Si sono osservate tre principali categorie d'interventi dialogici del docente con il preciso scopo di verificare la comprensione di quanto detto: i sintagmi nominali con intonazione interrogativa, le costruzioni verbali ellittiche (ad esempio prive dell'ausiliare e/o del soggetto) e le frasi interrogative complete. Queste ultime due forme sono state conteggiate insieme perché poco frequenti.

I risultati mostrano che non esistono sostanziali differenze tra docenti italofofoni e anglofoni. In entrambi i corpora si riscontra una preferenza per le strutture nominali formulaiche e i dati quantitativi totali sono piuttosto bassi (circa sei occorrenze su 10.000 parole). Sembrerebbe

<sup>8</sup> Le registrazioni audio del MICASE sono disponibili al seguente indirizzo:  
<http://talkbank.org/media/MICASE/>, consultato il 18 dicembre 2015.

quindi che né i docenti italofofoni né i colleghi anglofoni siano particolarmente inclini a costellare il discorso con assidue interruzioni per chiedere se quanto detto è stato compreso. Si tratta di domande usate in punti strategici della lezione e, nel caso del TEMILC in particolare, non sembrerebbero condizionate dal contesto situazionale, dove il docente potrebbe avere maggiori esigenze di verifica della comprensione dato che né chi insegna né chi ascolta è un parlante nativo.

Quando si prendono in esame i segnali discorsivi, la situazione appare differente (Tabella 4). Nelle lezioni del TEMILC si registrano in totale 688 occorrenze (circa 152 normalizzate), mentre in quelle tenute da docenti di madrelingua inglese le occorrenze sono meno frequenti: 108 in totale, corrispondenti a circa 27 normalizzate. Questo significa che i docenti italiani fanno un uso quattro volte più frequente dei segnali discorsivi interrogativi rispetto ai loro colleghi anglofoni.

| Forme                                    | Occorrenze |        | Dati normalizzati su 10,000 parole |        |
|--|------------|--------|------------------------------------|--------|
|  | TEMILC     | MICASE | TEMILC                             | MICASE |
| Segnali discorsivi<br>okay?/mhm?/eh?/ah? | 688        | 108    | 151,56                             | 27,21  |

Tabella 4. Frequenza d'uso dei segnali discorsivi.

Uno sguardo alla distribuzione delle occorrenze rivela che esiste una certa variazione interna ai due corpora, molto più evidente nelle trascrizioni del TEMILC (Tabella 5). Se è vero che la frequenza con cui i docenti italiani costellano il discorso con segnali discorsivi interrogativi dipende in parte da ragioni di stile e preferenze personali, nondimeno appare chiaro che nelle lezioni in cui le interruzioni avvengono, i valori sono talmente superiori a quelli osservati nel MICASE da far supporre che l'uso della lingua straniera sia un fattore di un certo rilievo. L'uso frequente dei segnali discorsivi potrebbe essere una strategia, in parte inconsapevole, che supporta il docente nell'articolazione di ragionamenti complessi in una lingua non nativa. Non avendo un corpus di controllo, questa variabile non si può isolare con certezza. Inoltre, non si hanno informazioni precise riguardanti il livello di competenza della lingua inglese dei docenti italofofoni, un dato che sarebbe utile per l'interpretazione dei risultati. La relazione tra l'uso della lingua straniera, il livello di competenza e la frequenza dei segnali discorsivi rimane dunque un aspetto da approfondire<sup>9</sup>.

| TEMILC   | Occorrenze      |              | MICASE      | Occorrenze      |              |
|----------|-----------------|--------------|-------------|-----------------|--------------|
|          | Valore 'grezzo' | Valore norm. |             | Valore 'grezzo' | Valore norm. |
| LELUNDAI | 147             | 32,38        | LEL295JU035 | 16              | 4,03         |
| LELUNDCH | 61              | 13,44        | LEL485JU097 | 15              | 3,78         |
| LELUNDMA | 183             | 44,31        | LEL305JU092 | 7               | 1,76         |
| LELUNDPH | 293             | 64,54        | LEL195SU120 | 36              | 9,07         |
| LELUNDEC | 3               | 0,66         | LEL200MU110 | 15              | 3,78         |
| LELUNDCS | 1               | 0,22         | LEL200JU105 | 19              | 4,79         |
| TOTALE   | 688             | 151,56       |             | 108             | 27,21        |

Tabella 5. Distribuzione dei segnali discorsivi nelle singole lezioni.

<sup>9</sup> In sviluppi successivi sarà utile prendere in considerazione anche gli studi sull'acquisizione dei segnali discorsivi, non inclusi in questo lavoro analitico preliminare. Sarà inoltre opportuno fare riferimento a dati esistenti riguardo agli apprendenti italiani d'inglese e l'uso dei segnali discorsivi in genere, come quelli riportati in Pulcini e Furiassi (2004) e Pulcini e Damascelli (2005).

#### 4. Funzioni dei segnali discorsivi

I segnali discorsivi utilizzati nelle lezioni del TEMILC sono *okay?*, *mhm?*, *eh?*, *ah?* e *clear?*. Nelle lezioni tratte dal MICASE, invece, compaiono *okay?*, *right?* e *yes/yeah?* L'analisi che segue ne indaga le caratteristiche distribuzionali e le funzioni nel discorso, allo scopo di verificare se tali strutture sono utilizzate a supporto della comprensione della lezione, se altri usi sono riscontrabili e se esistono differenze tra i due gruppi di parlanti.

##### 4.1. Caratteristiche distribuzionali: posizione nell'enunciato e presenza di 'catene'

I segnali discorsivi presi in esame in questo studio sono collocati di preferenza alla fine dell'enunciato da entrambi i gruppi di parlanti. Ciononostante nelle lezioni tratte dal TEMILC, si sono registrate occorrenze in cui espressioni come *okay?* o *eh?* si trovano in posizione mediana, dopo sintagmi nominali e verbali. Questa posizione, mai riscontrata nelle produzioni dei docenti di madrelingua inglese, in parte contribuisce all'incremento nell'uso di queste forme nel parlato dei docenti italiani, come illustrato negli esempi che seguono tratti rispettivamente dal MICASE (esempio 1) e dal TEMILC (esempi 2 e 3).

- (1) S1: <WRITING ON BOARD THROUGHOUT UTTERANCE> [...] so now we can just, plot, the op line, the operating line, and the equilibrium, data on, our capital X, capital Y, plot. find, capital Y-star and capital Ys... you then actually need to convert, to the small Y-star and the small Y. <PAUSE:04> you plug into... a new equation, which i will now give you. **okay?** [LEL195SU120]
- (2) S1: <WRITING ON BOARD THROUGHOUT UTTERANCE> [...] our object is this one **clear?** a thermal machine which exchanges **eh?** some heat **eh?** together with S1 S2 Sn **okay?** [LELUNDPH]<sup>10</sup>
- (3) S1: [...] in forming the groups let's try also to exploit **mhm?** these different background <sic.> different disciplines we have **mhm?** [LELUNDAI]

Una caratteristica di alcuni segnali discorsivi, tra cui quelli qui analizzati, è la possibilità di comparire uno di seguito all'altro, formando vere e proprie 'catene' (Bazzanella 1995: 231). Nelle lezioni tratte dal MICASE le catene non compaiono<sup>11</sup>, mentre tale pratica è piuttosto frequente nelle lezioni del TEMILC (47 occorrenze 'grezze'; circa 10 normalizzate).

- (4) S1: [...] we saw that this limit point may be plus infinity minus infinity or areal point okay? in order to denote that i consider one of these cases **mhm? okay?** [...] [LELUNDMA]
- (5) S1: [...] and we know that eh eh exchanged heat between r1 and eh, t1 okay? is given by is give <sic.> by minus h1 **okay? mhm? okay?** [LELUNDPH]

Negli esempi (4) e (5) la reiterazione sembra avere un effetto intensificante per stimolare una reazione da parte degli studenti, ma al contempo appare anche indicare "una particolare

<sup>10</sup> Negli esempi riportati i segnali discorsivi discussi sono in grassetto, mentre gli altri segnali discorsivi e le strutture preposte alla verifica della comprensione sono sottolineati.

<sup>11</sup> Si precisa che non compaiono "catene" di segnali discorsivi interrogativi, ma esse sono presenti quando la funzione di forme come *okay* è quella di introdurre un nuovo "episodio" del discorso (e.g. *okay so now*) (Swales, Malczewski 2001).

volontà fática [...] di sottolineare il rapporto positivo con l'interlocutore" (Bazzanella 1995: 231). In questi casi il docente sembra fare appello all'insieme di conoscenze condivise con gli studenti (si notino l'uso del pronome inclusivo *we* e dei verbi *saw* e *know*, sottolineati), al fine di assicurare la comprensione di quanto detto e procedere con la spiegazione.

La presenza di 'catene', spesso dettate dalla necessità di assicurarsi in modo più incisivo che gli studenti capiscano e attivino conoscenze condivise, e l'uso in genere più frequente dei segnali discorsivi qui esaminati, che compaiono non solo alla fine dell'enunciato ma anche in posizione mediana dopo sintagmi nominali o verbali, potrebbero essere il riflesso di un senso di insicurezza riguardo al contesto linguistico e situazionale da parte dei docenti italiani, un disagio dovuto almeno in parte all'uso dell'inglese, una lingua che, come vari studi hanno documentato, spesso né studenti né professori padroneggiano ai livelli che ci si aspetterebbe in un corso universitario<sup>12</sup>.

## 4.2. Funzioni discorsive

Bazzanella (1995) propone una classificazione funzionale dei segnali discorsivi distinguendo usi interattivi e metatestuali<sup>13</sup>. Le funzioni interattive sottolineano la dimensione interpersonale della comunicazione ancorando l'enunciato al luogo, al tempo e alle persone coinvolte nell'evento comunicativo. Le funzioni metatestuali, invece, evidenziano la struttura del discorso, la sua articolazione in parti, ma consentono anche di indicare riformulazioni e di focalizzare l'attenzione di chi ascolta su concetti ben precisi. Nei paragrafi che seguono questa distinzione tra funzioni interattive e metatestuali sarà mantenuta, benché di fatto lo stesso elemento possa operare su entrambi i piani del discorso.

### 4.2.1. Funzioni interattive

La principale funzione interattiva dei segnali discorsivi analizzati in questo studio, e riscontrata in entrambi i gruppi di parlanti, è quella che Bazzanella definisce "controllo della ricezione" (1995: 340). Il docente interviene nel discorso con forme quali *okay?* e *yes?* per verificare che gli studenti abbiano recepito quanto detto. Tale uso è stato notato anche da Othman (2010) e Schlee (2005), che hanno definito la funzione con il termine inglese di *progression checks*, letteralmente controlli della progressione del discorso: i docenti usano questi segnali per verificare che gli studenti stiano seguendo e per assicurarsi di poter procedere

<sup>12</sup> Per quanto riguarda gli studenti, Campagna e Pulcini (2014: 8) rilevano che la competenza è in genere piuttosto bassa nonostante l'elevato numero di ore di studio dell'inglese prima dell'accesso all'università. Per quanto riguarda i docenti, invece, Costa e Coleman (2013: 17) sottolineano come nel contesto italiano, questi sono a volte "forzati" a prendere parte a programmi d'insegnamento in inglese malgrado le loro competenze linguistiche non siano adeguate. A conferma di questo, Molino e Campagna (2014: 162-163), riportano alcuni dati estratti dalla delibera del Senato Accademico del Politecnico di Milano del 21 maggio 2012 (pagina 5) secondo cui al momento dell'implementazione di programmi cosiddetti *English-only*, previsti del Piano Strategico per il triennio 2012-2014, più della metà del corpo docente che ancora non insegnava in corsi di laurea in inglese, ma che avrebbe dovuto abbandonare l'italiano, possedeva una conoscenza solo limitata o al massimo media dell'inglese.

<sup>13</sup> La suddivisione tra funzioni interattive e metatestuali è stata seguita in questo studio in quanto corroborata da risultati ottenuti in altri lavori sui segnali discorsivi nelle lezioni universitarie, quali Schlee (2005) e Othman (2010). Tuttavia, va ricordato che ai piani interpersonale e metatestuale, successivamente Bazzanella ha aggiunto un terzo livello, quello cognitivo, che riguarda i marcatori procedurali, quelli epistemici e i meccanismi che modulano l'intensità (Bazzanella 2006: 456).

con la spiegazione. Come si può osservare negli esempi (6) e (7), le discrepanze hanno a che fare con la scelta del segnale discorsivo (in questo caso *yes* nel MICASE e *okay* nel TEMILC), un dato tutto sommato di limitato interesse perché legato soprattutto alle preferenze del singolo<sup>14</sup>; più interessante è invece la differenza che riguarda la frequenza di occorrenza di questi segnali discorsivi, come già accennato sopra e come evidente nell'esempio (7), dove il ragionamento è puntellato da ripetuti controlli della ricezione.

- (6) S1: [...] you get down to L-C is equal to G over, K-G-A-P or K-Y-A, times, Y-in, minus Y-out, over <PAUSE:04> Y minus Y-star, log mean. or, del-log-mean. where, Y minus Y-star, log mean, is equal to, del-in minus del-out, over the natural log, of del-in, over del-out. this log mean thing, is just that. it always has that form of, you take the difference of the two in the numerator, and then it's the log of the quotient of the two in the denominator, natural log, the quotient of the two **yes?** [LEL195SU120]
- (7) S1: [...] you exclude zero the value of the function in this neighbourhood is always equal to one then signum of f square minus one is always zero, **okay?** for all the points satisfying this and zero is obviously smaller than epsilon **okay?** i can say given this epsilon i can choose this delta and my definition is satisfied **okay?** and there is one more thing that i can chose a different delta **okay?** and the definition is satisfied do you understand this? any delta you chose you have always the same situation **okay?** and then you have a an infinitely many possibilities for delta is not important because what we need is just there exist one **okay?** [LELUNDMA]

Si sono poi riscontrati usi in cui i segnali discorsivi sembrano fungere da “richiesta di accordo e/o conferma” (Bazzanella 1995: 240). In genere questo avviene in entrambi i corpora quando gli interlocutori sono coinvolti in prima persona, ad esempio, quando il docente fa riferimento ad azioni che gli studenti dovranno compiere, come ad esempio ciò che saranno tenuti a fare in sede d'esame (esempio 8 dal TEMILC) o in preparazione di esso (esempio 9 dal MICASE).

- (8) S1: [...] the oral is rather fast i will ask you a couple of questions here and there in the entire programme, generally these questions are something that i cannot put in the written examination something that\_ where you can out of some work of your mind explain in more broad details, but it will last if you are rapid maybe ten minutes it can be as small as this because i have some experience and i understand when you know perfectly things you know so and so or you know ok <LAUGHS> go ahead eh or you really need to spend more time and try once again. **okay?** this is how the exams are held [LELUNDCH]
- (9) S1: [...] so if we have, plus five for nitrogen, minus two for oxygen there's three of them that's minus six, plus five and minus six gives us negative one. you can figure them out using the Periodic Table, but it's up to you to, to practice, these, uh arrangements **okay?** [LEL200JU105]

È difficile interpretare questi usi come nettamente distinti dai controlli della ricezione poiché l'intento di verificare la comprensione dell'enunciato sembra comunque presente. Si tratta in questi casi di strategie di cortesia, che oltre a verificare che sia stato inteso quanto detto, mitigano l'atto assertivo aprendo uno spazio di negoziazione, sebbene le decisioni del docente non siano mai discusse e non si verifichino prese di parola in corrispondenza di tali usi.

<sup>14</sup> Va osservato, tuttavia, che solo nel TEMILC si riscontra l'uso di *eh?*, un segnale discorsivo tipico dell'italiano. Si tratta in questo caso di un fenomeno d'interferenza della lingua madre.

Infine, quando i segnali discorsivi occorrono in posizione finale di enunciato, possono fungere da elementi per segnalare la volontà di cedere il turno agli studenti, incoraggiando le loro domande e richieste di chiarimento. Questa funzione è stata notata anche da Othman (2010) che definisce tali forme *response elicitors*, segnali che elicitano una risposta. Sono relativamente pochi i casi di partecipazione da parte degli studenti. Nelle videoregistrazioni del TEMILC si sono notati solo 16 interventi in sei lezioni, mentre nel corpus tratto dal MICASE il numero è maggiore e raggiunge 84 cambi di turno. In quasi tutti i casi, gli studenti prendono parola se sollecitati dal docente. Tra le strategie più usate dai docenti di madrelingua inglese figurano appunto i segnali discorsivi, come illustrato nell'esempio (10), mentre nelle lezioni dei docenti italiani i segnali discorsivi sono in genere lasciati senza seguito. Si è infatti notata una sola occorrenza di *okay?* seguito da risposta, mentre nella maggior parte dei casi d'intervento dello studente, i segnali di cessione di turno sono domande dirette ed esplicite che sollecitano una precisa risposta, come nell'esempio (11).

- (10) S1: [...] if i hadn't checked the return from that scan-F, this code would actually enter an infinite loop and run forever. i'd lose all control. **okay?** yeah.  
S2: what if you write uh one hundred and seven A B C (xx) [LEL295JU035]
- (11) S1: [...] is true or false the question is reasonable or not this question? the answer is?  
S2: no [LELUNDMA]

#### 4.2.2. Macro-funzioni metatestuali

Le principali macro-funzioni metatestuali identificate sono quelle di demarcazione e focalizzazione (cfr. Bazzanella 1995: 246-247). I segnali discorsivi che fungono da demarcativi consentono al parlante di segnalare "l'articolazione delle varie parti del testo: apertura, proseguimento, chiusura [...], ed il rapporto tra gli argomenti e i temi trattati nel dialogo" (Bazzanella 1995: 246). In entrambi i corpora analizzati i segnali discorsivi si collocano di norma alla fine di un enunciato (eccetto i casi illustrati sopra di uso dopo sintagmi), tuttavia assumono un ruolo demarcativo specifico in base al tipo di enunciato. Si sono notati usi del tutto simili tra parlanti nativi e non nativi quando il segnale *okay?* compare al termine di un passaggio piuttosto elaborato in cui il docente affronta e esaurisce un argomento: l'enunciato di solito ha intonazione discendente e il segnale discorsivo è preceduto da una pausa di uno o due secondi.

- (12) S1: ok this is the text that i suggest you to buy if you want to learn more about this [...] i would suggest you also to buy this book for the laboratory part if you learn want to learn a bit more of course among you we have some Italians so reading things in Italian it would be straightforward eh but generally the scientific is easily understood mhm? not to mention the fact that when you read an equation it's equal in any kind of language in the world mhm? the symbol for chemical- chemical elements and the way you write reactions is equal eh in any part of the world especially this second book here is is rather easy to understand. **okay?** let's go on and see how i will assess your level of preparation at the end of the course [...] [LELUNDCH]
- (13) S1: so we're going to discuss the most common, charges that they have. to begin with, you need to know, your metals and your nonmetals so let me just take this off momentarily and put my other chart back on, you know most of our elements, are, metals, uh they are, to the left of the stepladder here on the Periodic Table and they're represented in blue on this uh, chart. and the elements in yellow are our nonmetals, and then we have just in that intermediate area what we call metalloids they're not particularly nonmetallic they're not

particularly metal. but the important thing for determining charge, is the family, that the element is in and whether it's a metal or a nonmetal. **okay?** so, let's look at the metals [...] [LEL200JU105]

Come si evince dagli esempi (12) e (13), presi rispettivamente dal TEMILC e dal MICASE, *okay?* serve da “*closing bracket*” (Hansen 1994: 135), cioè da elemento che segna la conclusione di un blocco argomentativo o espositivo e che prelude a una fase discorsiva nuova. A conferma di questa interpretazione, si può notare che in entrambi i casi compaiono altre forme metadiscorsive (sottolineate) che indicano l'avvio di un nuovo tema o di un tema secondario.

I segnali discorsivi interrogativi possono anche trovarsi alla fine di un enunciato che dichiara gli obiettivi del discorso a seguire. La loro funzione metatestuale è appunto di segnalare che l'enunciato è da intendersi come un'anticipazione, o “*preview*” (Mauranen 1993). Nel corpus di parlanti nativi il segnale compare in presenza di altre forme che chiariscono lo *status* discorsivo dell'enunciato (sottolineate nell'esempio 14).

- (14) S1: lemme show you another code with a much more complicated thing inside this while loop. **okay?** [LEL295JU35]

Lo stesso si verifica nelle lezioni dei docenti italofofoni, ma si registrano anche casi, non presenti nelle trascrizioni tratte dal MICASE, in cui il segnale discorsivo è l'unico elemento capace di specificare la funzione metadiscorsiva dell'enunciato. Nell'esempio 15, l'intonazione è discendente, nonostante si tratti grammaticalmente di una domanda, e *okay?* serve ad assicurarsi che gli studenti capiscano che a quel punto della lezione il discorso virerà su quell'argomento. Sembrerebbe quindi che il segnale discorsivo sia impiegato in sostituzione di una più elaborata articolazione morfosintattica di natura metadiscorsiva (si vedano gli esempi 16 e 17 tratti dal MICASE per un confronto).

- (15) S1: [...] what happens in the case of H2 second source **okay?** i build also for the second source another machine reversible machine R2 operating between S2 and T prime again same T prime [...] [LELUNDPH]
- (16) S1: [...] <PAUSE:05> okay i'd like to move on then to talk about amino acids [LEL200MU110]
- (17) S1: so we're going to discuss the most common, charges that they have [LEL200JU105]

La seconda funzione metatestuale riscontrata nei dati è quella di focalizzazione. I segnali discorsivi servono a portare l'attenzione di chi ascolta su un punto focale del discorso o su un concetto ritenuto importante e da ricordare, come nell'esempio (18) dal TEMILC dove il docente, anche tramite la subordinata relativa e l'intonazione, sottolinea che l'idea di limite è un'idea generale, *a general idea*. Il segnale discorsivo serve ad accertarsi che sia stato recepito il concetto specifico, e così facendo, focalizza l'attenzione sul concetto stesso.

- (18) S1: [...] and then this will show this shows that eh this idea of limit is an idea which is a general idea **okay?** [LELUNDMA]

Infine si sono riscontrati alcuni usi che potrebbero avere una valenza metatestuale poiché occorrono al termine di riformulazioni, cioè quando il docente fornisce esempi e nel caso di correzioni e parafrasi (cfr. Bazzanella 1995: 248). Se questi usi, non molto frequenti, si ritrovano in entrambi i gruppi di parlanti, è interessante segnalare l'impiego dei segnali

discorsivi in corrispondenza d'incertezze nella formulazione (esempio 19) e dopo una commutazione di codice (esempi 20 e 21), che invece sono casi presenti solo nelle lezioni tratte dal TEMILC.

- (19) S1: [...] eh we will also try to learn to reuse as much as possible, about what is already available eh there is the trend a a a temptation **okay?** to say ok i want to, i need to have one kind of a sensor or something that controls the light [LELUNDAI]
- (20) S1: [...] carbon monoxide oh sorry carbon dioxide i beg you pardon mhm? anidride carbonica **mhm?** [LELUNDCH]
- (21) S1: [...] some of these devices are already existing you can use them and some of them are say this home automation technology smart phones mm in some languages we use the term domotics <sic.> or domotica **mhm?** [LELUNDAI]

Nell'esempio (19) il docente va alla ricerca della parola giusta; il segnale discorsivo sembra voler segnalare la riformulazione, focalizzando simultaneamente l'attenzione sulla nuova forma e chiedendo conferma agli studenti di aver capito ciò che il docente intende dire. Nell'esempio (20), invece, l'uso dell'italiano serve a fornire una correzione che non lasci ambiguità; il segnale discorsivo delimita la riformulazione e appare assumere una funzione interpersonale di natura fàtica alludendo alle conoscenze linguistiche condivise tra docente e studenti. Infine nell'esempio (21), di nuovo, si nota una funzione delimitante della riformulazione in associazione a un controllo della ricezione.

## 5. Discussione e conclusione

In questo studio si sono prese in esame alcune strutture con valore interrogativo che mirano alla verifica della comprensione dell'enunciato, ovvero le costruzioni nominali formulaiche (*any doubts?*) e le domande vere e proprie (a volte con struttura ellittica) come *is that ok?*. Inoltre si sono esaminati i segnali discorsivi quali possibili risorse per verificare la comprensione dell'enunciato, una funzione che ci si è proposti di verificare con un'analisi qualitativa delle occorrenze. Adottando un approccio contrastivo, è stato possibile confrontare le produzioni orali dei docenti di lingua madre italiana con quelli dei colleghi anglofoni.

Se non si sono notate delle differenze né per frequenza d'occorrenza né per preferenza di forma per quanto riguarda i sintagmi nominali interrogativi e le domande (ellittiche e complete), entrambi poco frequenti, si sono notate invece difformità evidenti tra parlanti nativi e non nativi nella frequenza d'uso dei segnali discorsivi, che sono molto più numerosi nelle lezioni tenute dai docenti italo-foni, in parte a causa delle diverse caratteristiche distribuzionali. Sebbene i dati sembrano indicare che esistano delle spiccate propensioni individuali a favore dell'uso di queste forme, è altrettanto evidente che il numero più elevato nel TEMILC può essere messo in relazione con preferenze discorsive di natura linguistico-culturale e con la possibile influenza della lingua straniera, da verificare con un adeguato gruppo di controllo. Quest'ultima ipotesi sembra suggerita anche dalle caratteristiche distribuzionali dei segnali discorsivi: nelle lezioni dei docenti italo-foni essi compaiono in posizioni mai riscontrate nel corpus nativo, cioè dopo sintagmi nominali e verbali; inoltre, a differenza di quanto avviene nelle lezioni dei docenti di madrelingua inglese, i segnali discorsivi si presentano sotto forma di 'catene' per intensificarne l'effetto. Si è ipotizzato quindi che oltre a indicare diverse tendenze interpersonali, tali differenze riflettano un maggior senso d'insicurezza espositiva e situazionale da parte dei docenti italiani, i quali potrebbero utilizzare i segnali discorsivi in modo inconscio per

supportare l'elaborazione di discorsi complessi in una lingua straniera e per assicurarsi che l'uditorio, anch'esso non nativo, condivida lo stesso bagaglio di conoscenze e riesca a seguire.

Si è poi effettuata un'analisi delle funzioni discorsive distinguendo usi interattivi e metatestuali. Non si sono notate particolari differenze tra i due gruppi di parlanti per quanto attiene alle funzioni interattive. In entrambi i corpora la maggior parte delle occorrenze funge da controllo della ricezione e serve quindi per assicurarsi che quanto detto sia stato compreso. Tuttavia il controllo della ricezione non è stata l'unica funzione riscontrata. In alcuni casi, si notano la richiesta di accordo e la volontà di cedere il turno, sebbene risulti difficile separare nettamente le diverse funzioni. Alcune differenze, invece, si sono riscontrate prendendo in considerazione il piano metadiscorsivo. Benché gli usi osservati siano simili, ovvero di demarcazione, focalizzazione e in associazione con riformulazioni, nelle lezioni tratte dal TEMILC si sono notati esempi in cui il segnale discorsivo sembra sopperire alla mancanza di più elaborate costruzioni metadiscorsive per segnalare la strutturazione del discorso. Inoltre, si sono registrati usi specifici da parte dei docenti italiani, dopo titubanze lessicali e commutazioni di codice, che servono a segnalare la riformulazione e al tempo stesso a fare appello alle conoscenze condivise o a verificare l'adeguata comprensione del messaggio.

I risultati ottenuti in questo studio sui segnali discorsivi, sebbene da non intendersi come definitivi, sembrano indicare da un lato maggiori incertezze nell'uso della lingua da parte dei docenti italofoni e dall'altro sembrano rivelare una più spiccata percezione delle necessità di comprensione dell'uditorio, un'ipotesi quest'ultima già avanzata da Crawford Camiciottoli (2007). Entrambe le condizioni possono portare a un numero più elevato dei segnali discorsivi, usati sia per sopperire a carenze di natura linguistica sia per stabilire un contatto più ravvicinato con gli interlocutori chiedendo la loro collaborazione nella costruzione dei significati e della lezione come evento comunicativo. Se questi risultati sono interpretati secondo la prospettiva degli studi sull'inglese come lingua franca (ad es. Mauranen 2006; Björkman 2011; Gotti 2014), che si focalizzano sulla cooperazione tra parlanti e la volontà reciproca di risolvere problemi di comprensione, si può affermare che i segnali discorsivi sembrano essere uno strumento adottato per sostenere la comunicazione anche quando, o proprio quando, la comprensione è prioritaria rispetto all'accuratezza formale. Se invece questi dati sono interpretati alla luce di riflessioni legate ai bisogni linguistici dei parlanti, si può affermare che le produzioni dei docenti italiani qui analizzate appaiono più vicine a un registro colloquiale di quelle native, almeno relativamente al continuo ricorso ai segnali discorsivi. Quella che potrebbe quindi apparire come una buona pratica da un punto di vista strettamente comunicativo (ad esempio Björkman 2011: 961-962 suggerisce di incrementare l'uso dei marcatori pragmatici nelle lezioni in inglese veicolare), potrebbe essere sintomo di difficoltà sul piano linguistico.

Per completare la discussione è necessario considerare i limiti di questo studio. Il primo è che i corpora analizzati sono di piccole dimensioni<sup>15</sup>. Ciò non consente di verificare, ad esempio, che impatto abbia il tipo di lezione, se introduttiva, se basata sulla discussione di teoremi e formule o se argomentativa. Inoltre, non si è potuto tenere in considerazione lo stile didattico del docente, che potrebbe essere un fattore importante. Dudley-Evans e Johns (1981), infatti, hanno notato differenze nell'uso della lingua tra i docenti che insegnano con uno stile conversazionale e coloro che invece svolgono la lezione come se leggessero dagli appunti. Il secondo limite riguarda la mancanza di sufficienti informazioni sui partecipanti. Tali informazioni, come il livello di competenza linguistica del docente e degli studenti, sarebbero utili per meglio comprendere le dinamiche comunicative nelle lezioni in lingua inglese. Sarebbe

<sup>15</sup> Il MICASE tuttavia è molto più esteso rispetto al campione qui esaminato e include 152 eventi comunicativi per un totale di 1.695.540 parole.

inoltre interessante poter analizzare le percezioni degli studenti per capire se nel caso dei segnali discorsivi un impiego frequente sia d'aiuto o se invece non appaia come una potenziale distrazione dalla linea logica del discorso. Sarebbe importante verificare inoltre se e come questi usi influenzino la percezione che gli studenti hanno delle competenze disciplinari dei docenti (si veda ad esempio Lavelle (2008) per uno studio sulla relazione tra errori di pronuncia e la percezione che il docente non sia sufficientemente competente nella sua disciplina).

In conclusione, sebbene esistano già vari studi sull'inglese come lingua franca della comunicazione accademica (ad es. Mauranen 2010; Björkman 2011; Gotti 2014), l'indagine dell'uso di tale lingua in contesti in cui la sua introduzione è relativamente nuova, come in Italia, e dove il livello di competenza della lingua inglese non è in genere molto elevato, si rende necessaria soprattutto per fini applicativi, considerando che la tendenza a impartire lezioni in inglese difficilmente subirà battute d'arresto.

### BIBLIOGRAFIA

- Airey, J. (2012), "I don't Teach Language". *The Linguistic Attitudes of Physics Lecturers in Sweden*, in U. Smit, E. Dafouz (eds), *Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities*, in "AILA Review", 25 (3): 64-79.
- Bazzanella, C. (1995), *I segnali discorsivi*, in L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3 (*Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*), Bologna, il Mulino: 225-257.
- Bazzanella, C. (2006). *Discourse Markers in Italian: Towards a "Compositional" Meaning*, in K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles*, vol. 1, in *Studies in Pragmatics Series*, Amsterdam, Elsevier: 449-464.
- Björkman, B. (2011), *Pragmatic Strategies in English as an Academic Lingua Franca: Ways of Achieving Communicative Effectiveness?*, in "Journal of Pragmatics", 43: 950-964.
- Campagna, S., Pulcini, V. (2014), *English as a Medium of Instruction in Italian Universities: Linguistic Policies, Pedagogical Implications*, in M.G. Guido, B. Seidlhofer (eds), "Textus. English Studies in Italy", *Perspectives on English as a Lingua Franca*, XXVII (1): 173-190.
- Costa F., Coleman, J.A. (2013), *A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 16 (1): 3-19.
- Crawford Camiciottoli, B. (2007), *The Language of Business Studies Lectures. A Corpus-assisted Analysis*, Amsterdam, Benjamins.
- Dudley-Evans, T., Johns, T. F. (1981), *A Team Teaching Approach to Lecture Comprehension for Overseas Students*, in "The Teaching of Listening Comprehension (ELT Documents Special)" London, The British Council: 30-46.
- Gotti, M. (2014), *Cooperative Meaning-Making Strategies in ELF University Courses*, in M.G. Guido, B. Seidlhofer (eds), "Textus. English Studies in Italy. Perspectives on English as a Lingua Franca", XXVII (1): 17-34.
- Hansen, C. (1994), *Topic Identification in Lecture Discourse*, in J. Flowerdew (ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press: 131-145.
- Lavelle, T. (2008), *English in the Classroom: Meeting the Challenge of English-medium Instruction in International Business Schools*, in P. Mårtensson, B. Magnus and K. Nilsson (eds), *Teaching and Learning at Business Schools*, Aldershot, Gower: 137-153.
- Mauranen, A. (1993), *Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish and English Economics Texts*, in "English for Specific Purposes", 12: 3-22.
- Mauranen, A. (2006), *Signalling and Preventing Misunderstanding in English as Lingua Franca Communication*, in "International Journal of Sociology of Language", 177: 123-150.
- Mauranen, A. (2010), *Features of English as a Lingua Franca in Academia*, in "Helsinki English Studies", 6: 6-28.
- Molino, A. (2015), *Checking Comprehension in English-Medium Lectures in Technical and Scientific Fields*, in "The European English Messenger", 24(1): 22-29.
- Molino, A., Campagna, S. (2014), *English-mediated Instruction in Italian Universities: Conflicting Views*, in "Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik", 28: 155-171.

- 
- Morell, T. (2004), *Interactive Lecture Discourse for University EFL Students*, in “English for Specific Purposes”, 23: 325-338.
- Othman, Z. (2010), *The Use of Okay, Right and Yeah in Academic Lectures by Native Speaker Lecturers: Their ‘Anticipated’ and ‘Real’ Meanings*, in “Discourse studies”, 12(5): 665-681.
- Pulcini, V., Damascelli, A. (2005), *A Corpus-Based Study of the Discourse Marker ‘Okay’*, in A. Bertacca (ed.), *Historical Linguistic Studies of Spoken English*, Pisa, Edizioni Plus: 231-243.
- Pulcini, V., Furiassi, C. (2004), *Spoken Interaction and Discourse Markers in a Corpus of Learner English*, in A. Partington, J. Morley and L. Haarman (eds), *Corpora and Discourse*, Bern, Peter Lang: 107-123.
- Schleef, E. (2005), *Gender, Power, Discipline and Context: On the Sociolinguistic Variations of Okay, Right, Like and You Know in English Academic Discourse*, in Proceedings of the Twelfth Annual Symposium about Language and Society Forum, 48: 177-186.
- Simpson, R., Briggs, S., Ovens, J. and Swales, J. (2002), *The Michigan Corpus of Academic Spoken English*, Ann Arbor, MI, The Regents of the University of Michigan.
- Smit, U., Dafouz, E. (eds) (2012), *Integrating Content and Language in Higher Education: An Introduction to English-Medium Policies, Conceptual Issues and Research Practices across Europe*, in “AILA Review”, 25(3): 1-12.
- Swales, J., Malczewski, B. (2001), *Discourse Management and New Episode Flags in MICASE*, in R.C. Simpson, J. Swales (eds), *Corpus Linguistics in North America: Selections from the 1999 Symposium*, Ann Arbor, University of Michigan Press: 145-164.
- Tauroza, S., Allison, D. (1990), *Speech Rates in British English*, in “Applied Linguistics”, 11(1): 90-105.
- Young, L. (1994), *University Lectures: Macro-Structure and Micro-Features*, in J. Flowerdew (ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press: 159-176.

**ALESSANDRA MOLINO** • Researcher and Lecturer of English Language and Translation at the Department of Foreign Languages, Literature and Modern Cultures (University of Turin). Her research interests include English for Academic Purposes (EAP), English as a Medium of Instruction (EMI), the translation of academic discourse and sustainability discourse.

**E-MAIL** • [alessandra.molino@unito.it](mailto:alessandra.molino@unito.it)



# COMMENTO

a

*Comprensione e interazione nelle lezioni universitarie in lingua inglese*  
di Alessandra MOLINO

---

Francesca COSTA

L'articolo di Molino affronta da un punto di vista originale l'interazione in lezioni universitarie in cui la lingua inglese è veicolo di apprendimento. In questo ambito gli studi in Italia sono scarsi e i pochi lavori condotti all'estero (Morell 2007) – seppur basandosi sugli stessi elementi discorsivi (le strutture con valore interrogativo) – usano una categorizzazione diversa da quella scelta da Molino. Finora in Italia solo Menegale (2008, 2011) si è occupata dell'uso da parte dei docenti delle strutture con valore interrogativo in contesti scolastici di inglese come lingua veicolare, ma esclusivamente dal punto di vista comunicativo, usando pertanto come categorizzazione le domande referenziali, dimostrative e procedurali.

Lo studio, oltre a essere originale, è molto accurato dal punto di vista metodologico. L'analisi prevede infatti videoregistrazioni di lezioni che risultano fondamentali per completare il lavoro di trascrizione, in quanto permettono di contestualizzare alcuni elementi discorsivi e di scegliere a quale categoria possano appartenere dato che, come nota Molino, spesso hanno carattere di polifunzionalità. L'intonazione, ad esempio, fornisce utili elementi di giudizio nell'analisi delle domande dei docenti. Molino ha inoltre comparato due diversi corpora: il TEMILC (corpus dell'Università degli Studi di Torino) con il MICASE. In questo modo sono stati paragonati alcuni elementi discorsivi di professori universitari non nativi (TEMLIC) con quelli di professori nativi (MICASE).

I risultati sono in parte concordanti con altri studi in cui si nota un basso rapporto parola/minuto nei docenti non nativi (Vinke 1995). Molino ipotizza che tale rallentamento nell'eloquio possa essere dovuto all'incertezza del docente o a una maggiore attenzione verso gli studenti. Anche i risultati sui segnali discorsivi interrogativi sono di grande interesse in quanto più frequenti nei docenti non nativi. Tali elementi sono a mio parere estremamente positivi poiché portano a un abbassamento del rapporto asimmetrico tra docente e studenti (Dafouz et al. 2007).

Sarebbe molto interessante in questo senso ampliare l'analisi e la comparazione valutando le domande dei docenti anche da un punto di vista cognitivo (convergenti/divergenti, di ordine superiore/inferiore), dato che i contesti analizzati sono caratterizzati dall'unione di lingua e contenuto.

## BIBLIOGRAFIA

- Dafouz, E., Nuñez, B., Sancho, C. (2007), *Analysing Stance in a CLIL University Context: Non-native Speaker Use of Personal Pronouns and Modal Verbs* in "The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 10(5): 647-662.
- Menegale, M. (2008), *Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti*, in "Rassegna italiana di linguistica applicata", 40(1-2): 117-146.

- 
- Menegale, M. (2011), *Teacher questioning in CLIL lessons: how to enhance teacher-students interaction*, in C. Escobar Urmeneta, N. Evnitskaya, E. Moore and A. Patiño (eds), *Educación plurilingüe: experiencias, research & politiques*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona: 83-100.
- Morell, T. (2004), *Interactive Lecture Discourse for University EFL Students*, in “English for Specific Purposes”, 23: 325-338.
- Vinke, A. A. (1995), *English as the Medium of Instruction in Dutch Engineering Education*, Doctoral thesis, Delft, Delft Technische Universiteit.

# ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION AND THE ROLE OF LANGUAGE MEDIATION

---

*Claudio* BENDAZZOLI

**ABSTRACT** • In this paper EMI is addressed from a Translation and Interpreting Studies perspective in order to ascertain whether there is any scope for language mediation practices among non-Anglophone academics (not) using English in their teaching and research activities. The study is based on a survey carried out at the School of Management and Economics (University of Turin) and takes into consideration the opinions and attitudes of respondents towards the increasing anglicization of higher education.

**KEYWORDS** • internationalization, translation, interpreting, survey, attitude

[il vantaggio] per l'istituzione che eroga la didattica è che è possibile fornire un corso di laurea in inglese e attirare studenti non italiani, la famosa internazionalizzazione whatever that means. (Respondent 11)

## 1. Introduction

The English language is being introduced more and more as a medium of instruction in higher education in many parts of the world. In a recent report released by the British Council (Dearden 2015) this is described as “a growing global phenomenon” that is inextricably linked to the notion of internationalization:

The speed at which universities are internationalizing and English is being used as the academic lingua franca is accelerating. Ironically, EMI means that learning in English no longer means going to a UK or US university. In Europe, for example, the number of courses taught in English is increasing rapidly due to the Bologna process and these courses attract international students from around the world. (Dearden 2015: 29)

Ironic as it might be, attracting international students is indeed one of the main factors driving the English-only formula<sup>1</sup> that is also becoming popular in Italy's higher education system (Costa, Coleman 2012; Campagna, Pulcini 2014; Bernini 2015) and it is strictly related

---

<sup>1</sup> Rather than ironic, this trend has been shown to be paradoxical in that “the more international the programmes become, the fewer languages are used in them” (Haberland, Preisler 2015: 33); in other words internationalised educational settings turn into settings where (only) English is used as a lingua franca.

---

to quality assessment of universities and fund allocation schemes. However, this spread of EMI programmes at different levels (i.e. BA, MA, PhD, vocational, winter/summer courses) appears to be largely the result of a top-down process in which policies and decisions respond to extrinsic values rather than intrinsic ones (Kaplan 2001). The controversy raised by the *Politecnico di Milano*'s decision to adopt English as the only language of instruction in all its graduate and PhD programmes in 2012 is a case in point (Molino, Campagna 2014; Pulcini, Campagna 2015). I will refrain from presenting the many voices that have taken part in the ensuing EMI debate, as this would go beyond the scope of the present paper and has already been done by other scholars (Maraschio, De Martino 2013). Suffice it to say that the issue remains controversial in many respects, and this is in line with similar debates unfolding in other countries around the world. These include not only those countries with lower levels of L2 performance among EFL learners (as is the case in Italy) or at "the semiperiphery of academic writing" (Bennet 2014), but also countries in which English is currently learnt and used as a foreign language by a greater percentage of the population and with higher proficiency levels (Doiz et al. 2013; Kuteeva 2011; Vila, Bretxa 2015).

Linguistic competence is a key element indeed within this debate and concerns trainers and trainees alike. As reported in the study carried out by the British Council mentioned above:

Teachers in the preliminary study and respondents in the 55 Countries study were unaware of a language level, test or qualification for EMI teachers. They had been nominated to teach through EMI because they had been abroad, spoke well or had volunteered. Teachers would welcome a standard level of proficiency in English for EMI. [...] In most countries there is no standardised English benchmark test for subject teachers teaching through EMI. (Dearden 2015: 27)

If linguistic skills of teaching staff are called into question, their perception of students' skills is not always encouraging either. For example, Costabello (2013, also presented in Pulcini, Campagna 2015) carried out a case study (online questionnaire) on EMI courses delivered at the *Politecnico di Torino* and found that one third of respondents consider students' linguistic skills unsatisfactory. A similar concern was also expressed by some of the respondents who took part in the interview-based survey illustrated in the present paper. The survey encompasses two broad areas of activity, i.e. research and teaching, for which scholars based in Italy are now likely to use English in order to communicate in written or spoken form.

Drawing on selected items included in that survey, this paper looks at EMI from the perspective of Translation and Interpreting Studies in order to ascertain whether there is any scope for language mediation skills and services. By *language mediation* I mean translation (in written communication) and interpreting (in spoken and sign language communication) both as competences, resources or strategies used by individuals in writing and speaking in a foreign language, and as services provided by third parties (e.g. professional translators or interpreters) to aid the same individuals in fulfilling communication tasks.

This dimension of EMI-oriented higher education has received little attention so far. Curiously enough, in the British Council report mentioned earlier, the term *translation* occurs only five times: two times to refer to translation as a subject, and three times to refer to problems in the language transfer of technical terms from or into English. This paper examines a specific higher education setting, i.e. the School of Management and Economics (University of Turin, Italy), through the lens of translation and interpreting in terms of both practices and services. The aim is to open up the debate over EMI and, more broadly, the implications of the anglicisation of academia.

In the next section I describe the setting in which the survey was carried out, with particular reference to the items most relevant to the main focus of the present paper. Then I present and discuss the results obtained regarding language mediation skills, familiarity with

translation/interpreting services, and attitudes to some of the critical issues at the centre of the EMI debate.

## 2. Exploring the use of English for teaching and research purposes

Within the context of the “English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges” research project (University of Turin), a survey was carried out to investigate the extent to which English is used in teaching and research activities by academics based in Italy. This survey was a first step to a subsequent, larger internet-based survey, and was aimed to single out the most significant and controversial issues emerging from the growing pressure on Italian academics to use the English language in their teaching and research activities. In fact, a certain degree of communication in English (be it spoken or written) is now generally required of academic staff for different purposes, and this is true even for subjects with no English language competence at all (e.g. posting the description of modules and syllabuses online, drafting recommendation letters, writing abstracts and peer review reports, and so on).

Such an unprecedented spread of communicative practices in English across different disciplines is thus having an impact on how teaching and research are performed, not only within the so-called hard sciences but also within social sciences and the humanities. The present study only concerns social sciences (to a large extent) and humanities (to a very limited extent). The setting is the School of Management and Economics (University of Turin), which is briefly described in the following sub-section.

### 2.1. The setting

The School of Management and Economics (SME) groups together two different departments, namely the Department of Management and the Department of Economic and Social Studies, Mathematics and Statistics (ESOMAS). The School offers a number of undergraduate and graduate programmes, some of which are entirely taught in English. Among these, in academic year 2014-15 the Department of Management offered an undergraduate programme in Business and Management, and a graduate programme in International Accounting, while the Department of ESOMAS offered two graduate programmes, one in Economics, and one in Quantitative Finance and Insurance<sup>2</sup>. The vast majority of faculty members and adjunct professors teaching in these programmes are Italian native speakers, and only occasionally are there visiting professors from other universities abroad (native and non-native speakers of English).

According to data obtained from the University of Turin’s main registry office (November 2014), at the beginning of academic year 2014-15 there were 1,922 first year students enrolled in total at the SME, with a distribution by department and by nationality as illustrated in Table 1 below:

| Department of Management |                        | Department of ESOMAS |                        |
|--------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|
| Italian students         | International students | Italian students     | International students |

<sup>2</sup> As of academic year 2015-16 the Department of ESOMAS launched one further English-taught graduate programme in Stochastics and Data Science. The School is also linked to the *Collegio Carlo Alberto* Foundation based in Moncalieri (near Turin). The official working language in all the research and educational activities of this foundation is English.

|      |     |     |    |
|------|-----|-----|----|
| 1383 | 106 | 394 | 39 |
|------|-----|-----|----|

Table 1. First year students enrolled at the SME by department and by nationality (a.y. 2014-15).

As can be clearly seen from the figures reported in Table 1, the number of international students<sup>3</sup> is fairly limited (below 10% in both departments). This means that bigger efforts need to be made to further internationalize the student population at the SME, and that the majority of students attending EMI programmes are Italian native speakers instructed by lecturers who are Italian native speakers themselves. However, the EMI programmes also attract a number of exchange students (from Erasmus or other programmes), who are not included in the figures above. Most of these come from countries in which English is not the first language, thus confirming the fundamental role of English as a lingua franca for students' mobility in higher education (Mauranen 2012; Szarka 2003).

Access to all undergraduate programmes is guaranteed only to students who pass an entrance examination (within the number of places officially available each year). In academic year 2014-15, this multiple choice admission test was also administered in English for the first time (for students wishing to enrol in the undergraduate programme in Business and Management). The test in English was actually the translation of the test in Italian which had been designed for Italian students. Interestingly, the translation process led the entrance examination committee members to reconsider some questions in terms of content or formulation, and triggered a debate over the appropriateness of some highly specific references to Italian culture, history, economy, and so on. Eventually, the decision was made to keep the same questions in the two language versions of the test, including the more Italian culture-specific ones, on the ground that even international students coming to Italy to attend university should be acquainted with the culture of the host country.

## 2.2. The survey

Between February and May 2014 my colleague Sandra Campagna and I audio-recorded 50 semi-structured interviews (held in Italian). We first contacted all the members of our own department (ESOMAS) by email and obtained a high response rate (79% agreed to be interviewed, i.e. 45 out of 57 contacts). In addition, four colleagues from the Department of Management were also involved, as well as one from the Department of History (University of Bologna). The subject areas covered by the respondents are summarised in Table 2 below:

| Research field / subject | Number of respondents |
|--------------------------|-----------------------|
| Economics and Statistics | 36                    |

<sup>3</sup> More specifically, the nationalities represented in this group are as follows: Albania (25), Argentina (1), Belarus (1), Brazil (1), Cameroon (1), China (23), Democratic Republic of Congo (2), Cuba (1), Ecuador (2), Philippines (1), Gabon (1), Germany (1), Iran (1), Kosovo (1), Macedonia (1), Morocco (3), Moldova (3), Nigeria (4), Pakistan (3), Peru (3), Romania (56), Russia (3), Sri Lanka (1), Tunisia (1), Ukraine (4), Vietnam (1). It must be specified that some of these nationalities may also match students who are permanent residents of Italy and were born in migrant families who settled in the country (Italian citizenship is still determined by *jus sanguinis* and not by *jus soli*).

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Political and Social Studies       | 5 |
| Foreign Languages                  | 3 |
| Geography                          | 2 |
| Agriculture and Veterinary Studies | 1 |
| Anthropology                       | 1 |
| Law                                | 1 |
| Mathematics and IT                 | 1 |

Table 2. Number of survey respondents by research / subject area.

The interviews were based on a questionnaire, which is structured into three main sections: general information (personal details); research activities; teaching activities. It consists of 38 items: 29 closed questions and 9 open questions. Only the responses to open questions and any extra comment were fully transcribed for a total of 42,900 words. The two main lines of enquiry revolve around the use of language mediation skills and services, and the experience in EMI, including questions about the opinion and attitude towards relevant issues. It must be specified that not all the respondents have the same level of proficiency in English, and not all of them have actually ever taught in English; therefore in some cases the opinion expressed is not based on direct experience but on more general ideas and personal perception.

### 3. Results and discussion

The survey provided a wealth of interesting data and opinions, allowing for both quantitative and qualitative analysis. Given the specific focus of this paper on language mediation, a selection of the most relevant data is presented in the following sub-sections: self-assessment of language proficiency (§3.1); EMI experience and/or perception (§3.2); language mediation skills (§3.3); language mediation services (§3.4).

#### 3.1. Language proficiency

In the contact email sent to potential informants we clearly specified that there was no intention to evaluate respondents' language skills, as this might have discouraged participation and was not the purpose of the study. Nevertheless, in the first part of the interview subjects were asked to self-assess their proficiency level in English for the four communicative competences, i.e. reading, listening, writing, and speaking. Since most of the respondents were not familiar with the standards defined in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), these were made more explicit. Three levels were proposed, i.e. elementary, intermediate and advanced, and each of them consisted of two sub-levels. The results are summarised in Table 3 below:

| Skills  | NA | Elem. (A1+A2) | Interm. (B1+B2) | Advanced (C1+C2) |
|---------|----|---------------|-----------------|------------------|
| Reading | 0  | 0             | 11 (4+7)        | 39 (27+12)       |

|           |   |         |            |           |
|-----------|---|---------|------------|-----------|
| Listening | 0 | 6 (1+5) | 20 (9+11)  | 24 (20+4) |
| Writing   | 0 | 4 (2+2) | 20 (7+ 13) | 26 (22+4) |
| Speaking  | 1 | 5 (1+4) | 26 (9+17)  | 18 (16+2) |

Table 3. Respondents' self-assessment of English language proficiency.

Overall, the majority of our respondents (all of them Italian native speakers but one, who is a native speaker of French) self-rated their English language proficiency between the upper-intermediate and advanced levels for all the skills. This is reassuring if we consider that according to CEFR standards the intermediate level (classed as B1 and B2) is the level of independent users. However, there is considerable variation in the distribution of self-rated proficiency levels by skill, as can be appreciated in Figure 1 below:

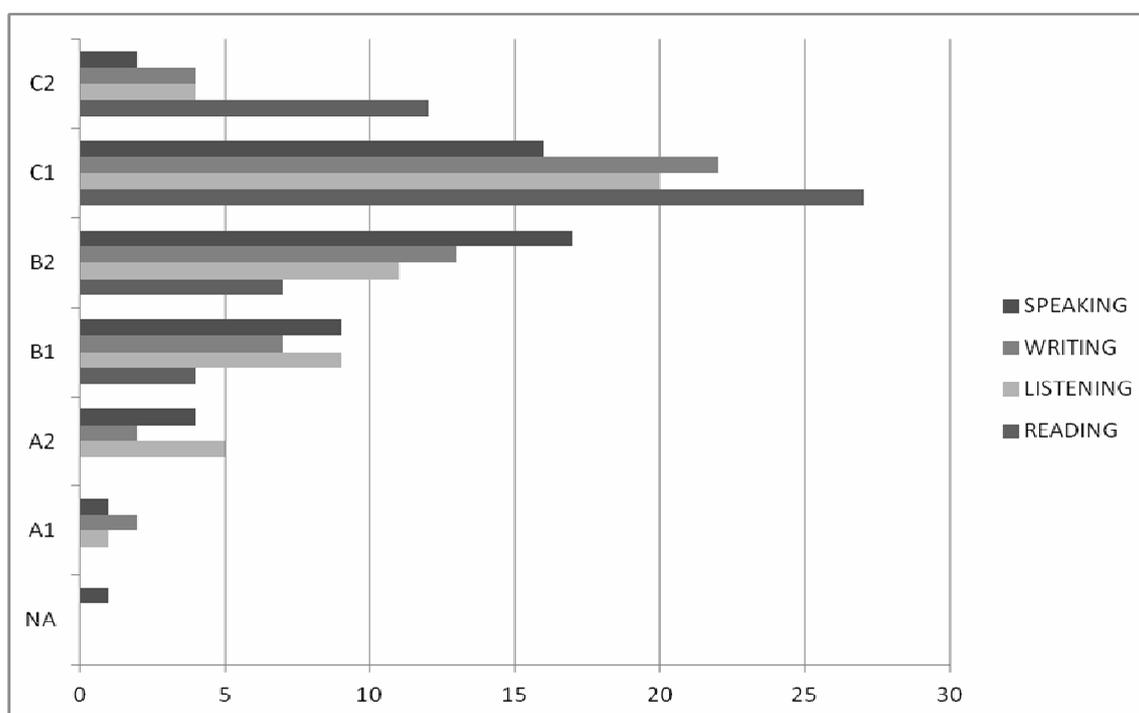


Figure 1. Respondents' self-assessment of their English language proficiency by skill.

As pointed out above, a great number of subjects rate their communicative skills within the upper-intermediate and advanced proficiency levels. Interestingly, in the C1 and C2 range (advanced levels) the most rated skill is always reading (a passive skill) whereas the least rated skill is always speaking (an active skill). This is counterbalanced in the B2 level, where speaking stands out as the most rated skill, in line with the idea of LSP competence in individuals who are familiar with the technical jargon of the subject area at the centre of their teaching and research activities. However, whereas several respondents stated that they had no major challenges when they needed to communicate within their area of specialisation, at the same time they admitted they felt far less fluent when touching upon other areas, including

informal conversation, when taking part in debates or having to make opposing points in a discussion. This partial lack of argumentation skills runs counter to the description of communicative competences provided by the CEFR within the B2 level of independent users, particularly for writing and speaking (the latter is divided into production and interaction):

#### Writing

I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or *giving reasons in support of or against a particular point of view*. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.

#### Speaking

Interaction: I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. *I can take an active part in discussion* in familiar contexts, *accounting for and sustaining my views*.

Production: I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. *I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options*.

(European Union & Council of Europe 2004-2013, my emphasis)

The same issue was also mentioned in relation to language mediation services (see §3.4). More generally, our informants confirm that a generational gap exists insofar as high proficiency in English has become a must for younger scholars willing to pursue an academic career. The same proficiency is now also required of older scholars, though they could publish their research output and teach in Italian throughout their career and do not actually feel under the same pressure as younger colleagues.

In terms of learning strategies and opportunities, most respondents stated that they learnt English at school (39) and while studying abroad (35); about half of them also mentioned university (28), private courses (24) and self-study (24). On the other hand, the least selected options in this respect concern research placements abroad (18), e.g. PhD programmes, and post-graduate education (12). According to some survey participants, new learning opportunities specifically targeted to EMI and academic writing would be most welcome, especially in the form of professional development courses provided by the university itself.

### **3.2. EMI experience**

Considering the attitudes and opinions expressed by survey participants, EMI is seen as an opportunity for lecturers themselves to improve their language skills and practice different teaching approaches and methodologies. Indeed, EMI is often associated with a more interactive way of teaching, in which students' participation is a fundamental part. This is not always the case with the traditional lecturing style in Italian (see e.g. Piazza 2007), which has been the object of strong criticism together with other "continental universities, many of which are a little better than institutions of mass alienation where remote academics pontificate at anonymous students across impersonal lecture theatres" (Kealey 2015: 38). It is worth specifying that the number of enrolled students in EMI programmes at the SME differ considerably from the number of students enrolled in traditional courses, whose larger size would make it hardly possible for a lecturer to be more interactive and organise, for example, group work in class.

Although teaching in English can be a stimulus to improve one's language fluency, with beneficial effects in other areas, such as presenting papers at conferences, there are also challenges due to the current state of EMI programmes. Given the limited presence of international students, some respondents mentioned that they sometimes feel a sense of

embarrassment and discomfort, at least initially, if the class is made up of Italian native speakers only. English is nonetheless used in class and exam situations, but emailing and office hours are likely to be held in Italian, depending on the language used by students in the first place. In fact, students attending EMI programmes are reported to show low competence in English, though international students in some cases seem to display slightly higher skills.

Despite a general increase in English-taught programmes and, more specifically, the provision of EMI courses at the SME, not all respondents had experience in EMI at the time of the survey and within the three previous academic years. Among the participants, 22 respondents had no EMI experience at all in Italy (though 3 of them had taught in English abroad). This must be taken into account when considering the attitude and opinion of respondents. In other cases, EMI experience was present across different educational levels, above all graduate programmes and master courses. It is also worth specifying that the respondents could select more options for this question (e.g. 8 respondents out of the 18 who declared they had had EMI experience in graduate programmes also declared they had had EMI experience in PhD programmes), so the figures reported in Table 4 below may represent the same subjects with experience at multiple levels:

| Educational level        | Respondents |
|--------------------------|-------------|
| Undergraduate programmes | 13          |
| Graduate programmes      | 18          |
| Master courses           | 15          |
| PhD programmes           | 10          |
| No experience            | 22          |

Table 4. Respondents with EMI experience in higher education

Notwithstanding the lack of EMI experience in Italy for almost half of the survey respondents, overall the opinions expressed about the advantages and disadvantages of providing EMI courses pointed to some common features on three different levels, i.e. the institution, the teachers, and the students. These levels were proposed to survey participants during the interview and the main reactions are summarised in Table 5 below:

|             | Advantages / Opportunities   | Disadvantages / Difficulties  |
|-------------|--|---|
| Institution | Greater number of international students<br>Higher reputation<br>In line with global trend | General context is not in English (website, administrative staff, forms, notices, etc....)<br>Lack of resources |
| Teachers    | Challenging but rewarding experience<br>Improving one's language proficiency               | Not skilled enough<br>No support (economic incentives; training)  |
| Students    | Mixed classrooms<br>Broader view   | Low language proficiency<br>Small number of international students  |

Table 5. EMI-related advantages and disadvantages.

Survey participants were also asked to state whether they perceived some critical issues that have emerged from the EMI debate in Europe, particularly in other countries with a longer and more established tradition of EMI in higher education, as plausible (see e.g. Kuteeva 2011). Among the proposed issues<sup>4</sup>, only two are considered in the present paper, namely lower teaching quality (due to simplification of contents) and domain loss in learners' and teachers' L1. The following tables (Table 6 and Table 7) illustrate the results obtained and show the number of respondents who agreed (YES), partially dis/agreed (Y/N), or disagreed (NO) with the proposed issue as an effect of opting for English as a medium of instruction. The total number of responses are also broken down into two sub-categories to further distinguish between participants with and without EMI experience. This distinction is important as the perception of informants without EMI experience is based on a different ground to some extent.

Table 6 below shows the results concerning the possible negative impact of EMI on the quality of teaching:

|     | Respondents with EMI experience | Respondents without EMI experience | Total |
|-----|---------------------------------|------------------------------------|-------|
| YES | 10                              | 11                                 | 21    |
| Y/N | 5                               | 7                                  | 12    |
| NO  | 13                              | 4                                  | 17    |

Table 6. Opinions on EMI and lower teaching quality.

Looking at the total number of responses, there are mixed opinions about the possible negative effect of EMI on the quality of teaching. However, when considering the two sub-groups of respondents (with and without EMI experience), responses are more polarised in the group without EMI experience. This surely depends heavily on each respondent's language proficiency level and expertise in teaching through the medium of English, and also on the kind of subject under consideration.

Moving to the issue of domain loss, Table 7 displays the results obtained for the two sub-groups of respondents:

|     | Respondents with EMI experience | Respondents without EMI experience | Total |
|-----|---------------------------------|------------------------------------|-------|
| YES | 21                              | 16                                 | 37    |
| Y/N | 4                               | 5                                  | 9     |
| NO  | 3                               | 1                                  | 4     |

<sup>4</sup> Five items were proposed to interviewees: a) gradual domain loss in L1; b) greater simplification of contents (with consequent lower quality of teaching); c) loss of cultural identity; d) perception of the English language as a means of power; e) lower performance of students (due to greater learning difficulties). Only the first two items are taken into account in this paper as they are strictly related to respondents' own communicative skills.

Table 7. Opinions on EMI and domain loss.

Surprisingly, in this case there is shared consensus on the negative effect of EMI on learners' and teachers' retention of L1 terminology. Both groups of informants confirm that EMI may lead to domain loss in the disciplinary fields that are taught and learnt exclusively in English to the detriment of the Italian language<sup>5</sup>. More specifically, the following questions were raised during the interviews: what kind of professionals are we training/educating? How can they work in Italy if they are not familiar with the industry jargon in Italian (provided that such jargon exists)? Can this sort of global workforce do without specialised L1 competence if they wish to remain in the country where they have received their higher education or go back to their country of origin?

### 3.3. Language mediation skills

Part of the survey investigated the role of language mediation skills, i.e. translation and interpreting, as fundamental strategies that may be used to deal with the increasing need to write and speak English in academic settings, not only in EMI and other teaching activities but also in research. In fact, even if EMI is not performed by all the respondents, there are different forms of communication that have become mandatory in English regardless of one's language competence. This is especially true in the case of communication between faculty and students, both international and domestic ones. Furthermore, given the strong ties EMI has with the internationalization process of universities, the extent to which English is used in research may also have an important bearing on individuals' ability to meet the needs and the challenges posed by EMI.

All survey participants with few exceptions acknowledge that over the last 10-15 years English has become an extremely important communicative tool in their research field, and it is now a must for younger generations of researchers willing to enter academia (for 15 respondents this trend is not so recent). Only 7 respondents have no publications in English (in the form of books, chapters, papers or other text types such as encyclopaedia entries): three of them are researchers in foreign languages (other than English), while the remainder belong to the elder generation (in office for more than 22, 36, 40, and 44 years).

The spread of English is also having an impact on editorial policies of many domestic scientific journals, which have recently opted for either a full switch to English-only or a mixed approach, thus accepting contributions in both English and Italian. In some instances the Italian title has been maintained, as in the journal *Rivista di Politica Economica*, the *Bollettino dell'Unione Matematica Italiana* (in both journals many papers are in English), and the journal *L'Industria* (with most papers still in Italian). However, in other cases even the title has been replaced with a new one in English. For example, as reported by some of our informants, *Economia pubblica* has been changed into *The Italian Journal of Public Economics*. Similarly, *The Italian Economic Journal* (ItEJ) has merged two well-established journals that used to bear an Italian title, i.e. the *Rivista Italiana degli Economisti* and the *Giornale degli Economisti*. In fact, the former also had an English title (namely *The Journal of the Italian Economic Association*) and has always published papers in both Italian and English. By checking the titles of papers available online (until 2014), the latest papers to be published in Italian appeared in

<sup>5</sup> An extreme consequence of this would be diglossia, in other words "the division of functions between two languages, with one of them used as an official formal language while the other is an everyday vernacular" (Gunnarsson 2001: 312).

issue 2011/1 and they were all preceded by an abstract in English. In previous issues there is a mixture of papers written in Italian and English, with some instances of issues entirely published in Italian (e.g. the 2005/1 supplement, 2005/1, 2004/2, 2004/1).

It seems that the de facto language used for publication in these journals has always been English, at least over the last two decades. Against this background, it might sound unbelievable that, as mentioned by one of our informants, in previous years presenting papers in English used to be almost forbidden, or a sort of taboo, at the Italian Society of Economists. The Italian language is still used in publications written in a simpler form and directed to a wider audience, especially local policy makers, administrators, and the general public. An example is the online journal *lavoce.info* that presents itself as an alternative source of information to mainstream media.

As regards agricultural economics, our informant mentioned that two separate schools or associations have been created: on the one hand, there is the *Società degli economisti agrari italiani* (SIDEA), with a more traditional approach and many publications still written in Italian; on the other hand, there is another association, which is more Anglophone and has higher standards. Possibly, these two different approaches are reflected in the two outlets advertised on the SIDEA website, namely the *Rivista di economia agraria* (REA) and the *Agricultural and Food Economics* journal.

As mentioned earlier, in addition to scientific papers, chapters and so on, some other text types must be written in English regardless of one's language proficiency level. Such texts include course syllabuses (to be posted online), recommendation letters for students applying to other EMI programmes in Italy and abroad, abstracts in response to calls for papers, peer review reports, and research grant applications (especially EU funding schemes)<sup>6</sup>.

When having to write in English, our informants reported that they use monolingual dictionaries (20), bilingual dictionaries (12) and online resources (24). As for the latter, in particular, in addition to the online version of monolingual dictionaries, such as Merriam-Webster, Cambridge, Oxford, and Dictionary.com, many respondents mentioned multilingual tool *wordreference*, Google search engine (to check the presence of specific word strings, also in Google books) and Google translator (though some respondents are strongly against it). One respondent in fact uses Google translator to translate his texts from English into Italian, for example in the case of calls for research grants to be submitted both in English and Italian, as it is faster for him to revise the output into Italian (instead of typing the whole text again), and it is an alternative way to check the English source (if the translation into Italian sounds too weird, there must be something wrong with the English source text). Moreover, there are specialised dictionaries with a specific focus on certain disciplines (e.g., sociology) that are mentioned as extremely useful to avoid mistranslations of technical terms and expressions. Only one respondent (a linguist) mentioned the use of terminological databases (e.g. the EU's inter-institutional terminology database IATE). Besides spell checkers and other in-built linguistic support functions that are sometimes available with word processors, another tool reported by one informant is grammar checker *WhiteSmoke*, which is considered very useful especially for syntax control and sentence construction.

When it comes to spoken communication, the survey investigated the possible use of English to present research papers at conferences, seminars, and other similar communicative situations (besides teaching in EMI programmes). Only 8 respondents have never presented any papers in English (5 of them are among the informants with no publications written in English)

<sup>6</sup> While having English as a working language for these applications offers a number of advantages, this factor is not in line with the principle of multilingualism so dear to (a part of) EU officials (Fox 2010: 24); see also Ammon (2006) and Phillipson (2008) for a critical discussion.

---

and 11 subjects used it the least in their conferencing experience. On the other hand, 21 respondents presented their papers in English most of the time while for 10 subjects English is the only language they used. Some informants specified that even for presentations held in Italian, the slides are now likely to be written in English.

Once again, there is variation depending, among other things, on disciplinary areas and academic tradition. However, according to some of our informants, there is a growing spread of spoken communication in English even at local, domestic events with an exclusively Italian audience. In these situations sometimes presentations may be given either in Italian, but with support materials (e.g. slides, handouts, etc.) written in English, or just in English as technical terms are mostly available and commonly used in this language.

In preparing a paper presentation, survey participants reported some strategies to improve their performance. For example, they check pronunciation of words in monolingual dictionaries or, in case of full sentences, they paste the text onto Google translator in order to take advantage of the “listen” function. This is also done by means of similar functions already available in computers such as Mac that are able to read written text with considerable accuracy. The use of slides (typically PowerPoint) is extremely common and it is also a way to ease one’s presentation flow. An additional strategy consists in having the paper read and recorded by a native or quasi-native speaker to practise pronunciation and delivery. However, this strategy was reported by 4 informants only (though a few more stated that they would consider this idea for future occasions). In fact, some respondents pointed out that they are not too worried about their (mis-)pronunciation, since most participants in scientific gatherings are non-native speakers and they mostly value the possibility to exchange ideas – it is actually native speakers that may be harder to understand (or have a hard time trying to understand the other participants).

The role of language mediation in spoken language is more significant in the area of services, which is presented in the following section.

### **3.4. Language mediation services**

In addition to the language mediation skills of respondents themselves, the survey investigated the possible use of translation and interpreting services provided by third parties, be they professionals in the translation industry or just highly proficient in English. Translation services are related to written texts, whereas interpreting services are related to spoken language, with particular reference to paper presentations at conferences and teaching. Let us begin with translation services.

Only eight informants declared that they sometimes hired a professional translator when they needed to write a research item in English. In most cases, they resorted to professionals that are also known personally and for other professional reasons, which is why they are considered trustworthy at all levels. Translation services might also be used by subjects who would be able to write in English but need to have the text ready in a very short time (and are too busy to translate it themselves and meet the deadline). In the case of other text types, e.g. syllabuses to be published online or abstracts in response to calls for papers, the respondents with low competence usually ask for assistance to language instructors (native speakers) or other colleagues with higher proficiency from the same department. Surprisingly, some respondents pointed out that rather than translating from Italian into English, sometimes papers that have already been published in English are translated into Italian for greater dissemination (e.g. for educational purposes in Italian-taught programmes).

Rather than translation per se, proofreading is a much more required service, even by subjects who feel perfectly at ease with their language competence<sup>7</sup>. Depending on the funds available, different kinds of services may be utilised, ranging from professional editors (in the case of research outputs for top-ranked outlets) to native students and online (cheaper) proofreading services (e.g. *Academic Proofreading* was mentioned by some respondents in this respect, though at times the result was unsatisfactory). Furthermore, among alternative strategies respondents mentioned co-authorship with colleagues who are native speakers, or support from colleagues in the same research field who are better skilled in English writing even if they are non-native speakers. However, experts in the field are not always the best option as they may indeed be familiar with specific terminology but not at all with academic writing and the layout of papers or chapters.

Apparently, the two departments involved in this research project have drafted a sort of official list of professionals that can be hired for language mediation services. These include translation agencies, some of which have well-established business relations with university departments, online services (not always reliable) and in-house proofreading services offered by journals. The latter have been classed as expensive but reliable and highly professional. When hiring translators, also for proofreading tasks, many informants experienced a problem due to the translator's lack of acquaintance with economics or other subjects; thus they did not have sufficient command of the LSPs involved. In fact, during our interviews it was not always clear what kind of notion of *translator* respondents had in mind, as native language proficiency was generally assumed to be equal to translation competence from Italian into English. While many survey participants do have a strong command of LSP and their research field-related terminology, they need support to streamline syntax and to create sentences that do not rely excessively on their L1. A particular strategy was pointed out in this respect, i.e. writing (or devising) the sentence in simplified Italian first to favour the translation process.

All in all, a general attitude of mistrust towards translation service providers could be perceived during the interviews, and this was even stronger when addressing interpreting services. It must be clarified that according to our informants the use of interpreting services at scientific conferences is fairly rare. This would be due not only to financial limitations but also to the fact that academic conference participants in general share the same knowledge base, and this makes it easier to run communication in a single working language, i.e. English. Among survey participants, 21 subjects have never had the chance to present a paper at a conference in which an interpreting service was provided, whereas those who did (29) confirmed the exceptional nature of such occasions (and 17 preferred to speak in English anyway). On the other hand, 40 subjects stated that they had had the chance to attend interpreter-mediated conferences at least once in their academic experience, though 33 reported that they did not listen to the interpreter.

As mentioned earlier, it is now increasingly common to attend seminars and other local events that are held in English but with Italian native speakers only among presenters and the audience. Interpreting services were reported to be used for events open to the general public or involving local authorities. For example, at the time of the survey I had the chance to attend the inauguration ceremony of the 2014-2015 academic year at the *Collegio Carlo Alberto* Foundation. In this case a professional simultaneous interpreter had been hired. However, despite the presence of the interpreter, the three presenters indicated in the programme (all of them Italian native speakers) delivered their speeches in English. This is in line with the general attitude of most of our informants, who would prefer to give their paper presentations in English

---

<sup>7</sup> As pointed out by Murphy (2013), editing skills are now crucial even for L2 learners.

should an interpreting service be available as outlined above. Despite this tendency to do without interpreting services even when these are provided, many informants admitted that they would welcome the assistance of an interpreter during debates, Q&A sessions, when listening to particularly difficult accents<sup>8</sup>, fast speech delivery, and in the case of high level events. Once again, the need to support one's argumentation skills prevails over terminological accuracy, which interpreters are actually found to be lacking in the opinion of some survey participants. Other reasons behind the tendency to speak English are personal satisfaction, academic prestige, and the fact that direct communication is generally preferred over mediated communication in terms of both delivery and reception.

### 3.4.1. Interpreter-mediated EMI?

One of the last open questions addressed to survey participants is about the use of interpreting services in EMI settings. Interviewees were asked to give their opinion on the possibility to involve professional interpreters in translating their lectures from Italian into English and whether this would be a viable solution to expand the number of EMI programmes. Table 8 below summarises the responses obtained in total, broken down by subjects with and without EMI experience:

|     | Respondents with EMI experience | Respondents without EMI experience | Total |
|-----|---------------------------------|------------------------------------|-------|
| YES | 1                               | 9                                  | 10    |
| Y/N | 7                               | 2                                  | 9     |
| NO  | 21                              | 10                                 | 31    |

Table 8. Viability of interpreter-mediated instruction.

The majority of respondents believe that interpreter-mediated EMI is not a viable option. This negative response is particularly marked in the group of respondents with EMI experience. Apart from financial constraints, which were mentioned even by subjects in favour of this possibility, the main drawbacks reported by survey participants are linked to a general preference for direct communication, the assumed lack of expert (terminological) knowledge by interpreters, the fact that interpreters are perceived more as an obstacle, lack of trust towards interpreters, and technical difficulties. Frequently occurring epithets registered in these reactions include "impossible", "unfeasible", and "nonsense".

Whereas this result might be expected, there are at least three arguments that could lead to reconsider the idea of pursuing interpreter-mediated EMI.

The first argument concerns the issue of domain loss, which was acknowledged by most survey participants regardless of their EMI experience status (see §3.2, Table 7). The anglicization of academia apparently has a negative impact on the retention and development of

<sup>8</sup> Survey respondents display contrasting views in this respect, as for some interviewees native speakers are particularly challenging, while others find some non-native speakers more difficult to follow (e.g. native speakers of Asian languages). Albi-Mikasa (2010, 2013a) reports the opinion of professional conference interpreters, who complain about the extensive use of ELF at international conferences and the consequent constraints on both source text reception and target text production.

specific terminology in one's L1, to the point that some subjects admitted to experiencing difficulties when having to talk about their research field in Italian. Wouldn't greater emphasis on translation and interpreting skills be helpful to counter this problem? Furthermore, the expectations of respondents towards translation and interpreting service providers appear to be at odds with the contradictory stance the same respondents have with respect to their "expressability" (Albl-Mikasa 2013b). As illustrated above, survey participants feel competent in managing LSP but not so much in keeping style and rhetorical devices under control. Interpreters are thus seen as a solution to this dimension of communication. However, if one considers the Italian interpreting market, many interpreters are Italian native speakers and have English as an active working language (i.e. they can translate from and into that language)<sup>9</sup>. According to the definition of interpreters' working languages established by the International Association of Conference Interpreters (AIIC), an active language "is more suited to interpretation of technical discussions where lexical accuracy is more important than style or very discrete shades of meaning" (AIIC 2004). Ironically, there seems to be a clear mismatch between users' expectations and professionals' prescriptions on working languages, in that lexical accuracy is the part of communication that respondents are seemingly able to manage more effectively than interpreters. Perhaps awareness-raising initiatives could help position potential service users and providers on a shared ground.

The second argument is linked to the use of English as a Lingua Franca (ELF) in EMI settings such as the one considered in this paper. To what extent is comprehension achieved by non-native students listening to non-native lecturers who are likely to rely heavily on their L1 when speaking in English<sup>10</sup>? Of course there can be an L1 "shared language benefit" (Albl-Mikasa 2013b: 105) as well as a number of strategies that favour mutual understanding among ELF speakers (Seidlhofer 2011; Jenkins 2014). However, EMI classes typically consist of a mixed audience with a variety of L1s, and it is highly probable that the same audience have learnt English according to a traditional native speaker standard, which is still prevalent in ELT and is the kind of objective many learners aspire to achieve (Groom 2012; Kuteeva 2014). Reithofer (2010, 2013) carried out an experimental study on audience comprehension involving 58 business students (German native speakers). Half of them were exposed to a marketing lecture delivered in English by a non-native professor, while the other group could follow the same lecture via simultaneous interpreting into German. At the end of the lecture, the students were asked to fill in a comprehension questionnaire (with a maximum score of 19 points). The result obtained in this study is quite revealing: "the group listening to the interpretation into their L1 understood the content significantly better than the group listening to the non-native original speaker, even though the subjects were highly proficient users of English with relevant subject-matter expertise" (Reithofer 2010: 152).

Finally, the third argument concerns the feasibility of interpreter-mediated teaching as such. Our respondents did not find this option really attractive, quite the opposite, and yet it is more common than one might expect in professional and academic settings alike. The former range from corporate events for professional development to refresher courses and professional training in a variety of industries, e.g. the beauty industry, particularly hairdressing, the motor industry, fashion and design. Turning to academic settings, in some countries there is a well-

<sup>9</sup> Data retrieved on 5<sup>th</sup> June 2015 from the online directories of two Italian professional associations in the interpreting industry: in ASSOINTERPRETI, English as an active working language accounts for 59% of its members (i.e. 81 out of 138); in AITI, English as an active working language accounts for 68% of its members (i.e. 50 out of 73 simultaneous/consecutive interpreters).

<sup>10</sup> The same issue is also relevant to ELF students attending EMI lectures imparted by native speakers, see e.g. Littlemore et al. (2012) on the use of metaphorical language.

---

established tradition of educational interpreting in favour of deaf students and lecturers (Knox 2006; also consider Gallaudet University in Washington D.C. as a paradigmatic example in the case of non-signing visitors), though further empirical research has been called for to measure the actual benefits of this service which is not always provided by adequately skilled interpreters (Marschark et al. 2005). When it comes to interpreting between spoken languages, some South African universities experimented academic interpreting as an alternative to parallel language teaching (Pienaar 2006) across different educational levels, from primary to higher education. Examples include the University of Stellenbosch (Berning 2014) and North West University (Scheffel 2011; Sennheiser 2013; Verhoef, Blaauw 2009). Obviously, in the South African context there are also strong historical and socio-political reasons behind the attempts made to offer alternative solutions to parallel language education, which would keep students separate into different groups depending on their language background (e.g. Afrikaans vs. English or other official languages). Thus language mediation, in the form of academic interpreting, is also used to promote multilingualism and foster mutual relations. In Italy, interpreter-mediated EMI is successfully performed in a particular setting, which actually involves both academic and professional communication. The *Istituto Mediterraneo per i Trapianti e Terapie ad Alta Specializzazione* (ISMETT, i.e. Mediterranean Institute for Transplantation and Advanced Specialized Therapies), based in Palermo (Sicily), relies on a team of in-house “multifunctional interpreters” (Favaron 2009: 439). These provide both translation and interpreting services in different situations, including “educational settings, i.e. during on-the-job training courses organized principally for ISMETT nursing staff” (*ibid.*). As demonstrated by Favaron (2009) in her analysis of a specific training session, the participants (trainers, trainees, and interpreters) display a cooperative attitude and interpreters are actively involved in the co-construction of meaning and in the co-production of the interaction.

#### 4. Conclusions

Whatever the meaning of *internationalization* might be, in higher education it currently goes hand in hand with the provision of educational programmes entirely taught in English, the so-called English medium instruction (EMI), and the desire to increase the number of international students attending such programmes in countries where English is not the first language. In this paper, EMI has been discussed with a language mediation focus in mind, i.e. considering translation and interpreting. The aim is to open up the current debate on EMI and the anglicization process of universities, exploring the role of translation and interpreting skills and services in academic settings. In particular, the study analysed the responses provided by 50 academics who took part in a semi-structured interview-based survey carried out at the School of Management and Economics (University of Turin) in 2014. Selected items cover the following areas: language proficiency, EMI experience, language mediation skills, and language mediation services.

The spread of English as a language used in both teaching and research activities is raising controversial reactions. Universities’ internationalization policies are among the main drivers of this unprecedented diffusion, together with ever stronger pressure due to research quality assessment initiatives and funding allocation programmes. These processes appear to be largely top down, with consequent problems linked to the lack of resources and support to staff who may not have sufficient command of the language to cope with current requirements. A greater effort on the part of academic central authorities is called for in order to assure a comprehensive EMI setting which entails not only professors able to teach in English (thus counting on adequate support when needed) but also other communication channels (e.g. administrative staff and documents issued at different levels). Nevertheless, EMI is also perceived as an opportunity

to take on the challenge of pushing one's language competence to the next level, despite a general consensus on the real risk of L1 domain loss and the tremendous impact on domestic journals' editorial policies and setup.

The attitude of respondents towards translation and interpreting service providers reveals that there is a serious lack of awareness (from both sides) on how to best meet the needs of this particular group of language users. Similarly, translation skills are not (yet) so pervasive in the EMI discourse, whereas I contend that they can play a fundamental role in order to redress the epistemological balance and "ensure that all cultures are valorized for what they are, all languages will be respected and non-Anglophones can retain their native tongue as a tool for thinking, conceptualization and expression, no matter how well they can master Global English" (Chan 2014: 23).

As has been highlighted at the beginning of this work, the more international a university becomes, the smaller the number of languages used to communicate in its programmes. However, overcoming the paradox of internationalization is possible. In research publishing this can be achieved via translation. Making the same contribution available in different languages would enable researchers from different linguistic backgrounds to draw on a shared basis, without restricting their choice to the Anglophone tradition. The latter is being internationalized indeed, but with different levels of language proficiency. Language proficiency plays a key role insofar as one can really make the (communicative) difference, i.e. assuring that successful communication of complex notions and specialised fields of knowledge is achieved "in a sophisticated manner" (Chan 2014: 21). Surely ELF is a powerful communicative tool and a valuable group-building resource, and yet "it seems plausible that ELF speakers may appear successful when looked at from the point of view of (mutual) intelligibility, but are less so when looked at from the point of view of express-ability" (Albl-Mikasa 2013b: 119). That is why language mediation services offered by highly competent professionals may contribute to filling this gap even in EMI settings. Interpreter-mediated instruction is currently performed in several training and educational contexts, including universities. However bizarre this option may sound, increasing professors' and students' awareness of the potential of language mediation at least in terms of skills and practices is likely to result in a better understanding of internationalization while, at the same time, preserving the status of the languages and cultures involved in higher education.

## REFERENCES

- AIIC (2004), *How we work*. Online: <http://aiic.net/page/1403/how-we-work/lang/1> (accessed 10 October 2015).
- Albl-Mikasa, M. (2010), *Global English and English as a Lingua Franca (ELF): Implications for the interpreting profession*, in "trans-kom", 3(2): 126-148.
- Albl-Mikasa, M. (2013a), *ELF speakers' restricted power of expression. Implications for interpreters' processing*, in "Translation and Interpreting Studies", 8(2): 191-210.
- Albl-Mikasa, M. (2013b), *Express-ability in ELF communication*, in "JELF", 2(1): 101-122.
- Ammon, U. (2006), *Language conflicts in the European Union. On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests*, in "International Journal of Applied Linguistics", 16(3): 319-338.
- Bennet, K. (ed.) (2014), *The Semiperiphery of Academic Writing. Discourses, Communities and Practices*, Basingstoke/New York: Palgrave MacMillan.
- Berning, T. L. (2014), *Real-time educational interpreting in statistics*, in K. Makar, B. de Sousa, R. Gould (eds), *Sustainability in Statistics Education. Proceedings of the Ninth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS9, July, 2014)*, Flagstaff, Arizona, USA. Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute.

- 
- Bernini, G. (2015), *For a language policy in the internationalized university*, in "The Journal of Technology Transfer", 40(3): 380-386.
- Campagna, S., Pulcini, V. (2014), *English as a medium of instruction in Italian universities: linguistic policies, pedagogical implications*, in "Textus. English Studies in Italy", Perspectives on English as a Lingua Franca, XXVII(1): 173-190.
- Chan, L. T. (2014), *Under the shadow of three linguae francae: repositioning translation in East Asia*, in "Asia Pacific Translation and Intercultural Studies", 1(1): 12-27.
- Costa, F., Coleman, J. A. (2012), *A survey of English-medium instruction in Italian higher education*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 16(1): 3-19.
- Costabello, B. (2013), *English as a medium of instruction: The case study of the Politecnico di Torino*, University of Turin: unpublished MA thesis.
- Dearden, J. (2015), *English as a Medium of Instruction – A Growing Global Phenomenon*, British Council. Online: <http://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction> (accessed 9 October 2015).
- Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J.M. (eds) (2013), *English-medium Instruction at Universities: Global Challenges*, Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- European Union, Council of Europe (2004-2013) *Europass European language levels - Self Assessment Grid*. Online: <https://europass.cedefop.europa.eu/en/resources/european-language-levels-cefr> (Accessed on 22 October 2015).
- Favaron, R. (2009), *Trained in training: Interpreters and nurses in the classroom*, in S. Cavagnoli, E. Di Giovanni and R. Merlini (eds), *La ricerca nella comunicazione interlinguistica: modelli teorici e metodologici*, Milano: Franco Angeli, 437-452.
- Fox, B. (2010), *EU multilingualism: The looming challenges*, in "The Interpreters' Newsletter", 15: 19-31.
- Groom, C. (2012), *Non-native attitudes towards teaching English as a lingua franca in Europe*, in "English Today", 28(1): 50-57.
- Gunnarsson, B. L. (2001), *Swedish, English, French or German – The language situation at Swedish Universities*, in U. Ammon (ed.), *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on other Languages and Language Communities*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 287-316.
- Haberland, H., Preisler, B. (2015), *The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society*, in X. F. Vila, V. Bretxa (eds.), *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-sized Languages*, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 15-42.
- Jenkins, J. (2014), *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy*, London/New York: Routledge.
- Kaplan, R. B. (2001), *Language teaching and language policy*, in "Applied Language Learning", 12(1): 81-86.
- Kealey, T. (2015), *Lift the fee cap and set UK universities free*, in "Standpoint", 75: 38-41.
- Knox, S. (2006), *Sign language interpreting in an academic setting: Preparation strategies and considerations*, in "Sites: A journal of social anthropology and cultural studies", 3(1): 183-204.
- Kuteeva, M. (2014), *The parallel language use of Swedish and English: The question of 'nativeness' in university policies and practices*, in "Journal of Multilingual and Multicultural Development", 35(4): 332-344.
- Kuteeva, M. (ed.) (2011), *Ibérica22*, Número monográfico sobre Inglés Académico en Entornos de Lenguas Paralelas y de Inglés como Lengua Franca / Special Issue on Academic English in parallel-language and ELF settings.
- Littlemore, J., MacArthur, F., Cienki A. and Holloway, J. (2012), *How to Make Yourself Understood by International Students: The Role of Metaphor in Academic Tutorials*, London: British Council.
- Maraschio, N., De Martino, D. (eds) (2013), *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Roma/Bari: Laterza.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. and Seewagen, R. (2005), *Educational interpreting: Access and outcomes*, in M. Marschark, R. Peterson and E. A. Winston (eds), *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Mauranen A. (2012), *Exploring ELF. Academic English Shaped by Non-native Speakers*, Cambridge: Cambridge University Press.
-

- Molino, A., Campagna, S. (2014), *English-mediated instruction in Italian universities: Conflicting views*, in "Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik", 28: 155-171.
- Murphy, C. A. (2013), *Incorporating editing into the training of EN language students in the era of ELF*, in "The Interpreter and Translator Trainer", 7(2): 235-55.
- Phillipson, R. (2008), *Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation*, in "World Englishes", 27(2): 250-267.
- Piazza, R. (2007), *Students' interactional and politeness strategies in English and Italian academic seminars*, in "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", 36(3): 463-482.
- Pienaar, M. (2006), *Simultaneous interpreting as an aid in parallel-medium tertiary education*, in "Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS", 33: 27-41.
- Pulcini, V., Campagna, S. (2015), *Internationalisation and the EMI controversy in Italian higher education*, in S. Dimova, A. K. Hultgren and C. Jensen (eds), *English-Medium Instruction in European Higher Education. English in Europe*, Volume 3, Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 65-87.
- Reithofer, K. (2010), *English as a lingua franca vs. interpreting: Battleground or peaceful coexistence?*, in "The Interpreters' Newsletter", 15: 143-157.
- Reithofer, K. (2013), *Comparing modes of communication – The effect of English as a lingua franca vs. interpreting*, in "Interpreting", 15(1): 48-73.
- Scheppel, K. (2011), *Interpreting services at primary school a winner!* Online: <http://www.nwu.ac.za/nwu-potchefstroom-campus-news-interpreting-services-primary-school-winner> (accessed 22 October 2015).
- Seidlhofer, B. (2011), *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford: OUP.
- Sennheiser (2013), *Simultaneous interpretation for South African students with Tourguide 2020-D*. Online: <http://en-us.sennheiser.com/news-simultaneous-interpretation-for-south-african-students-with-tourguide-2020-d> (accessed 20 October 2015).
- Szarka, J. (2003), *Student mobility in the EU*, in "European Integration Studies", 2(2): 123-138.
- Verhoef, M., Blaauw, J. (2009), *Towards comprehending spoken-language educational interpreting as rendered at a South African university*, in Judith Inggis, J., Meintjes, L. (eds), *Translation Studies in Africa*, London/New York: Continuum: 204-222.
- Vila, X. F., Bretxa, V. (eds) (2015), *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-sized Languages*, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

### Web references

- "Agricultural and Food Economics", <http://www.agrifoodecon.com>
- AIIC, <http://aiic.net>
- AITI, <http://www.aiti.org>
- AssoInterpreti, <http://www.assointerpreti.it>
- Collegio Carlo Alberto Foundation, <http://www.carloalberto.org>
- IATE, <http://iate.europa.eu>
- ISMETT, <http://www.ismet.edu>
- "Italian Economic Journal", <http://link.springer.com/journal/40797>
- "L'Industria", <https://www.mulino.it/riviste/issn/0019-7416>
- "lavoce.info", <http://www.lavoce.info>
- "Rivista di economia agraria" (REA), <http://www.fupress.net/index.php/rea>
- "Rivista di Politica Economica", <http://www.rivistapoliticaeconomica.it/index.html>
- "Rivista italiana degli economisti", <https://www.rivisteweb.it/issn/1593-8662/issue/6525>
- School of Management and Economics (University of Turin), <http://www.sme.unito.it>
- WhiteSmoke, <http://www.whitesmoke.com>
- WordReference, [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

**CLAUDIO BENDAZZOLI** • Assistant professor of English Language and Translation at the Department of Economic and Social Studies, Mathematics and Statistics of the School of Management and Economics (University of Turin). He earned his MA in Conference Interpreting

(Italian, English, Spanish) and his PhD in Interpreting Studies from the University of Bologna at Forlì. His main research interests are Translation and Interpreting Studies, English Lingua Franca, Theatre applied to Language Learning and Interpreter Training, Critical Discourse Analysis, Ethnography of Communication.

**E-MAIL** • [claudio.bendazzoli@unito.it](mailto:claudio.bendazzoli@unito.it)

# COMMENT

On  
*English-medium Instruction and the Role of Language Mediation*  
by Claudio BENDAZZOLI

---

Alessandra MOLINO

Claudio Bendazzoli discusses the results of a survey conducted at the School of Management and Economics (University of Turin) based on semi-structured interviews with 45 academics with the aim of gathering information about the use of English for research and teaching purposes. In this brief commentary, I will deal with some issues that emerged in the study in relation to the academic setting, the level of language proficiency of lecturers and students, the perceptions of the EMI experience by the interviewees and the role of language mediation.

*The setting: what future directions for EMI?* The figures reported in Table 1 indicate that the number of international students does not exceed 10%; although the Erasmus population was not factored in, this percentage seems to confirm that EMI mainly responds to the institutional need to stage internationalisation policies rather than to a strong demand from abroad<sup>1</sup>. Considering that in the setting described (as in most other Italian settings where EMI courses are available), lecturers and students are mainly Italian native speakers, the question arises as to what directions EMI should take. On the one hand, as Bendazzoli suggests, the number of international students needs to increase, in order to create a truly international environment that motivates the use of a *lingua franca*. On the other hand, it may be useful to start viewing English as a proper learning objective, as suggested in Campagna, Pulcini (2014). In other words, we should stress the importance of achieving language and communication abilities together with discipline-specific knowledge. This may entail not only setting specific proficiency requirements at the entry and exit levels, but also promoting the development of academic literacy skills and the acquisition of the spoken and written genres that students are expected to produce on the workplace (and outside)<sup>2</sup>.

The first group who will profit from a greater focus on language is that of Italian students. It is well known that Italian undergraduates entering university generally do not possess adequate language skills (see Costa, Coleman 2013; see also the perceptions of the lecturers interviewed by Bendazzoli and reported in Table 5). Simply exposing them to input in English by lecturers whose language proficiency is perceived as not enough to enable them “[to take] part in debates or [have] to make opposing points in a discussion” does not seem the best strategy to prepare the future workforce. Setting proper language learning objectives will not

---

<sup>1</sup> As for the domestic population, no information about the number of Italian students enrolled on EMI courses was provided, but it would be useful in order to understand to what extent a greater international profile for Italian graduates is currently demanded.

<sup>2</sup> Paying more attention to language in EMI courses is an option that Italian universities should consider also in the light of the fact that the international population itself often possesses poor language skills in English (see Costabello 2013).

---

only improve the quality of the educational offer, but will also redefine and possibly strengthen the role of the existing, and indispensable, actors already operating in university contexts, such as *lettori* (i.e. foreign language experts), English Language specialists (i.e. university professors and researchers who investigate the English language as a proper object of study, both theoretically and from an applied perspective) and content lecturers. This latter group of stakeholders, so far the most investigated one, will also benefit from a more language-focused approach to EMI. Content lecturers may become active participants in the consolidation of the students' language abilities through the adoption of an ICLHE model, which will require providing them with appropriate linguistic and methodological support. It is sometimes feared that academics might be reluctant to question their teaching practices; however, the results of Table 5, although not generalizable to every context, seem rather encouraging, as they indicate that, on the contrary, content lecturers would be eager to receive training, as improving one's language abilities and increasing the effectiveness of one's classes are perceived as challenging but potentially very rewarding undertakings. Finally, universities too will gain from a more language-focused approach to EMI and the adoption of proper ICLHE practices, as education quality is probably the best way to improve reputation.

*The EMI experience: classroom size, teaching methodology and domain loss.* An interesting result in terms of teaching methodology is the higher interactivity of EMI classes. As Bendazzoli suggests, classroom size seems to be a determining factor encouraging lecturers to adopt ways of teaching other than frontal lecturing. The smaller size of the audience and the greater reliance on active student participation make the EMI setting in Italy particularly appropriate for the integration of language and contents.

Whereas greater interactivity is perceived as a positive outcome, most interviewees believe that the adoption of English is detrimental to Italian, particularly to the retention of specialised terminology. While such awareness is a good starting point for further reflection at the individual and institutional levels, I wish to suggest that the discussion on domain loss should go beyond the risks of terminological 'deficit' and consider how the adoption of English may affect local ways of teaching (and therefore of learning), which are strictly related to specific academic traditions, identities and epistemologies. Moving to English is not a neutral practice, and embracing EMI does not simply entail changing the language of instruction, but also considerably revising one's communication practices in the classroom<sup>3</sup>. We should therefore pay attention to the implications of introducing new teaching habits in English and the risks of promoting monocultural and Anglocentric models of knowledge dissemination and assessment.

*Language mediation: some considerations on skills and services.* As regards language mediation skills, I will briefly comment on the interviewees' perception that pronunciation inaccuracies and mistakes are inconsequential due to the non-native status of most participants in scientific gatherings. In the best of cases, mispronunciation may not affect understanding, but it may be perceived as lack of competence and affect credibility, even when communication is apparently successful. Of course, in the worst case, pronunciation shortcomings may affect intelligibility. If lack of concern for pronunciation accuracy is the standard attitude, one may wonder why lecturers would deem it necessary to change their speaking practices in front of a student audience. Here, the risks of such an attitude will involve not only speaker authority, but also the transmission of inadequate language input to students; in addition, when the audience is composed of listeners who are not familiar with the L1 background of the lecturer, their disciplinary knowledge may not be enough to resolve misunderstandings or ambiguity (contrary

---

<sup>3</sup> See Costa, in this issue of *RiCOGNIZIONI*, for a survey of teacher training courses in Europe showing that the use of English requires a renegotiation of lecturing strategies.

to what may happen in expert-to-expert communication). Therefore, raising awareness of the importance of pronunciation seems crucial and we should stress that oral skills are not limited to phonological precision, but also include the correct placement of stress and the effective use of intonation for pragmatic purposes<sup>4</sup>.

As regards the use of language mediation services, the survey indicates that only a minority hires professional translators and that proofreading is more sought-after. In addition, some interviewees complained about the inadequate preparation of professionals, mainly due to “the translator’s lack of acquaintance with economics and other subjects” leading to a “not sufficient command of LSP”. This result is in line with the data obtained by Pérez-Llantada et al. (2011: 25) who also report that scholars relying on translation are generally unsatisfied with the quality of the service. These opinions suggest that although the recourse to academic translators could contribute to the writing-for-publication process, much should be done to equip professionals with the appropriate tools to deal with specialised terminology; however, it is also vital to make them aware of the more discursive aspects of academic communication, promoting a genre-based approach to translator training and rising awareness of the ideological issues involved in academic translation (see Bennett 2013).

A final remark regards the suggestion of exploiting interpreting services for EMI. Survey participants reported that they feel competent in dealing with discipline-specific terminology but experience difficulties when it comes to style and rhetorical devices. Bendazzoli, therefore, argues for greater reliance on interpreters, who may be a useful resource to enhance the ability of academics to express themselves fully. However, he also advocates increased awareness by both lecturers and professionals of the reciprocal needs and abilities. The arguments in favour of the recourse to interpreting services are intriguing and deserve consideration; the use of interpreters seems particularly suitable for guest lectures or short conference cycles by international experts. However, some concerns may be expressed about resorting to interpreting services for entire EMI courses, as the constant presence of a language mediator may not only be economically unsustainable, but it may affect the interpersonal dimension of teaching, which seems to be a rather positive asset of small-size EMI classes (see Bendazzoli in this issue: 151).

## REFERENCES

- Bennett, K. (2013), *English as a Lingua Franca in Academia: Combating Epistemicide through Translator Training*, in “The Interpreter and Translator Trainer”, 7(2): 169-193.
- Campagna, S., Pulcini, V. (2014), *English as a Medium of Instruction in Italian Universities: Linguistic Policies, Pedagogical Implications*, in “Textus” 27(1): 173-190.
- Costa, F., Coleman, J.A. (2013), *A Survey of English-medium Instruction in Italian Higher Education*, in “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 16(1): 3-19.
- Costabello, B. (2013), *English as a Medium of Instruction: The Case Study of the Politecnico di Torino*. University of Turin: Unpublished MA thesis.

<sup>4</sup> In the Technical Report on the development of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS), by the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use (University of Copenhagen), the lecturer’s pronunciation is required to “be intelligible and precise and [...] not [to] cause strain for competent listeners or impede effective communication” (Kling, Stenius Stæhr 2012: 13). A five-point assessment scale is illustrated in the document, and the following are some examples of the descriptors at the levels 1 and 4: “Pronunciation is marked by features that may be understandable only to those familiar with the speaker’s L1” (level 1 – the lowest level); the lecturer “[p]roduces almost all phonological contrasts with good accuracy; Places stress correctly, and uses intonation to convey a range of pragmatic meanings” (Kling, Stenius Stæhr 2012: 27).

- 
- Kling, J., Stenius Stæhr, L. (2012), *The Development of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS). Technical Report*, at [http://cip.ku.dk/forskning/cip\\_publicationer/CIP\\_TOEPAS\\_Technical\\_Report.pdf](http://cip.ku.dk/forskning/cip_publicationer/CIP_TOEPAS_Technical_Report.pdf), accessed 18 January 2016.
- Pérez-Llantada, C., Plo Alastrué, R., Ferguson, G.R. (2011), “*You don’t say what you know only what you can*”: *The Perceptions and Practices of Senior Spanish Academics Regarding Research Dissemination in English*, in “English for Specific Purposes”, 30: 18-30.

# COMMENT

On  
*English-medium Instruction and the Role of Language Mediation*  
by Claudio BENDAZZOLI

---

Virginia PULCINI

The data detailing the perceptions of English-medium Instruction by UniTO's lecturers (mainly from the Department of Economics) presented by Claudio Bendazzoli reflect and confirm opinions recorded in previous surveys, e.g. at the Politecnico di Torino (reported in Pulcini, Campagna 2015). Indeed, many university professors have near-native competence in English and can lecture in this language with no problems at all. However, as this mode continues to spread, this is not always the case. Data reveals that many lecturers who teach courses in English are not entirely confident about the use of this language, especially as far as pronunciation is concerned<sup>1</sup>. Bendazzoli's data shows that there is widespread awareness that English-only scientific and technical education and training will cause 'domain loss', i.e. Italian students will not acquire terminology and academic knowledge in their field of specialization in their own mother tongue. Moreover, the use of a foreign language for teaching will bring a moderate negative effect on its quality (underperformance, simplification of contents), although this impression comes from lecturers that have no experience in EMI. Contrary to expectations, many professors would welcome linguistic support and methodological training to improve their teaching style and performance.

Bendazzoli's paper does not focus on the political debate (*Is it right to adopt English-medium Instruction?*) which has raised so much concern among Italian scholars in general (and is discussed in my paper in this section of *RiCOGNIZIONI*). Rather, it emphasizes the linguistic and pedagogical implications of English-medium instruction in contexts where EMI may be imposed for political reasons without adequate prerequisites. In this respect, we argued (Pulcini, Campagna 2015: 85) that:

As we believe that internationalization also means keeping high language profiles, we propose that EMI should become ICLHE [Integrating Content and Language in Higher Education] and be gradually introduced in the Italian higher education system, with a parallel maintenance of Italian-taught courses. At the same time, language instruction should continue throughout the students' curriculum, to strengthen their general and ESP competence. Support should also be provided to lecturers who wish to adopt English-medium instruction, [...]

---

<sup>1</sup> A typically Italian pronunciation error which is often heard in the oral production of competent speakers of English is incorrect stress placement, e.g. \*management instead of management ['mænɪdʒmənt], \*open access instead of open access ['əspən 'ækses], \*development instead of development [dɪ'veləpmənt], \*performance instead of performance [pə'fɔ:məns]. Such errors, which can be easily corrected by listening to their correct English pronunciation in an online learner's dictionary (e.g. [www.macmillandictionary.com](http://www.macmillandictionary.com)) are likely to reduce credibility of academics and graduates when they communicate in English.

---

Elsewhere in Europe, EMI has been monitored and studied by educators and linguists. The literature in this area has been growing over the past decade (see, for example, Dimova et al. 2015). In 2010 the ICLHE Association was set up to deal with Integration of Content and Language in Higher Education and promote exchange of opinions, experiences, initiatives and research in this domain (<http://www.iclhe.org/>). Worth mentioning is also EMI Oxford, the Centre for Research and Development on English Medium Instruction at the Department of Education of the University of Oxford (<http://www.education.ox.ac.uk/crdemi-oxford/>) which aims to promote research into the extent and effects of EMI and provide consultancies for institutions already introducing or intending to introduce EMI. It is evident that EMI is a new educational challenge for non-English speaking countries and at the same time big business for English-speaking institutions and providers of English language tuition and training.

This leads to a final, important question: *What is the role of English Language lecturers in this new political and pedagogical dimension?* The role of English Language professors, language experts as well as trainers, lab technicians and the like is becoming crucial and indispensable in this process. Equally essential is the activity of Language Centres for providing facilities, resources and research opportunities (discussed by Vittoz in this section of *RiCOGNIZIONI*). Those of us who were already working in Italian universities in the 1980s witnessed the achievement of academic independence of English Language from English Literature and the national institution of a separate scientific and disciplinary sector (L-LIN/12)<sup>2</sup> (see Prat Zagrebelsky 1991). This change in the Italian university system was motivated by the view that “the study of a foreign language should free itself from its subordination to the study of literature and stand on its-own feet in terms of aims, contents and methods” (Prat Zagrebelsky 1991: xiv). Redressing the ‘historical imbalance’ between the literary and historical dimension of English Studies and its non-literary present-day reality in academic and professional settings was also demanded by the growing number of students of English not only in the Humanities departments but also in Science, Medicine and Social Sciences. Another founding principle is that the study of non-literary English<sup>3</sup> in higher education goes far beyond the acquisition of communicative competence. University students need to develop specific study skills as well as written and oral academic skills both in their L1 and in the foreign language that they have chosen to study or that is part of their curriculum. Apart from learning specialized terminology, adult learners who aim to be trained in various ESP subject areas need to become familiar with the rhetoric and conventions of their own field of specialization.

To conclude, as English is more and more used for teaching and research in Italian academia, the role of English language professors and language experts will be fundamental to provide linguistic and pedagogical input. The label *inglese “veicolare”* used in this seminar, mainly for want of a better term, seems to belittle the great task of learning and teaching the complexities of the English language for academic purposes. On the contrary, the linguistic and pedagogical challenges posed by foreign languages, by English in particular, are very serious

---

<sup>2</sup> The L-LIN/12 sector is described as follows: “Comprende l'analisi metalinguistica della lingua inglese nelle sue dimensioni sincroniche e diacroniche, nelle sue strutture fonetiche, morfologiche, sintattiche, lessicali, testuali e pragmatiche, nonché nei diversi livelli e registri di comunicazione orale e scritta; comprende inoltre gli studi finalizzati alla pratica e alla riflessione sull'attività traduttiva, scritta e orale, nelle sue molteplici articolazioni, non letteraria, generica e specialistica e nelle applicazioni multimediali (fra cui la traduzione e interpretazione di cui all'art.1 della L.478/84).” (Ministerial Decree, 4 October 2000).

and need to be monitored and dealt with knowingly if Italian universities want to become truly competitive and international.

#### **REFERENCES**

- Dimova, S., Hultgren, A. K., Jensen, C. (2015), *English-medium Instruction in European Higher Education*, Berlin, Mouton De Gruyter.
- Prat Zagrebelsky, M.T. (1991), *The Study of English Language in Italian Universities*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Pulcini, V., Campagna, S. (2015), *Internationalization and the EMI controversy in Italian higher education*, in S. Dimova, A. K. Hultgren and C. Jensen, *English-Medium Instruction in European Higher Education*, Berlin, Mouton De Gruyter: 65-87.



# IL CLA-UNITO PER LE SFIDE LINGUISTICHE DEL PRESENTE E DEL FUTURO NELL'ATENEO TORINESE

---

*Marie-Berthe* VITTOZ

**ABSTRACT** • The predominant role of the English language seems to overshadow the language policy for plurilingualism promoted by the European Council. However, while it is true that the English language constitutes a professional and an international “passport”, the acquisition of other languages will help European citizens improve their intercultural awareness. In tertiary education, university language centres can provide learners, teachers and other users with tools for improving and developing competences in different languages. This paper illustrates the activities carried out by CLA-UniTO since 2013 to meet the needs of the university student population as well as those of primary and secondary school teachers in the area of CLIL.

**KEYWORDS** • English Language, EMI, CLIL, Plurilingualism, University Language Centres

## 1. Le politiche linguistiche, i centri linguistici e il CLA-UniTO

Tra le azioni dell'Unione europea si inseriscono anche le politiche linguistiche volte a promuovere lo sviluppo delle competenze linguistiche del cittadino europeo. L'Unione europea considera la conoscenza delle lingue straniere come una delle otto competenze chiave per migliorare le opportunità di istruzione e di impiego e come strumento per la mediazione e la comprensione interculturale alla base della mobilità delle persone<sup>1</sup>. Nel quadro della politica di istruzione e formazione professionale, il fine che l'UE si prefigge è il raggiungimento della padronanza di due altre lingue oltre alla propria lingua madre da parte di ciascun cittadino. Per raggiungere tale obiettivo a scuola dovranno essere studiate due lingue straniere fin dalla prima infanzia<sup>2</sup>. In quest'ottica sono inseriti i programmi di scambio Erasmus+ che ogni anno vedono muoversi da una scuola superiore all'altra e da un ateneo all'altro studenti, personale docente e tecnico-amministrativo. Sostenere la mobilità internazionale significa preparare coloro che ne usufruiscono a vivere in una società globale, a perseguire la conoscenza e a migliorare la comunicazione e la comprensione multiculturale.

È quindi necessario il miglioramento della qualità dell'insegnamento delle lingue straniere e della lingua italiana come lingua straniera all'interno delle università e in particolare

---

<sup>1</sup> Le otto competenze chiave sono: 1. Competenza sociale e civica. 2. Imparare a imparare. 3. Spirito d'iniziativa e imprenditorialità. 4. Comunicazione nella madrelingua. 5. Comunicazione nelle lingue straniere. 6. Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia. 7. Competenza digitale. 8. Consapevolezza ed espressione culturale.

<sup>2</sup> Cfr. *Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité Économique et Social Européen et au Comité des Régions*, disponibile alla pagina web <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=IT>

all'interno di strutture quali i Centri Linguistici di Ateneo (CLA). Inizialmente impegnati nell'alfabetizzazione linguistica, nell'approfondimento e nell'accertamento linguistico, nonché nella ricerca applicata alla glottodidattica, i CLA sono ora luoghi attrezzati pronti a rispondere ai bisogni degli atenei.

Dal 1997 i CLA sono riuniti in seno all'AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari)<sup>3</sup>. Tra i vari scopi dell'associazione vi è quello di promuovere la ricerca nel campo della didattica e dell'apprendimento delle lingue. Si è venuta così a creare una rete grazie alla quale è possibile condividere e scambiare informazioni, disseminare sperimentazioni e pratiche didattiche<sup>4</sup>.

L'intensa attività dei CLA nel corso degli anni ha rafforzato il loro ruolo nell'ambito delle politiche linguistiche degli atenei costituendo un supporto e una risposta agli svariati bisogni. Tra i più recenti quello dell'internazionalizzazione promosso dal Processo di Bologna (1999) e, nell'ambito più strettamente linguistico, quello dell'uso della lingua inglese come lingua veicolare (CLIL) e di istruzione (EMI).

Il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Torino (CLA-UniTO) si è costituito nel 2013 a seguito della mutazione da un Centro Linguistico Interfacoltà per le Facoltà Umanistiche cui afferivano le Facoltà di Lettere e Filosofia e Lingue e Letterature Straniere Moderne. A un anno dalla sua nuova costituzione con uno status di Centro di primo livello, il CLA-UniTO è promotore del processo di internazionalizzazione, fornisce supporto all'insegnamento e apprendimento delle lingue moderne, compresa la lingua italiana per stranieri, promuove il plurilinguismo, è riferimento per la formazione linguistica e metodologica per le istituzioni sul territorio locale e nazionale, nonché struttura con competenze e tecnologie.

Il presente contributo ha lo scopo di presentare il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Torino (CLA-UniTO), di illustrare le attività programmate e promosse per rispondere in modo puntuale alle crescenti richieste dell'Ateneo e di riflettere sul plurilinguismo.

## 2. La lingua inglese nella formazione linguistica

Il ruolo predominante che la lingua inglese è andata ad occupare nel tempo costituisce oggetto di studio da parte di molti linguisti. Nella guida *Les politiques à adopter à l'égard de l'anglais*, pubblicata dal Consiglio d'Europa, Neuner ne riassume le motivazioni:

Le rôle prédominant que l'anglais a acquis dans le monde est le fruit d'événements historiques appartenant au passé et d'un ensemble de considérations politiques actuelles. Conséquence du colonialisme britannique, l'anglais est devenu la langue nationale ou officielle d'un grand nombre de pays. La domination des Etats-Unis à l'heure qu'il est renforce sa position de langue internationale dans les domaines politique, économique, scientifique, culturel, etc. En outre, le développement récent des communications de masse (télévision par satellite, Internet, etc.) concourt considérablement à l'omniprésence de l'anglais dans le monde (Neuner, 2002: 5)

<sup>3</sup> In ambito europeo, i centri linguistici universitari fanno capo al CERCLES (*Confédération Européenne des Centres de Langues dans l'Enseignement Supérieur*). A livello mondiale HERACLES è la confederazione che riunisce i centri linguistici universitari.

<sup>4</sup> L'AICLU organizza due seminari annuali e un convegno nazionale ogni due anni per consentire al personale dei centri linguistici, quali tecnici di laboratorio, ricercatori, docenti e collaboratori ed esperti linguistici, di incontrarsi per lo scambio di buone pratiche.

La lingua inglese è così diventata lingua franca nel contesto mondiale e costituisce condizione importante per raggiungere la realizzazione professionale e personale. Questo stato di fatto porterebbe a sostenere la tesi a favore dell'acquisizione di una sola lingua straniera come lingua veicolare. Tuttavia, tale visione non può rispondere agli obiettivi fondamentali della politica europea dell'insegnamento delle lingue straniere. Inoltre, poiché apprendere una lingua straniera non significa esclusivamente acquisirne il lessico, la grammatica o le strutture espressive, ma comprendere il contesto culturale specifico che la caratterizza, è auspicabile la conoscenza di più lingue in modo da accedere a modalità di pensiero differenti e fare della diversità un arricchimento. Per questi motivi, il Consiglio d'Europa – inerentemente caratterizzato dalla diversità linguistica di ciascun membro – promuove e sostiene politiche di insegnamento linguistico volte alla formazione di individui poliglotti in grado di interagire con altre culture (Neuner, 2002).

Ne deriva la necessità di rivedere l'insegnamento linguistico e disciplinare per renderlo un sistema integrato in cui l'apprendente raggiunge una conoscenza arricchita. CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è il termine coniato nel 1994 per indicare un insieme di approcci e metodi legati all'insegnamento dei contenuti disciplinari e delle lingue, divenendo una metodologia. Diffusasi ben presto in tutta Europa, nei corsi di studio secondari, la metodologia CLIL si è rivelata vincente in quanto in grado di rimodulare l'insegnamento linguistico mettendo l'accento su quattro elementi: Conoscenza, Cultura, Contenuto e Comunicazione.

Le premier principe place l'apprentissage du contenu, l'acquisition des savoirs, des compétences et de la compréhension inhérente à cette discipline au coeur du processus d'apprentissage. (...) La relation symbiotique entre langue et compréhension des matières demande de se focaliser sur le « comment »; la façon d'enseigner les matières tout en travaillant avec et à travers une autre langue plutôt que simplement dans une autre langue. Cela implique la nécessité de redéfinir les méthodologies qui tiennent compte de l'utilisation de la langue, à la fois par les enseignants et les apprenants, afin d'encourager un réel engagement et une véritable interactivité. Le deuxième principe définit la langue comme outil de communication autant que d'apprentissage. Dans cette perspective, la langue est apprise en l'utilisant dans des situations authentiques et nouvelles mais soutenues pour compléter les approches plus structurées typiques des cours de langues étrangères. L'approche CLIL/EMILE sert à renforcer la notion qu'une langue est un outil qui, pour avoir du sens, a besoin d'être activé dans des contextes motivants et ayant du sens pour nos apprenants. Le troisième principe, (la cognition), veut que l'EMILE soit un défi cognitif pour les apprenants – quelles que soient leurs capacités. Il génère un terreau riche pour le développement des capacités de réflexion en combinaison avec les compétences de base de la communication interpersonnelle (BICS – basic interpersonal communication skills) et la maîtrise de la langue cognitivo-académique (CALP – cognitive-academic language proficiency). Le quatrième principe embrasse la pluriculturalité. Etudier une matière par le biais d'une langue d'une culture différente ouvre la voie à une compréhension et une tolérance accrues d'autres perspectives. (...), cet élément est fondamental pour favoriser une compréhension européenne et faire de la citoyenneté une réalité. (Coyle, 2005: 7)

Parallelamente alla metodologia CLIL, si sta diffondendo nelle università una modalità che vede l'uso della lingua inglese nell'insegnamento di discipline accademiche in aree geografiche in cui la prima lingua (L1) della maggior parte della popolazione non è l'inglese. Questa modalità, chiamata *English Medium Instruction* (EMI), si è sviluppata in seguito all'avvento di classificazioni che determinano la validità o meno di un istituto di istruzione

secondo criteri prestabiliti, tra cui l'offerta formativa e l'attività di ricerca<sup>5</sup>. Essendo la lingua inglese quella che appartiene agli atenei più prestigiosi, nonché la lingua per la diffusione scientifica, non è sorprendente scoprire che molti atenei vogliano addirittura istituire interi corsi di studio in lingua inglese. In un articolo pubblicato su *Le Monde*, l'analisi condotta da Benoît Floc'h (2013) evidenzia come la classificazione degli atenei effettuata a partire dal 2003 dalla Shanghai Jiao Tung University, *Academic Ranking of World Universities*, abbia causato terremoti nel sistema universitario francese, fino a quel momento considerato di gran livello. La causa? L'uso di criteri che prediligono l'inglese come strumento per la visibilità dell'offerta formativa e scientifica a livello internazionale e mondiale. Come sottolineato da Cerquiglini, rettore dell'*Agence Universitaire Française* (AUF), il plurilinguismo nella ricerca e la diversità dei modelli universitari devono essere mantenuti e per quanto riguarda la francofonia:

La communauté scientifique de langue anglaise utilise l'anglais. Point. [À l'AUF], nous utilisons non seulement le français, mais les valeurs associées au français. Et, parmi ces valeurs, il y a la solidarité, l'aide et la diversité. ... Les « États assument leurs responsabilités » en soutenant et en valorisant les publications scientifiques francophones... Il faut rappeler que les colloques doivent être plurilingues, afin que les chercheurs puissent mieux débattre dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux (Cerquiglini 2012).

### 3. L'inglese nel CLA-UniTO: formazione, accertamento e valutazione, ricerca

Nell'ambito delle azioni che il CLA-UniTO svolge con lo scopo di sviluppare e rafforzare le competenze linguistiche nella lingua inglese si inseriscono diverse attività a cominciare dalla programmazione di corsi di lingua rivolti a singoli utenti, interni e/o esterni all'Ateneo. Questi corsi hanno subito nel tempo una modifica nell'offerta. Inizialmente la domanda ha visto l'avvio di un'ampia gamma di corsi: da quelli generali, quelli per lo sviluppo di un'abilità specifica, ad esempio quella orale o scritta, a quelli per la preparazione alle certificazioni. Negli ultimi due anni, il cambio di tendenza, probabilmente dovuto alle necessità di un pubblico che mira ad una conoscenza linguistica documentata, ha previsto l'attivazione di corsi per la preparazione a certificazioni quali FCE (*First Certificate in English*), CAE (*Certificate in Advanced English*) e IELTS (accademico). I corsi, tenuti da docenti madrelingua inglese con esperienza nell'ambito, sono strutturati sulla base dei format stabiliti dagli enti certificatori, che sono disponibili sotto forma di manuali o guide alla preparazione dei test. Altre attività di formazione linguistica specifica in lingua inglese sono create su richiesta delle strutture didattiche, tenendo conto del peso, in termini di CFU, della lingua inglese nei curricula e della necessità di preparare materiali per lo svolgimento dei corsi/laboratori e per la valutazione finale. In particolare, ogni anno il CLA-UniTO ha attivato laboratori e corsi nei seguenti corsi di studi:

- Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), dall'anno accademico 2010-2011 a oggi (a.a. 2014-2015), laboratori di inglese con orientamento pedagogico per il conseguimento annuale di 2CFU.
- Corso di Laurea Triennale in Educazione Professionale, dall'anno accademico 2005 e tuttora in atto, corso di inglese con orientamento socio-sanitario per il conseguimento di 3CFU.

<sup>5</sup> Alcune università, tra cui l'Università di Bordeaux, sviluppano dei programmi di formazione EMI rivolti ai docenti che saranno impegnati a tenere corsi in lingua inglese. Alcuni moduli focalizzano l'attenzione sull'impatto della lingua inglese nello svolgimento delle lezioni accademiche (cfr. <http://ranacles2015.sciencesconf.org/74969/document>).

- Corso di Laurea Triennale in Agraria e Veterinaria, dall'anno accademico 2010 e tuttora in atto, corsi di inglese con orientamento alle scienze agrarie e veterinarie per il conseguimento di 2CFU e 4CFU rispettivamente.

Recentemente, anche le Scuole di Dottorato richiedono percorsi formativi per il miglioramento delle competenze nell'inglese scientifico in ambito accademico. Per rispondere a tali richieste, il CLA-UniTO organizza durante l'anno corsi di *English for Academic Purposes* (EAP) rivolti a borsisti, dottorandi, dottori di ricerca, ricercatori e docenti. Oltre a questa offerta, percorsi *ad-hoc* orientati alle specificità dei corsi di dottorato sono organizzati su richiesta e prevedono, se necessario, lo svolgimento di un test di accertamento linguistico.

La formazione in lingua inglese non è solo priorità per gli studenti, ma anche per il personale dell'Università che ha necessità sempre più forti di migliorare le proprie competenze per lo svolgimento del proprio lavoro. A questo proposito, nell'anno 2014-2015 il CLA-UniTO, su richiesta della Direzione Sviluppo Organizzativo, Innovazione e Servizi Bibliotecari dell'Ateneo, ha organizzato un test di accertamento linguistico e attivato corsi di conversazione, comprensione e produzione scritta per i livelli A2, B1, B2. Di seguito si forniscono alcuni dati relativi alle attività di accertamento svolte dal CLA nell'a.a. 2014-2015 limitatamente alla lingua inglese (tabella 1) e per le lingue di mobilità Erasmus+ (tabella 2).

| <b>Strutture di Ateneo richiedenti</b>  | <b>n.</b> |
|---|-----------|
| Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne                    | 957       |
| Corso di Laurea Triennale in Educazione Professionale (sede di Torino e Savigliano) | 84        |
| Scuola di Studi Superiori "Ferdinando Rossi"  | 21        |
| Personale Tecnico Amministrativo  | 181       |
| Scuola di Dottorato in Scienze Umane e Sociali                                      | 42        |
| Totale  | 1285      |

Tabella 1. Accertamento linguistico - lingua inglese

Accanto alle attività di formazione sopra illustrate, il CLA-UniTO partecipa attivamente a progetti dell'Ateneo. Un esempio è il Progetto di Ateneo "Supporto alla mobilità degli studenti" nell'ambito delle Linee Strategiche di Ateneo 2013-2015 per la cui realizzazione il CLA-UniTO, d'intesa con l'Ufficio delle Relazioni Internazionali dell'Università di Torino, ha eseguito nel mese di maggio 2015 l'accertamento linguistico per circa 400 studenti in uscita, 131 dei quali verso atenei di paesi richiedenti il livello B2 per l'accesso ai corsi offerti in lingua inglese<sup>6</sup>. Ad ogni studente è stato rilasciato un attestato di valore universitario, indispensabile per l'accettazione da parte dell'Ateneo ospitante.

| <b>Lingua di mobilità studenti outgoing</b> | <b>n. studenti testati</b> |
|---|----------------------------|
| Inglese                                     | 131                        |
| Spagnolo                                    | 91                         |
| Francese                                    | 88                         |
| Tedesco                                     | 50                         |
| Portoghese                                  | 17                         |
| Totale                                      | 377                        |

<sup>6</sup> Nel mese di settembre è prevista una seconda sessione di accertamento linguistico per gli studenti in partenza nel secondo semestre 2015-2016.

Tabella 2. Accertamento linguistico – lingue di mobilità Erasmus+

Non meno importante è l'impegno del CLA-UniTO nell'ambito della formazione dei docenti di Scuola in servizio, assegnata dal MIUR e svolta di concerto con l'Ufficio Scolastico del Piemonte (USR)<sup>7</sup>. In primo luogo, vi è la realizzazione dei corsi di perfezionamento secondo la metodologia CLIL (20CFU) rivolta ai docenti di discipline non linguistiche (DNL) della Scuola Secondaria. Il CLA dell'Ateneo torinese si colloca fra i primi in Italia ad aver svolto tale formazione nella calendarizzazione ministeriale<sup>8</sup>.

| Anno Accademico | n. di corsi       | n. docenti DNL programmati |
|-----------------|-------------------|----------------------------|
| 2013 - 2014     | 3 (ING) + 1 (FRA) | 120                        |
| 2014 - 2015     | 4 (ING) + 1 (FRA) | 160                        |
| 2015 - 2016     | 5 (ING) + 1 (FRA) | 180                        |
| Totale          |                   | 460                        |

Tabella 3. Corsi di Perfezionamento Metodologico CLIL (20CFU)

In secondo luogo, troviamo la certificazione per i docenti della Scuola Primaria in servizio finalizzata ad attestare il livello B1 di lingua inglese (CEPT), realizzata dal CLA-UniTO secondo il *format* e le modalità previste dal Protocollo di Intesa firmato tra INDIRE/MIUR e l'AICLU<sup>9</sup>. Ad oggi il CLA-UniTO ha accertato il livello di 377 docenti, di cui 57 nell'anno accademico 2011-2012 e 320 nell'anno accademico in corso. Tale tendenza è destinata a crescere per rispondere, compatibilmente con i numeri, in tempi brevi alla richiesta del MIUR.

Il bisogno crescente di una lingua per la comunicazione internazionale e, soprattutto, il sistema di valutazione delle organizzazioni, ha favorito l'affermazione dell'inglese al punto da

<sup>7</sup> I CLA nominati dal MIUR come enti erogatori dei corsi metodologici hanno concluso i corsi INDIRE e grazie ai numerosi incontri presso il MIUR con i referenti CLIL ministeriali durante il 2014 si è potuta costituire una rete per lo scambio di esperienze e buone pratiche per la riuscita della formazione futura. Le università che hanno partecipato alle riunioni al MIUR sono: Università Ca' Foscari di Venezia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Università della Calabria, Università degli Studi di Catania, Università degli Studi di Foggia, Università degli Studi di Genova, Università degli Studi di Macerata, Università degli Studi di Milano, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, Università degli Studi di Torino, Università per Stranieri di Siena, Università Roma Tre, Università Suor Orsola Benincasa, Università della Toscana.

<sup>8</sup> Il primo corso di perfezionamento metodologico CLIL (20CFU) si è svolto nell'anno accademico 2012-2013 presso il CLA-UniTO (ex-CLIFU) in collaborazione con il Centro Linguistico di Ateneo di Genova (CLAT) sia per la parte progettuale sia per la parte attuativa. La collaborazione ha consentito la realizzazione di un corso in modalità *blended* costituito da attività presenziali e online e di accogliere i docenti disciplinisti con lingua veicolare francese non inclusi nella mappatura MIUR. Grazie alla rete degli Atenei, si è giunti ad un secondo ciclo di formazione in cui il CLA-UniTO è assegnatario di 11 corsi, di cui 5 previsti per la prima fase, quella in atto, e 6 per la seconda fase nel prossimo anno accademico. Per la prima fase, i docenti in formazione sono 150, 120 dei quali hanno come lingua veicolare l'inglese e 30 il francese.

<sup>9</sup> Il documento di intesa è stato firmato in data 1° febbraio 2006 dall'allora Presidente dell'AICLU Maurizio Gotti e dal Direttore Generale dell'INDIRE Giovanni Biondi e individua i CLA come gli enti certificatori accreditati a rilasciare il CEPT (*Certificate of English for Primary Teachers*) a seguito di prove di accertamento definite sulla base dei principi contenuti nel cap. 8 (pp. 79-84) del "Profilo del docente della Scuola Primaria" predisposto dal Ministero della Pubblica Istruzione (2007). Le attività sono svolte con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale della Regione Piemonte.

renderlo quasi indispensabile anche nei percorsi universitari. Ogni anno l'Università di Torino aumenta il numero dei corsi di laurea interamente in lingua inglese con il fine di rendere visibile l'offerta formativa in ambito internazionale. Questa offerta, da un lato, avvicina l'ateneo torinese ad un profilo di internazionalità e dall'altro avvicina gli stranieri all'università italiana permettendo loro di venire a contatto con la società e la cultura italiane. Ma cosa significa offrire corsi di laurea in lingua inglese? Duplicare i corsi esistenti? Crearne di nuovi? Quale *format* dovrebbero avere? Per rispondere a questi quesiti il CLA-UniTO sta costituendo un gruppo di ricerca per la preparazione di un tavolo di lavoro utile ai docenti dei corsi di laurea interessati a sviluppare competenze metodologiche adeguate alle nuove necessità formative.

### Conclusioni

La diffusione e l'affermazione globale della lingua inglese sembrerebbero mettere in pericolo la sopravvivenza della lingua L1 e la diversità linguistica, convergendo verso una forma di monolinguisimo. Tuttavia, il fenomeno può essere contrastato e arginato attraverso azioni che mirano a rafforzare la presenza della propria lingua in Ateneo, attraverso una formazione rivolta a studenti stranieri, per i quali la lingua italiana è lingua veicolare. A tale proposito è bene sottolineare ancora una volta il ruolo dei CLA. Il CLA-UniTO inserisce ogni anno nella programmazione corsi di lingua straniera per sostenere gli studenti in mobilità *outgoing* ai quali è richiesto un certo livello per poter essere ammessi e accedere ai corsi presso le università straniere di destinazione. Allo stesso tempo, l'attenzione è rivolta agli studenti *incoming* che seguono percorsi di studio presso le università italiane e, infine, a singoli utenti che per diversi motivi, tra cui quelli legati al lavoro, dovranno risiedere nel nostro territorio. A queste attività si aggiunge la partecipazione a progetti ministeriali come il progetto Marco Polo – Turandot per studenti provenienti dalla Cina che preparano la certificazione CELI di cui il CLA-UniTO è sede autorizzata. La certificazione è rilasciata al termine di un percorso di formazione linguistica della durata di otto mesi. Queste sono alcune delle azioni possibili per contribuire al plurilinguismo e alla diffusione della lingua italiana, che riceve un interesse crescente. È dunque necessario costituire un'impalcatura didattica che consenta l'acquisizione delle competenze linguistiche necessarie anche all'inserimento culturale.

### BIBLIOGRAFIA

- Cerquiglini, B. (2012), Université – l'AUF fait la promotion de la diversité linguistique, in "Le Devoir", 16 juin 2012.
- Coyle, D. (2005), *Le CLIL/EMILE, ce sont quatre principes fédérateurs : les « 4 C »*, in *L'enseignement bilingue : « l'immersion linguistique »*, FESeC: 7.
- Floc'h, B. (2013), *L'anglais à l'université et les anxiétés françaises*, in "Le Monde", 28 mai 2013.
- Mehisto, P., Marsh D., Frigols M.J. (2008), *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*, Oxford, Macmillan.
- Neuner, G. (2002), *Les politiques à adopter à l'égard de l'anglais. Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerFR.pdf>
- Wilkinson, R. (2013), *English-Medium Instruction at a Dutch University: Challenges and Pitfalls*, in A. Doiz, D. Lasagabaster and J.M. Sierra (eds), *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*, Bristol, Multilingual Matters: 3-24.

**MARIE-BERTHE VITTOZ** • Full Professor of French Language and Linguistics at the Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures of the University of Torino.

She set up a bi-national curriculum with the University of Lyon 3 leading to the award of a double diploma. She directs the University Language Centre (CLA-UniTO) and is in charge of CLIL training for secondary school teachers upon the appointment of the Italian Ministry of Education. She is the chief editor of the Francophone journal *Synergies Italie* and the scientific coordinator of the Summer School of Italian Language and Culture *Torino Università Estate* and *Italian Programs Abroad*. Her main research fields are lexicology and lexicography, idioms in contemporary language corpora, also from a contrastive French-Italian perspective, the teaching of translation and the various components of intercultural communication in the legal and economic fields, CLIL and the policy of University Language Centres. Prof. Vittoz was awarded the title of *Chevalier dans l'ordre des Palmes Académiques* in 1999 and nominated *Chevalier de la Légion d'Honneur* in 2010.

**E-MAIL**• [marie.vittoz@unito.it](mailto:marie.vittoz@unito.it)

## COMMENTO

a

*Il CLA-UNITO per le sfide linguistiche del presente e del futuro...*  
di Marie-Berthe VITTOZ

---

*Claudio BENDAZZOLI*

L'offerta formativa in un megateneo, quale l'Università degli Studi di Torino, ha un'organizzazione inevitabilmente complessa. Le recenti sfide poste dall'internazionalizzazione e dalla diffusione crescente dell'inglese come lingua di insegnamento e apprendimento di materie non linguistiche tendono a renderla ancor più articolata. Se alle esigenze formative di discenti e docenti universitari si aggiungono, infatti, i percorsi rivolti agli insegnanti della scuola primaria e secondaria, anch'essi chiamati a svolgere alcune materie in lingua straniera, si assiste alla moltiplicazione di percorsi che richiedono soluzioni didattiche innovative.

La panoramica offerta dal contributo di Vittoz presenta con chiarezza le molteplici sfide in questione e, soprattutto, mette in luce il ruolo determinante del Centro Linguistico di Ateneo nell'affrontarle con risposte adeguate e in continuo sviluppo. Si tratta di funzioni non semplici, anche in considerazione delle tante trasformazioni organizzative che hanno caratterizzato l'università italiana degli ultimi anni, ivi compresi i centri linguistici. Essi sono organizzati in reti a livello nazionale (AICLU) e internazionale (CERCLES e HERACLES), così da poter avere un peso nella definizione delle politiche linguistiche degli atenei, soprattutto per quel che riguarda i percorsi CLIL ed EMI.

Oltre agli sforzi profusi a livello didattico, Vittoz illustra le attività di accertamento delle competenze linguistiche, divenute essenziali nell'ambito dei programmi di mobilità (per motivi sia di studio sia di ricerca), nonché nell'insegnamento CLIL. In tali attività, la funzione di regia del centro linguistico appare quanto mai fondamentale e si auspica che possa contare su un supporto crescente da parte delle autorità di ateneo e ministeriali.

Non da ultimo, come giustamente ribadisce l'autrice del contributo, il valore del multilinguismo va in effetti ben oltre la mera competenza comunicativa, per toccare i rapporti interculturali che oggi più che mai è vitale saper gestire in maniera proficua. Ecco che allora l'italiano, anch'esso lingua "veicolare" al pari dell'inglese, va trasmesso e insegnato ai tanti studenti, studiosi e professionisti stranieri che decidono di formarsi nel nostro paese e che possono contribuire così al suo sviluppo.

Le sfide presenti sono pertanto numerose e non ne mancheranno di nuove in futuro. I quesiti sollevati nella parte finale del contributo ne sono una prova, specialmente in riferimento al probabile aumento dei corsi erogati in lingua inglese (dal formato all'organizzazione, dal loro rapporto con l'offerta in lingua italiana all'impianto formativo in senso lato). Grazie all'esperienza maturata nel tempo, tanto il Centro Linguistico di Ateneo quanto il personale docente e ricercatore di area linguistica afferente ai vari Dipartimenti possono essere considerati interlocutori di primo piano a cui l'università dovrà saper prestare ascolto nelle scelte future che determineranno le sue politiche linguistiche, ovvero la capacità di "accedere a modalità di pensiero differenti e fare della diversità un arricchimento" (Vittoz, in questo volume: 187).



# QUALCHE RIFLESSIONE SULL'INGLESE “VEICOLARE” NELL'INSEGNAMENTO, E IN PARTICOLAR MODO ALL'UNIVERSITÀ<sup>1</sup>

---

Luca BADINI CONFALONIERI

Ringrazio molto la collega Pulcini di avermi invitato a questa tavola rotonda su un problema così importante e attuale della nostra vita universitaria (e anche del modo e dell'apertura con cui l'ha fatto: non so bene come la pensi sulla questione, mi ha detto, ma dal momento che sei un italianista e un letterato ci sono molte probabilità che tu sia contrario all'uso dell'inglese veicolare all'università e così puoi animare la discussione...).

La ringrazio anche per la sua relazione introduttiva, concreta (molto *English!*), chiara ed equilibrata: uno *status quaestionis*, insomma (per fare l'umanista che usa il latino!), davvero utile.

Anche nel nostro dipartimento di Lingue e letterature straniere e culture moderne si è cominciato a discutere sull'eventualità di proporre una laurea magistrale *only English*.

Anche ammettendo (ma, come vedremo, non è così scontato ammetterlo e io in particolare non trovo giusto ammetterlo) che per insegnare una precisa disciplina del Politecnico, di Fisica o di Medicina nella quale il nostro Ateneo sia particolarmente brillante e che attiri qui molti studenti da tutto il pianeta sia bene usare l'inglese veicolare, certo non vedo ragioni di proporre una laurea *only English* in una magistrale di Lingue e letterature straniere.

Anche ammettendo (ma, come dirò, ci sono buone ragioni per non ammetterlo) che in una magistrale di Lingue e letterature straniere gli insegnamenti di inglese siano esclusivamente in tale lingua, non si vede perché debbano essere in inglese quelli di lingua e letteratura francese, spagnola, tedesca o italiana (per limitarsi alle principali lingue europee).

Ma perché non è così scontato che l'insegnamento di fisica delle particelle o di cardiocirurgia (faccio due esempi a caso) sia in inglese veicolare? Diciamo subito, intanto, a scampo di equivoci, che è normale che chi fa ricerca in tali campi conosca bene l'inglese, legga contributi scientifici in inglese, partecipi a convegni in inglese, pubblici in inglese. Per l'insegnamento, ci sono almeno due considerazioni da fare.

La prima è relativa al beneficio che all'insegnamento può apportare il fatto che il professore si esprima nella sua lingua materna, con una scioltezza e vivezza di immagini ed esempi che gli sarebbe per lo più preclusa nell'uso di una seconda lingua, di tipo esclusivamente veicolare e utilitario. Insomma, la formazione degli studenti avviene senz'altro meglio in un rapporto dove docente e discente non possiedono solo una lingua “basica” e schematica ma

---

<sup>1</sup> Intervento alla tavola rotonda organizzata in occasione della Giornata di Studi “L'inglese ‘veicolare’. Esperienze e confronti per una didattica consapevole”, Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, venerdì 19 giugno 2015, ex Sala Lauree di Palazzo Venturi (Via Verdi, 25 - Torino).

possono far ricorso, entrambi, alle ricchezze della lingua materna. Questa prima considerazione può ridursi e stemperarsi di molto, tenendo conto del carattere “freddo” e non connotativo di alcune discipline, ma mantiene pur sempre, mi pare, una sua validità<sup>2</sup>.

Ma c'è una seconda considerazione, che riguarda la ricaduta esterna degli insegnamenti e delle formazioni nella società circostante. Come ricordava Marazzini, il medico indiano “che arrivi in Italia e non sappia comunicare bene con il paziente non è un medico socialmente utile, anche se bravissimo e anglicissimo”<sup>3</sup>. Più in generale, c'è il problema fondamentale della funzione rischiarante (e utilizzo non a caso una terminologia illuminista) degli insegnamenti e degli studi universitari per tutta la società che li circonda, della diffusione e della volgarizzazione del sapere. Volgarizzazione: il termine non a caso fa riferimento all'atto con cui il sapere internazionale dei dotti, affidato alla lingua latina, passava a vivere nelle diverse culture e lingue nazionali. Questa funzione è ancora fondamentale oggi, in cui l'inglese ha in molti campi sostituito il latino come lingua internazionale della ricerca e dell'approfondimento specialistico.

Ma perché, anche in una magistrale di Lingue e letterature straniere, non ha senso che gli insegnamenti di inglese siano esclusivamente in tale lingua? Per il semplice fatto che, dal momento che l'insegnamento si svolge in Italia e nell'Università italiana, l'obiettivo è di formare insegnanti e traduttori che operino in tale società e conoscano perfettamente anche l'italiano. In Francia, dove ho insegnato a lungo, il concorso che abilita all'insegnamento secondario di una lingua (CAPES o Agrégation), accerta con cura le competenze in quella lingua e in francese, tramite, tra l'altro, prove scritte di *thème* (traduzione dal francese alla lingua straniera) e di *version* (traduzione dalla lingua straniera al francese), ma anche con esercizi come la *dissertation* o l'*explication des textes*, che accertano la conoscenza, nei candidati, di alcuni tratti tipici del metodo francese. Si noti del resto che, in caso di brevi supplenze di francese, il preside della media o del liceo potrà far ricorso all'insegnante d'inglese o di spagnolo o d'italiano.

Si dice che se i prodotti scientifici sono scritti in inglese sono valutati meglio perché testimoniano di una maggior visibilità e apertura internazionale. Vorrei però far rilevare una cosa che è banale ma mi sembra trascurata: il buon italianista francese mostra il suo livello eccellente (e la sua “internazionalizzazione”) pubblicando non solo in francese ma anche in italiano. Così il buon italianista inglese o americano, tedesco o spagnolo. Allo stesso modo il buon anglista italiano pubblicherà non solo in italiano ma anche in inglese e il buon francesista italiano non solo in italiano ma anche in francese. In tutti questi casi, e nei casi analoghi, la lingua dell'internazionalizzazione non è *ipso facto* l'inglese ma è la lingua in cui si esprime la cultura oggetto di studio.

Andrea Graziosi, nel suo contributo su quella che chiama la “nuova questione della lingua”, uscito quest'anno dal Mulino con la replica di Beccaria in un volume dal titolo *Lingua madre*, se la prende contro i nostalgici sostenitori di un rigido protezionismo linguistico e del monolinguisimo<sup>4</sup>. Francamente, non ne conosco. Tutti mi pare sostengano, e Beccaria tra gli

<sup>2</sup> Anche Virginia Pulcini, nella sua relazione introduttiva, ha indicato il rischio che l'esposizione di contenuti accademici complessi sia eccessivamente semplificata e ha detto che è d'accordo con EMI “a patto che sia un'esperienza di politica accademica di alto profilo”.

<sup>3</sup> C. Marazzini, “L'ingegno taglia secondo il panno”. *I rischi della corsa all'inglese, in Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, a cura di N. Maraschio e D. De Martino, Roma-Bari, Laterza, 2012, p. 17.

<sup>4</sup> Cfr. G.L. Beccaria-A. Graziosi, *Lingua madre. Italiano e inglese nel mondo globale*, Bologna, Il Mulino, 2015, p. 67.

altri, l'utilità e anzi l'indispensabilità di una diffusione sempre maggiore della conoscenza dell'inglese nel nostro paese.

Mi pare però che Graziosi dimostri quello che Beccaria peraltro afferma: i primi avversari dell'italiano siamo spesso noi stessi<sup>5</sup>. Non è questione di essere nazionalisti in senso deteriore (mi pare di cattivo gusto che Graziosi accusi Marazzini di dimenticare che la politica linguistica del fascismo "faceva il paio con velleità imperiali che ci hanno portato alla catastrofe"<sup>6</sup>). Si tratta di non dimenticare, invece, i dati reali dell'odierna situazione dell'italiano, come sembra fare Graziosi, quando afferma che esso non può ormai aspirare che ad essere la "lingua dei sentimenti", soggiungendo magnanimamente che è difficile fare una graduatoria d'importanza tra la lingua usata negli articoli scientifici, nei servizi e nel commercio (che dovrebbe essere l'inglese) e la lingua usata parlando d'amore e accudendo i figli (che resterebbe l'italiano).

Non ricorderò che l'italiano è attualmente la quarta lingua studiata nel mondo e l'ottava usata dagli utenti di *Facebook*. Che è la prima lingua studiata in Ucraina o che in Venezuela, nella maggior parte degli istituti scolastici, è la seconda lingua obbligatoria. Dirò solo che in Bulgaria, dove si sono recentemente impiantate molte piccole industrie italiane, c'è una corsa a studiare l'italiano perché è l'italiano che serve per capirsi al lavoro. Dieci giorni fa, d'altra parte, nel francofono Sénégal, ho ascoltato al telegiornale un dettagliato servizio sulla diffusione dell'insegnamento dell'italiano, legato ai grandi investimenti del nostro governo e della cooperazione italiana e al flusso importante di relazioni portate dall'immigrazione senegalese in Italia.

Quello dell'immigrazione è un punto sul quale vorrei tornare (anche perché Beccaria, nella sua perorazione, non vi accenna). Prima però, dal momento che Graziosi dice che l'italiano in Europa è parlato solo in Svizzera e in San Marino, vorrei invitare a guardare il sito, in verità stupefacente, dell'Université de Corse. Nel sito domina la scritta, e il logo: "Università di Corsica Pasquale Paoli". Perché stupefacente? Perché i corsi non pensano che questo sia italiano ma che sia corso! Non accenno qui alla diffusione dell'italiano a Malta o in Albania, e alla fortunata ripresa dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole pubbliche dell'Istria, ma ricordo solo che, durante la crisi in Kosovo, tra il 1996 e il 1999 (io insegnavo in quegli anni all'Università di Strasburgo), un amico francese, funzionario del Consiglio d'Europa, mi raccontò che, nel corso di una missione in quel paese, le varie parti convenute avevano dapprima iniziato a parlare uno stentato inglese, poi un francese ancora più faticoso, fino al momento in cui si erano risolte ad usare una lingua non prevista ufficialmente, ma in cui tutti si esprimevano e si intendevano molto meglio, che era l'italiano.

Qualcosa ancora di aneddótico, e pure mi pare significativo. Dicevo, per i lavori scientifici della comunità universitaria, che la lingua dell'internazionalizzazione non è *ipso facto* l'inglese ma è la lingua dell'oggetto di studio. Posso aggiungere che, per quel che ho visto, l'italiano è molto diffuso tra gli antichisti (e in particolar modo i latinisti), gli studiosi di storia romana, di diritto romano, di storia del cristianesimo<sup>7</sup>. Qualche anno fa ero all'Università di Irkutsk, in Siberia Orientale, a tenere una serie di lezioni (in inglese, perché non so il russo) al "Law Institute of Irkutsk State University" sulla cultura giuridica italiana tra Sette e Ottocento (dai *Difetti della giurisprudenza* di Muratori alla *Scienza della legislazione* di Filangeri, passando per *Dei delitti e delle pene* e per le *Osservazioni sulla tortura* di Verri e spingendomi

<sup>5</sup> Cfr. *ibid.*, p. 113 e nota 34 (a p. 122).

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>7</sup> Questo non toglie che lunedì prossimo 22 giugno inizi nella nostra Università di Torino un convegno internazionale annunciato esclusivamente in inglese: "Norme and exercise: forms and history of Christian ascetism in late antiquity: International Colloquium at the University of Turin".

sino alla *Storia della colonna infame* di Manzoni). Non so cosa sia passato agli studenti. Io avevo la mia traccia scritta e bene o male tenevo la strada ma a un certo punto feci leggere ad alta voce, nella versione inglese, un brano di Beccaria a uno studente e il risultato fu molto stentato. Questo non toglie che le lezioni si chiudevano con grandi applausi e che alla fine, sul giornale dell'Università, comparvero foto e interviste a studenti che si dicevano entusiasti. Mi sono sempre chiesto quanto ci si fosse in realtà capiti... Ma quello che volevo dirvi è un'altra cosa. Che insieme a me l'altro professore invitato (*visiting professor*) era un polacco, docente di diritto romano a Poznań. Bene, lui faceva lezione scioltamente in russo, ma la mia sorpresa fu che il resto del tempo discorrevamo in italiano, lingua che conosceva perfettamente, meglio dell'inglese e del francese, com'è naturale, aggiungeva, per uno studioso di diritto romano.

Ritorno infine (e concludo) sul fenomeno dell'immigrazione e dei nuovi italiani, per dire che uno sforzo grande si sta facendo attualmente in Italia, per aiutare l'integrazione degli immigrati che hanno deciso di rimanere nel nostro paese, insegnando loro l'italiano L2 (e non lingua straniera) con corsi appositi e, per i loro figli, con l'inserzione nelle strutture scolastiche. Naturalmente in queste ultime essi impareranno anche, come lingua straniera, l'inglese, e si spera che tale lingua possa essere loro insegnata sempre meglio, ma è un fatto prioritario per loro e per noi, per la costruzione solida e veramente integrata della nostra società, che arrivino a sviluppare anzitutto una sicura competenza linguistica italiana, una competenza non certo limitata alla sfera dei sentimenti, ma estesa alla cultura in ogni sua manifestazione e ad ogni aspetto della società in cui dovranno attivamente inserirsi.

## BIBLIOGRAFIA

- Beccaria, G. L., Graziosi, A. (2015), *Lingua madre. Italiano e inglese nel mondo globale*, Bologna, Il Mulino.
- Marazzini, C., (2012), "L'ingegno taglia secondo il panno". *I rischi della corsa all'inglese*, N. Maraschio, D. De Martino (a cura di), *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Roma-Bari, Laterza: 16-18.

**LUCA BADINI CONFALONIERI** • Professore ordinario di letteratura italiana nell'Università francese per quasi vent'anni, prima a Strasburgo e poi a Chambéry, è ora professore ordinario della stessa disciplina nell'Università di Torino, dove aveva studiato, laureandosi con Giovanni Getto. Tra le sue pubblicazioni le raccolte di saggi *Il cammino di madonna Oretta. Studi di letteratura italiana dal Due al Novecento* (Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2004) e *Les régions de l'aigle et autres études sur Manzoni* (Bern, Peter Lang, 2005), nonché la nuova edizione critica e commentata dei *Promessi sposi* e della *Storia della colonna infame* (Roma, Salerno Editrice, 2006) e quella, in due volumi, degli *Scritti storici e politici* di Manzoni nei «Classici italiani» della Utet (Torino, 2012). Ha in preparazione, sempre su Manzoni, l'edizione commentata della *Lettre à Monsieur Ch[auvet]* (per la nuova "Edizione Nazionale ed Europea") e l'edizione integrale e commentata degli *Scritti filosofici e religiosi* per la collana "Il pensiero occidentale" dell'editore Bompiani.

**E-MAIL** • luca.badiniconfalonieri@unito.it

# ItINERARI

---



# SOME COGNITIVE ASPECTS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Considering what it is and what you can do with it

---

*Pertti* HIETARANTA

**ABSTRACT** • The paper provides a compact discussion of some of the relationships obtaining between content and language integrated learning (CLIL) and some of the underpinnings of human cognition. The paper starts with a short description of a personal reminiscence from the author's school days, and uses this as an empirically-based introduction to the notion of content and language integrated learning. The author specifically suggests that there are a number of cognitively motivated reasons for adopting a CLIL approach on a variety of teaching missions. First, the approach is based to a notable extent on the explicit use of concepts, which in turn are essential to any attempt at clarifying or even explaining various phenomena in the language-external world. Secondly, the CLIL approach also seems to be compatible with and supported by much of the motivation for what is commonly known as the constructivist notion of teaching, that is, the idea that the type of successful long-term learning which results in profound understanding of the world is inherently dependent on the view that students should be made active participants in the process of acquiring knowledge and not be allowed to play the part of a passive recipient in a teaching situation. Finally, the CLIL approach also makes it clear why certain analogies between the human brain and a regular computer do not necessarily hold by making it explicit that learning processes crucially involve both the possibility and the need to change, including the possibility of forgetting things, which is demonstrably beyond the capabilities of present-day computers.

**KEYWORDS** • CLIL, cognition, learning, teaching

Non scholae sed vitae discimus  
(Seneca)

## 1. Introduction

Let me begin this essay by reminiscing about my last few years at school. I wish to start my inquiry into the essential properties of the methodology known as content and language integrated learning or CLIL in this particular way because I wish to demonstrate two things. First, I wish to establish that the notion of teaching students something about language at the same time that one is teaching them something which belongs to a non-language subject is much older than the term which we now use to refer to the goal of this particular teaching

---

strategy, that is, content and language integrated learning, CLIL.<sup>1</sup> Secondly, this slightly roundabout way to the main topic of this essay will also make it possible for me to argue that once one decides to apply a CLIL method in one's teaching, one is in fact committed to a notable extent to a specific type of teaching, frequently referred to as the constructivist way of teaching, which is, in some essential respects, distinctly different from the traditional idea of teaching and which is, partly for that very reason, more labour-intensive than the teaching methods of the past. For the last three years at school before taking my matriculation examination, I studied, among other subjects, French. Our class had a native speaker teacher of French, which was rather exceptional in those days in the early 1970s. Usually, languages teachers were non-native speakers of foreign languages who attended universities for the requisite teacher training in the languages they taught. Our teacher was Monsieur G. He never used any other language than French in class despite the fact that we, the students, were all native speakers of Finnish, and had had no previous introduction to the French language even though we had been studying other languages such as English and Swedish for a few years before embarking on this French adventure.

It was not until some years after I had left school and had already begun my university studies that I fully realised that Monsieur G was a forerunner of CLIL. While he was practising language teaching he was also teaching us, his students, a number of other things, although he of course did this, with great success, in a most furtive manner so that we never realised that we were being served many nonlinguistic pieces of information too in addition to what Monsieur G explicitly taught us about the French language. Let me offer you here just one example of how he did this. Because we, the students, were all young people, it occasionally happened that some of the boys especially in the back row got somewhat too noisy and somewhat too inattentive, possibly because ours was a mixed class with a fair number of girls too. Whenever this happened, Monsieur G applied a special technique which quickly made us boys pay attention to his teaching again. What was, in hindsight, remarkable about his technique was that he never raised his voice to gain control of the situation. Instead, if he was writing something on the blackboard (blackboard? Now, it all happened such a long time ago...) he just turned around, straightened his back fully, raised his chin a little bit so that we could all see that he was looking at something or some people at the back of the classroom, and made an excessively long pause of some five to six seconds, sometimes even seven seconds (I did some counting on more than one occasion), so that everyone started paying attention to him, including us, the boys at the back row. When Monsieur G had secured attention on the part of the gentlemen at the back (and he did treat us boys as gentlemen), he uttered a single word: *Messieurs*. In fact, on most occasions he did not utter even that much: since he was offering us a course in real, usable French rather than in textbook French, he only used the latter part of the word: *sieurs*, adding a very low-key movement of his hand. When the boys then looked at Monsieur G, he just lowered his chin inquisitively and uttered, clearly to indicate a combination of a question and a request, another word of French: *d'accord?* When the gentlemen in the back row then nodded in agreement, Monsieur G smiled ever so slightly, and uttered a third word of French, clearly satisfied with what he had achieved: *bon*. And even in the back row everything was back to normal again.

What has Monsieur G's behaviour to do with content and language integrated learning? The answer is quite simple: it has everything to do with it. Consider what a cognitively remarkable achievement Monsieur G managed to perform with that extremely limited but at the

---

<sup>1</sup> For general introductions to the basic assumptions and principles of CLIL, see e.g. Dalton-Puffer et al. (2010) and Deller & Price (2007).

same time appropriately selected sample of the French vocabulary. Monsieur G was offering us a chance to participate in content and language integrated learning by combining what he taught us about the French language with what he considered important and our worthwhile to learn about French culture, in particular, about manners in daily life in a French-speaking environment. In short, he enabled us to learn not only some French but also to acquire some knowledge about how we were expected to behave on certain types of occasion in a French-speaking community so that we would, later in our lives, be able to get along in such circumstances and especially to understand why people in French-speaking communities behave in that way. And I do not think that you can ask any language teacher for more than that.

## **2. On the foundations of the CLIL approach**

It is not always easy to realise how much teachers sometimes achieve with such a seemingly minute effort because such cases of success are typically based on a considerable amount of careful advance planning, which nevertheless does not often show in any explicit way in the teaching situation. Thus, in the case of Monsieur G, we, the students, also learnt without ever becoming conscious of it, the extremely useful lesson in language pragmatics that you can catch the attention of inattentive young and perhaps even older male persons by using the barely audible latter part of the single word *Messieurs* – if you know how to do it. We also learnt that you can express even implicit or assumed agreement by using the single word *d'accord* – if you know how to do it. And finally, we learnt that you can express satisfaction in the outcome of a conversation by using the single word *bon* – if you know how to do it. For a recent discussion of some of the main aspects of what it takes to use a CLIL approach, see e.g. Escobar (2013).

Against this background, consider what happens when someone engages in content and language integrated learning and why the learning experiences on such occasions are pedagogically important and thus worth studying in some detail. In such situations one of the goals is obviously to make the person learn, little by little, a foreign language to a sufficient extent and at the same time to make the student understand something about a phenomenon or an event in the physical world outside language, e.g. why architecture in different countries exhibits somewhat different tendencies or why public transportation is not organised along similar lines in all countries.<sup>2</sup>

One of the first observations which such an analysis of CLIL-based student behaviour enables us to make is this: the linguistic and nonlinguistic aspects of content and language integrated learning make our brain resort to partly different strategies when trying to make sense of what is going on. As regards the language part of the situation, the student obviously needs to be able to use some of the relevant language skills. Thus, as language learners, we need to understand what a certain word or longer expression means because the words of a language are needed whenever we wish to refer to something which is situated in the physical world outside language. But this is not enough. We need to be able to decide if a particular expression is an appropriate label for something which exists in the world so that we can choose to use this word rather than that word. For instance, in English we refer to some buildings by using the word *house* but not to all buildings. We are masters of categorising things which exist in the world.<sup>3</sup> How do we do this? Our brain analyses the situation, the context, and the role of the relevant

---

<sup>2</sup> For an exposition of some of the research done on CLIL especially in European contexts, see Pérez-Cañado (2012).

<sup>3</sup> For a lucid exposition of the salient issues involved in the process of categorisation, see Roy (2013).

phenomenon, object or event in that context, and we then decide on the basis of this swift and largely unconscious analysis which particular expression we should use. And this examination of the world around us we do by resorting to data which is provided to us by our senses and which is interpreted by our brain so that we can ultimately decide whether we are seeing a dog or a wolf, and can then act accordingly. In this latter type of analysis of the external world, it is the nonlinguistic cues rather than the linguistic ones which make us label a dog differently from a wolf, for instance.<sup>4</sup>

Most of the time all of this is thus being taken care of by the brain unconsciously since our language use is largely based on past experience, and is for that reason automated in many ways – which is why past experience is often though not invariably a reliable guide for future action.<sup>5</sup> What is remarkable about the differences between interpreting linguistic cues on the one hand and making sense of nonlinguistic data on the other is the fact that the different strategies employed in the two types of analysis seem to complement each other and therefore provide the brain with a kind of cross-checking mechanism: if the search for a suitable word for something in the language-external world makes the brain conclude that there is a potential candidate available (e.g. that we should call something a dog because we have been observing the animal's appearance for some time and can thus at least tentatively make this conclusion), our brain does not leave the matter at that. Some additional cross-checking is performed e.g. by observing the animal's behaviour, after which a final conclusion is usually reached and a word selected. It should be noted here that although such word selection is intimately connected with the language learning process to begin with, this is not all there is to the matter. This is arguably so because speakers occasionally make mistakes in labelling language-external entities even after the language learning process has been completed. That is, we may mistakenly conclude that a particular animal is a dog when the animal is in fact not a dog but a wolf, for example. Such erratic behaviour on the part of a language user, often referred to as mistaken identification, is of special significance e.g. in the case of eyewitness testimony (see Cutler and Penrod 1995).

How should we understand this in terms of content and language integrated learning? For one thing, it seems clear that such cognitive behaviour is typical of most if not all learning situations: we seldom rely on one type of clues only; rather, whenever we infer something, we tend to check the validity of our inferences, whenever necessary, by some means which are sufficiently different in quality from the techniques we used to arrive at the inference in the first place so that we can convince ourselves that the result is indeed likely to be correct. Consider the following scenario. A person is checking in at a hotel abroad, and wants to know what time breakfast is being served. The person at the reception replies: "We serve breakfast in the hotel restaurant from 6 am to 2 pm." The guest is speaking a foreign language because he is abroad, and is therefore not fully convinced that he understood the reply correctly. He wishes to confirm that he heard what he thought he heard, and asks: "Excuse me, did you say from 6 am to 2 pm?" The receptionist smiles and replies: "Yes, we are a small hotel, and we are therefore able to provide our guests with such an exceptional service. We run this hotel as a family business and live in the annex next to the hotel building itself, so we can be here virtually all the time." As you can imagine, this is something that actually happened to me sometime in the past.

---

<sup>4</sup> It is specifically argued at some length by Ting (2010: 4) that "there *can* be a very clear link between CLIL and what is known about how the brain processes information and learns" (emphasis in the original – PH).

<sup>5</sup> See e.g. Berger (2007). For a lucid account of the main interrelationships between the brain and cognition in general, see Baars & Gage (2010, especially Chs. 8, 10 and 14).

This is one of what I would consider the indisputable benefits of content and language integrated learning, where the word content encompasses especially what falls under the culture associated with a particular language: it is an approach which enables us to cross-check a result we have arrived at by one type of analysis by seeing whether the result is compatible with what is suggested by some other, qualitatively different approach. It is also something which is inherently connected with those aspects of one's language learning and one's familiarisation with foreign cultures that relate to translation, in particular. Specifically, all translation is both based on and limited by the fact that different languages make their speakers conceptualise and therefore categorise the world somewhat differently. As native speakers of different languages, we tend to categorise and therefore also view various aspects of the world a little differently from each other. Saying this is not tantamount to repeating any strong form of the 1930s claim by Benjamin Whorf to the effect that language determines the way we think<sup>6</sup> nor to endorsing in any categorical manner the famous tenet by Ludwig Wittgenstein that the limits of my language are the limits of my world. Instead, what I am saying here is that as long as we need to use language for communication, we have to accept that – since languages reflect their surrounding cultures especially in terms of their vocabularies – we sometimes do not have a lexicalised way of referring to something which speakers of some other language can identify by means of an existing vocabulary item, either by using a single word or by means of a longer expression such as a phrase, for example. In some other languages, there simply is no corresponding or, as some people would put it, equivalent word or expression.<sup>7</sup>

Again, consider what this implies as far as content and language integrated learning is concerned. First, what I say above makes us realise that the role of concepts in this kind of approach to learning is of the greatest significance. This conclusion in turn makes it necessary to develop what we consider to be the associated suitable terms so that we can name the concept, a term being the name of a concept. Since different languages conceptualise the world in slightly different ways, we will need to examine whether we need to resort, on some occasions, to some special measures through thinking about these differences to be able to reconcile the differences between languages and their vocabularies to a sufficient extent so that we can produce adequate, functionally appropriate translations. *Vietato fumare* is not *Forbidden to smoke* in proper, functional English even if the English sequence is grammatically correct and even if it makes sense semantically. Instead, as we all know, speakers of English expect to see *No smoking signs*. Why? Because the concept of forbidding is resorted to and expressed in English somewhat differently from the way it is done in Italian.

There are probably more reasons than one behind this difference, at least some of them being most likely of a cultural and historical nature, but as a point of comparison, which may be of some intrinsic interest here, I would like to mention that in my mother tongue, Finnish, the traditional form of the corresponding expression is *Tupakointi kielletty* (literally 'smoking forbidden'). If you are teaching your students something about the culture and history of a foreign country, you might find these kinds of differences and similarities as well as their associated conceptual bases worth exploring in some detail.

Secondly, conceptual analysis can also be viewed as a tool which one can use to make students' learning curve less steep in some cases since such an analysis also provides us with the possibility of explaining, that is, making understandable, notions which might otherwise be hard

<sup>6</sup> For a relatively recent discussion of some pertinent issues related to the notion of linguistic relativity, see Gumperz & Levinson (1996).

<sup>7</sup> In all fairness, it must be mentioned here that there have also been critical opinions expressed on certain aspects of CLIL; see e.g. Šulistová (2013: 50) for a list of some potential shortcomings of the CLIL method.

---

to capture on a given occasion. Suppose a student of English is not familiar with the meaning of the verb forget. You can explain the meaning not by asking the student to consult a dictionary but by offering the student additional pieces of linguistic data which ultimately make it possible for the student to infer what the verb forget means. Typically, you might do this by resorting to notions which are conceptually related to forgetting and which are thus likely to be cognitively helpful. You could, for instance, make the meaning of the verb forget clear to the student by making use of the intended aspect of the notion of remembering and say, for example, that you have forgotten something when you no longer remember that something.

Such an approach to the language component of CLIL is obviously based on the assumption that the words of a language are related to each other in certain specifiable ways. What is sometimes overlooked is that the brain does not process all types of information in the way it handles language data. Thus, assuming, as I pointed out above, that non-linguistic data received through the senses is at least sometimes used to cross-check the results arrived at through linguistic analysis or language processing, it follows that the criteria we use to evaluate the learning achievements of students should reflect this difference and should not measure student performance on one axis only. Specifically, if teachers decide to apply CLIL in their curricula, they should make sure that the tests which are used to check student performance are sufficiently varied to check both the language component and the non-language component of the course alike. This seems like a reasonable requirement also in that different students have different talents so that if a student can clearly comprehend the contents of a reading comprehension task but cannot express himself or herself very well linguistically, the student should be rewarded for the success in comprehension even if the linguistic expression of this comprehension should leave something to be desired.<sup>8</sup>

### 3. CLIL, cognition, and the constructivist approach to learning

There is one more point I wish to make here before wrapping up what I have said above. The point concerns the constructivist notion of teaching, that is, the idea that the teacher should try to make the students learn things by discovering those things themselves rather than by explicitly providing information about those things to the students. In other words, constructivists basically argue that “people construct their own understanding and knowledge of the world, through experiencing things and reflecting on those experiences. When we encounter something new, we have to reconcile it with our previous ideas and experience, maybe changing what we believe, or maybe discarding the new information as irrelevant. In any case, we are active creators of our own knowledge. To do this, we must ask questions, explore, and assess what we know” (<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/>). This kind of approach to teaching and learning has important implications as regards our assumptions about how the human brain works. It is still sometimes suggested that the human brain is analogous or at least comparable to a computer.<sup>9</sup> I wish to argue here very briefly on the basis of what is suggested especially by the evidence provided in CLIL environments and the experience which has so far been gathered in teaching and learning situations crucially involving the constructivist

---

<sup>8</sup> Mehisto (2012) provides a recent discussion of CLIL materials development. The article considers, in particular, the question of what criteria should or could be used for the purpose of creating materials specifically intended for CLIL purposes. It is obvious that there should equally be a similar discussion of the criteria used for the purpose of assessing the results of tests based on such CLIL materials.

<sup>9</sup> Cf. the critical discussion of this issue already in Searle (1990).

type of teaching that the human brain is qualitatively different from any of the digital computers we currently have.

For one thing, the human brain has an in-built safety mechanism which occasionally makes us forget things. This is also true of learning within CLIL curricula, where the language learning process is typically supported by the content part of the teaching situation: a durable content-related memory image may well help a student remember a word or expression associated with the image but is no guarantee for remembering the item on every recall.

Computers do not forget things in the same way. If a person undergoes a traumatic experience, the mental suffering caused by the experience is sometimes alleviated by the person's brain disconnecting certain paths in the brain so that the details of the painful experience are forgotten in the sense that the conscious mind will not have to process them because such a processing task would entail an excessive cognitive and psychological load on the brain.<sup>10</sup> Thus, certain events which are related to situations which are cognitively demanding may prove less conducive to learning even if there are qualitatively different learning paths available as in the case of CLIL environments.

Secondly, the human brain is spontaneous in a way which our current computers cannot imitate in anything like a successful manner. This is another reason why a CLIL environment may and sometimes does prove very successful: the processing of a suitable combination of linguistic and non-linguistic data occasionally fires in the brain certain clusters of neurons which do not fire if only one type of stimulus is provided. However, if this one type of stimulus alone is not powerful enough to reach the requisite threshold value for a neuron to fire and an idea to emerge, the idea may emerge when the stimulus is strengthened with another stimulus of a different type. And this is exactly what a CLIL environment does: it provides students with stimuli of different kinds, and may thus enhance the creativity of students. Such a combination of clues also seems to be behind the familiar experience which we often express by starting a turn in a conversation by saying "Oh, that reminds me of...".<sup>11</sup>

Thirdly, computers process information in one, on-off way only whereas the human brain to all intents and purposes resorts to a number of different approaches even if there are some similarities between the approaches. In particular, we should note that language comprehension and especially its speed is based to a remarkable extent on anticipation: we do not process all incoming linguistic information consciously but rather rely on anticipation created by past experience and thus intuition. Computers do not have intuitions about anything the way human beings do.

Consider what all this means as regards CLIL in particular with regard to what teachers may take for granted in the learning situation and what they may need to provide for explicitly. It seems that CLIL teachers will need to work with concepts, in particular, to be able to explain things and to make them understandable. This is so because students just like other people typically handle world knowledge by categorising the knowledge in suitable ways. We do this especially for the purpose of being able to focus on selected issues at selected times: conceptualising is a technique which helps us dissect the world into manageable pieces. The CLIL method is, I would argue, almost by definition an approach which makes teachers and students alike resort to concepts which make the whole language learning process both more transparent and better structured than many traditional methods.

Concepts also constitute one of the links between CLIL and constructivist teaching, that is, the idea that as a teacher one should first and foremost try to help students initiate their personal

<sup>10</sup> See e.g. McNally et al. (2004).

<sup>11</sup> For some discussion of some of the background to this issue, see Baars and Gage (2010, Chs. 3 and 9).

learning processes to enable students to discover and evaluate knowledge for themselves rather than simply, so to speak, pour knowledge into the heads of students. Therefore, since the constructivist variety of teaching is an approach which requires active contributions from the students, it makes sense to argue that assigning such a central role to concepts in one's teaching is useful also and especially in that all such teaching inherently helps students practise thinking. This in turn is most desirable in that making students capable of thinking will not only enable them to understand the issues discussed on a specific teaching occasion but also provides them with a technique which they can later apply to any other case they will need to deal with. In sum, CLIL supported by constructivist teaching seems to be a combination which not only makes it possible for students to understand specific, individual aspects of the world but, what is far more important, which can convince students that what they learn are not just isolated facts but rather the principles of discovering, connecting, and assessing facts whenever they need to do so.

## REFERENCES

- Baars, B. J. and Gage, N. M. (2010), *Cognition, Brain, and Consciousness: Introduction to Cognitive Neuroscience*, Amsterdam etc. Academic Press.
- Berger, C. R. (2007), *A tale of two communication modes: When rational and experiential processing systems encounter statistical and anecdotal depictions of threat*, in "Journal of Language and Social Psychology" 26: pp. 215–233.
- Cutler, B. L. and Penrod, S. D. (1995), *Mistaken identification: The eyewitnesses, psychology, and the law*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer C., Nikula, Tarja and Smit, Ute (eds.) (2010) *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, Bern, Peter Lang.
- Escobar, U. C. (2013), *Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflecting and professional development*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 16 (3): pp. 334–353.
- Gumperz, J. J., and Levinson, S. C. (1996), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- McNally, R. J., Clancy, S. A., and Barrett, H. M. (2004), *Forgetting Trauma?* in Reisberg, D. and Hertel, P. (eds.), "Memory and Emotion", pp. 129–154, New York, Oxford University Press.
- Mehisto, P. (2012), *Criteria for producing CLIL learning material*, in "Encuentro" 21: pp. 15–33; available at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539729.pdf>, accessed on 1 November 2015.
- Pérez-Cañado, L. (2012), *CLIL research in Europe: past, present and future*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 15 (3): pp. 315–341.
- Roy, I. (2013), *Categorization and Category Change*, Newcastle upon Tyne. Cambridge Scholars Publishing.
- Searle, J. (1990), *Is the Brain a Digital Computer?*, in 64 (3): pp. 21–27.
- Sheelagh, D. and Price, C. (2007), *Teaching Other Subjects through English (CLIL)*, Oxford, Oxford University Press.
- Šulistová, J. (2013), *The Content and Language Learning Approach in Use*, in "Acta Technologica Dubnicae" 3 (2): pp. 47–54.
- Ting, Y. T. (2010), *CLIL Appeals to How the Brain Likes Its Information: Examples from CLIL-(Neuro)Science*, in "International CLIL Research Journal" 1 (3), available at <http://www.icrj.eu/13/article1.html>, accessed on 1 November 2015.
- Workshop: *Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning*, available at: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/> (accessed on 1 November 2015).

**PERTTI HIETARANTA** • is currently Professor of English at the Department of Modern Languages of the University of Helsinki, Finland. He was Professor of Translation Studies at the United Arab Emirates University in Al Ain, United Arab Emirates, from 2008 to 2010, and Visiting Professor of English at the university of Turin, Italy, in spring term 2015. His main research interests include the cognitive aspects of translation with special reference to the phenomenon of misunderstanding, the functional theory (skopos theory) of translation, pragmatics, and text linguistics. His recent publications include i.a. "Understanding misunderstanding: Towards a cognitive view of misunderstandings in translation," in Benda, Petar, Babić, Željka, and Bijelić, Tatjana (eds.) (2014), *Going Against the Grain : Essays on literary and language studies*, Banja Luka: University of Banja Luka; "Domestication and Foreignisation," in Fischer, Roswitha and Hanna Pulaczewska (eds.) (2008), *Anglicisms in Europe: Linguistic Diversity in a Global Context*, pp. 127-138. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; and "Language, culture and the internet: to globalise or not to globalise through translation?," in *Identity and Difference: Translation Shaping Culture* (ed. by Maria Sidiropoulou). Bern: Peter Lang European Academic Publishers. 2005.

**E-MAIL** • [pertti.hietaranta@helsinki.fi](mailto:pertti.hietaranta@helsinki.fi)



# ASPETTO ED EVIDENZIALITÀ IN KAZAKO\*

---

Giulia ORLANDO

**ABSTRACT** • The purpose of this paper is to examine evidentiality in reference to Central Asian context, in particular to Kazakh language. The first section proposes a problematic definition of evidentiality, firstly introducing the most common theories, subsequently analysing the peculiarities of Turkic indirectivity, as from a focused classification of evidential languages. The second section studies in depth the distinctive configuration of Kazakh language – the first work in Italian on this subject, as far as I am aware – to proceed with an accurate analysis of its verbal morphology. The third section focuses on prevailing thesis about Kazakh indirectivity, thereafter the author proposes her personal research confuting the above-mentioned theories.

**KEYWORDS** • evidentiality, indirectivity, Kazakh language, verbal aspect

Babel is not a burden; it is a mysterious and immense blessing. The windows that a language opens look out onto a unique landscape. To learn new languages is to enter new world.  
(George Steiner, *After Babel*)

El lenguaje nos ayuda a capturar el mundo, y cuanto menos lenguaje tengamos, menos mundo capturamos. O más deficientemente. Una mayor capacidad expresiva supone una mayor capacidad de comprensión de las cosas. Si se empobrece la lengua se empobrece el pensamiento.  
(Fernando Lázaro Carreter)

## 1. Introduzione

Lo scopo di questo lavoro è l'analisi delle peculiarità della lingua kazaka, con particolare attenzione alla morfologia verbale. La ricerca si è concentrata in maniera preponderante sulle categorie di aspetto ed evidenzialità, e soprattutto su quest'ultima nel contesto generale delle lingue dell'Asia Centrale. Non intende pertanto proporsi come un'opera totale sulla lingua kazaka, ma piuttosto come un approfondimento di quelle che sono le zone, se non inesplorate, quantomeno poco studiate del kazako.

Avvia questo studio una definizione generale e una breve introduzione storica dell'evidenzialità. Successivamente è stato preso in esame il quadro tipologico del kazako e tratteggiata rapidamente la sua morfologia. L'argomentazione procede da quest'analisi generale

---

\* Tratto dalla tesi di laurea triennale dell'autrice, discussa il 18.03.15

a un'indagine più specifica sull'aspetto verbale del kazako. Segue una descrizione generale dell'evidenzialità e dell'inferenzialità nell'ambito delle lingue turche, a ragione delle teorie proposte in merito a queste categorie specificamente nel contesto kazako. Il capitolo conclusivo infatti riguarda un'analisi un po' in controtendenza della pragmatica kazaka.

## 2. Evidenzialità

L'evidenzialità definisce la fonte dell'informazione, modulando da una descrizione totalmente confermativa dell'evento a una assolutamente non verificazionale<sup>1</sup>. In accordo con Alexandra Aikhenvald distinguiamo quattro classi evidenziali: visuale (il parlante narra un evento che ha visto), sensoriale non visuale (il parlante narra di un evento sentito ma non visto), inferenziale – a sua volta distinta in deduttiva (indica un'inferenza da prove osservabili, basata sull'evidenza) e presunta (indica un'inferenza in base a nozioni generalmente note) – ed infine la riportiva (il parlante narra di un evento a cui non ha assistito, riportando l'esperienza diretta di un altro). La resa di queste nelle varie lingue varia a seconda della precisione della medesima. Per riprendere le parole di Boas (1938, p. 133, traduzione mia) «mentre per noi definitezza, numero e tempo sono aspetti obbligatori, vi sono altre lingue [...] dove la fonte d'informazione – diretta, riferita o inferenziale – è un aspetto obbligatorio». Questo vuol dire che vi sono lingue in cui quest'informazione è fondamentale e nelle quali non solo si sono sviluppati precisi modi per rendere le varie classi evidenziali, ma la mancata espressione di queste comporta agrammaticalità; esistono altre lingue invece in cui è possibile rendere solo alcune di queste ricorrendo spesso a elementi extraverbali (avverbi, particelle, intonazione) e non esclusivi. Di solito questo secondo gruppo di lingue tende a distinguere esclusivamente informazioni di prima mano e di seconda mano – non esprimendo con maggior dettaglio la fonte diretta, nello specifico se questa è visuale o sensoriale non visuale, e a seconda dei casi, per esprimere la fonte indiretta, contrapponendo o meno quella inferenziale a quella riportiva.

- [1] Juse irida di-manika-ka  
José calcio 3sgnf-giocare-REC.P.VIS  
'José ha giocato a calcio' (lo abbiamo visto)
- [2] Juse irida di-manika-nihka  
José calcio 3sgnf-giocare-REC.P.INFR  
'José ha giocato a calcio' (lo abbiamo dedotto da prove visive)
- [3] Бәжсей аулина жеткен екен <sup>2</sup>

<sup>1</sup> I termini 'evidenziale', 'confermativo', 'verificazionale' sono pressoché sinonimi, usati con preferenza soggettiva dai vari studiosi. I linguisti francesi ad esempio utilizzano con un significato analogo il termine 'mediativo' (Guentchéva, 1996).

<sup>2</sup> Per quanto riguarda la grafia: il kazako fu scritto solo a partire dal XIX secolo, per ragioni di prestigio del kipčako prima e del čagatai poi — similmente a quanto accadde in Europa col latino scritto. Le lingue del Kazakhstan, per via della storia di queste terre, nei secoli sono state scritte in diversi alfabeti — fino al XIII in armeno e in seguito in latino il kipčako, in uigurica (scripta locale derivato dalla sogdiana) e successivamente in alfabeto arabo adattato il čagatai. Il kazako fu scritto invece in alfabeto arabo fino all'introduzione da parte dell'Unione Sovietica nel 1940 dello scripta cirillico. Il cirillico kazako è un'adattamento di quello russo: contiene 33 lettere proprie anche dell'alfabeto russo e 9 aggiuntive per i suoni peculiari del kazako (Ә /æ/, Ғ /ɣ/, Қ /q/, Ғ /ŋ/, Ө /yɤ/, Ү /ʊ/, Ү /ʉ/, Һ /h/, І /ɨ/).

Nell'ambito poi dei testi specialistici è prassi ricorrere agli arcifonemi. L'arcifonema nelle descrizioni grammaticali viene tipicamente usato per segnare in modo riassuntivo morfemi che per via dell'armonia

- 
- Böžey awl-ina žet-ken e-ken  
 Böžey villaggio-Dat arrivare-PRF COP-PRF  
 ‘Böžey è apparentemente arrivato al villaggio’
- [4] *Бөжей аулина жетти*  
 Böžey awl-ina žet-ti  
 Böžey villaggio-Dat arrivare-PST  
 ‘Böžey arrivò al villaggio’
- [5] It’s nine o’clock - John will be in his office now  
 ‘Sono le nove in punto - Giovanni sarà nel suo ufficio’
- [6] Yes, the lights are on, so he must be there  
 ‘Sì, le luci sono accese, dev’essere proprio là’

Queste tre coppie di frasi, tratte rispettivamente da Aikhenvald (2004), Straughn (2011) e Palmer (2001), mostrano in maniera esemplificativa in che modo è codificata l’evidenzialità in una lingua amazzonica (tariana), in una della *Great Evidential Belt* (kazako) e in una dell’*Area di Carlo Magno* (inglese)<sup>3</sup>. Senza analizzare puntualmente queste frasi, si consideri almeno genericamente che le prime quattro possiedono suffissi evidenziali, imprescindibili nella morfologia verbale, laddove le ultime due ricorrono a locuzioni per il medesimo scopo. Si consideri inoltre – e questo sarà esplicitato più avanti con maggior dettaglio – che le lingue dell’Eurasia centrale presentano una distinzione binaria, mentre quelle nordamericane e amazzoniche solitamente presentano un sistema più organico: il tariana permette di indicare con precisione se la fonte è diretta (visuale o sensoriale) o indiretta (inferenziale, presuntiva o riportiva), diversamente dal kazako che pur consentendo di segnalare se la fonte è diretta o meno, è molto più vago, presentando solo due morfemi invece che cinque; infine l’inglese non disponendo assolutamente di morfemi verbali affida la resa dell’evidenzialità ad elementi accessori, quindi per nulla impretebiliti ai fini della frase.

### 2.1. Storia del concetto di evidenzialità

La prima menzione di un tratto classificabile come evidenzialità risale all’XI secolo d.C. e fu formulata da Maḥmūd al-Kāšġarī. Nel suo lavoro, *Dīwānu l-Luġat al-Turk* (Rīfat 1916, traduzione mia), un compendio grammaticale sui dialetti turchi, egli, descrivendo le differenze tra due tempi del passato, ovvero tra il passato semplice e il perfetto secondo, afferma che «[...] la forma *dal ya* [turco moderno -dI] indica che l’azione occorre in presenza del parlante. L’azione è verificata dall’occorrenza in sua [del parlante] presenza» «la forma *mim šin* [turco moderno -mIs], d’altronde, indica che l’azione occorre in assenza del parlante».<sup>4</sup> Da questa

---

vocalica o di altri fenomeni assimilatori ricorrono in più forme, appunto neutralizzabili. L’arcifonema è reso graficamente con una lettera capitale, scelta per convenzione; in kazako abbiamo: *Д* per *ɔ m*, *Г* per *ɛ κ ɛ κ*, *Л* per *л ɔ m*, *Н* per *н ɔ m*, *А* per *a e*, *Ы* per *i u* ed infine *М* per *м б n*. Vedasi nota § 29, per ulteriori approfondimenti.

<sup>3</sup> L’espressione GEB deriva dal concetto di *evidential belt* introdotto dalla Aikhenvald. L’espressione ACM trova ragione in effetti nel fatto che l’estensione complessiva dei possedimenti di Carlo Magno, come si legge in N. Grandi, 2003, coincide in larga parte con la regione interessata dalla diffusione dei tratti dello Standard Average European. Lo SAE è a sua volta un concetto introdotto da Benjamin Whorf, per indicare il gruppo di moderne lingue indoeuropee dell’Europa.

<sup>4</sup> *Ibidem*, trad. mia.

descrizione risulta che la più importante distinzione fra questi due fonemi si potrebbe qualificare come *verificazionale* e *non-confermativa*. Ed infatti il principale valore dell'evidenzialità è l'espressione della fonte dell'informazione – se il parlante ha di fatto visto ciò che descrive o è frutto di inferenze su base più o meno evidente.

La nozione di evidenzialità è stata invece teorizzata nei termini più o meno contemporanei all'inizio del XX secolo, da Franz Boas, in relazione alle lingue dei nativi d'America nello *Handbook* (F. Boas, 1911) e poi ripresa negli studi sulle lingue balcaniche da Roman Jakobson (1990). A quest'ultimo si deve la prima vera formalizzazione del concetto: nella sua formulazione l'evidenzialità viene considerata una categoria verbale al pari di tempo, aspetto e modo. La rigidità del modello proposto da Jakobson viene messa in discussione poco dopo da Aronson (1991), il quale in linea coi suoi precedenti lavori, la definisce come sottocategoria della confermatività, riconducendola quindi a una tipologia di *stato* o *modalità*. Il dibattito sullo statuto dell'evidenzialità persiste dagli albori degli studi in merito: alcuni studiosi, come DeLancey (1997; 2001) la considerano una categoria grammaticale a tutti gli effetti, altri come Friedman (1988) e Lazard (1999) la riducono a una categoria dello stato o della modalità, come a suo tempo aveva proposto Aronson. Se di per sé sul valore dell'evidenzialità è stato trovato un qualche accordo, è ancora molto discussa l'attribuzione o meno dello statuto di categoria grammaticale. Negli ultimi anni, se possibile, il dibattito si è fatto ancora più complesso: non tutti sono concordi che, nel caso si consideri come categoria grammaticale, sia riconducibile alla modalità – posizione quest'ultima che trova sostegno nei lavori di Palmer, il quale la descrive come sottocategoria della modalità epistemica (Palmer, 1986, p. 51) –; molti sostengono una posizione di compromesso, ovvero che sia presente come categoria grammaticale solo in alcune lingue. Questa disomogeneità d'interpretazione trova le sue principali ragioni nella relativa receniorità degli studi in materia, a cui si aggiunga che le due tradizioni – quella americana e quella slava, rispettivamente attente alla situazione linguistica del Nord America e dell'Amazzonia da un lato e della *Great Evidential Belt*<sup>5</sup> dall'altro – non hanno avuto contatti fino al 1957, anno in cui Roman Jakobson pubblicò uno dei suoi primi studi in merito.

È quindi forse inevitabile la connotazione di questo concetto con un certo esoticismo che fa sì che le lingue indoeuropee e quelle che più a lungo la tradizione occidentale ha studiato, solo recentemente e comunque con riserva vengano analizzate secondo questo parametro, mentre lingue più “distanti” vengono descritte in questi termini con maggiore leggerezza. Vale a dire che non se ne riconosce affatto la presenza nella morfologia delle lingue della cosiddetta *Area di Carlo Magno*<sup>6</sup>, mentre c'è la tendenza a grammaticalizzarla nelle lingue esterne a quest'area.

## 2.2. Evidenzialità come caratteristica areale

Dai primi studi sull'evidenzialità, con le dovute divergenze d'opinione sulla corretta interpretazione di questo tratto, era abbastanza chiaro che non tutte le lingue si comportassero ugualmente. La tendenza da parte di molti studiosi fu anzi, certamente per la particolare storia degli studi in merito, quella di considerarla come caratteristica areale, in particolar modo dell'America e dell'Asia Centrale.

<sup>5</sup> Zona che va dai Balcani all'Himalaya.

<sup>6</sup> Tuttavia vi è un'eccezione a quanto detto. Nel contesto delle lingue europee, si riconosce una lingua la cui inferenzialità è pienamente grammaticalizzata, il bulgaro. Sull'argomento si trova bibliografia piuttosto corposa ed abbastanza recente. Per maggiori approfondimenti, rimando a Friedman, 1986, Grace, 1990, Rocchi, 1993 e alla già citata Guentchéva, 1996.

Al di là delle ragioni storiche, la distribuzione areale di questo tratto supporta la teoria dell'arealità. Tuttavia questa non dev'essere considerata in maniera eccessivamente rigida, relegando l'evidenzialità alle sole aree di principale sviluppo. Essa è in fatti comune in numerose lingue, ben più di quanto normalmente assunto. È riscontrabile in maniera più o meno marcata in quasi tutto il mondo: in Europa marcando principalmente gli evidenziali indiretti – le informazioni di seconda mano; in America, in maniera preponderante a ovest dell'America del Nord e delle Amazzoni, marcando sia le informazioni di prima mano che quelle indirette; nel Caucaso e nella regione himalayana, con le stesse caratteristiche americane; nelle lingue del Pacifico poi mostrano qualche tratto evidenziale, benché ancor meno che le lingue europee. L'unica area quasi totalmente priva di qualsivoglia tratto evidenziale pare essere l'Africa. L'evidenzialità non è quindi esclusiva di alcune specifiche zone, ciò non ostante la teoria dell'arealità ha ragione di essere sostenuta per due ragioni fondamentali: anzitutto è innegabile che essa si sia sviluppata maggiormente in alcune lingue localizzate in aree precise piuttosto che in maniera omogenea in tutte, ma soprattutto che questo fenomeno non ha interessato necessariamente lingue dello stesso ceppo. In altre parole non è in alcun modo classificabile come caratteristica genetica; appare invece chiara la determinanza dell'influenza geografica.

Una classificazione su base geografica delle lingue del mondo, come già accennato, vede l'Africa come la zona con l'evidenzialità meno sviluppata – essa infatti è riscontrabile solamente nell'afrikaans<sup>7</sup>, in lega<sup>8</sup> e in beja<sup>9</sup>; l'area del Pacifico presenta diverse lingue con tratti evidenziali, ma sporadicamente documentati – in nessuna lingua polinesiana, austronesiana o australiana sono riscontrabili tuttavia tratti evidenziali grammaticalizzati. In Asia la situazione è invece molto diversa: l'area meridionale del continente mostra raramente evidenziali – le lingue dravidiche e quelle indoarie generalmente sono prive di questi tratti, a meno di contatti con le lingue tibeto-birmane o iraniche; al contrario infatti le lingue tibeto-birmane sono ricchissime di evidenziali, prevalentemente nel gruppo delle tibetiche; le lingue mon-khmer e le lingue thai invece non sembrano avere assolutamente evidenziali; infine le lingue altaiche, caucasiche e himalayane mostrano un sistema evidenziale organico e strutturato. In altre parole l'area meridionale è quasi totalmente priva, eccezion fatta per le lingue tibetiche, quella centro settentrionale al contrario ha un'alta concentrazione di sistemi evidenziali. Infine nelle due Americhe gli evidenziali sono presenti, in media più che nel continente asiatico, con una struttura maggiormente complessa e una maggiore grammaticalizzazione: le due grandi zone interessate sono la regione occidentale dell'America del nord e il nord-ovest dell'America meridionale, in particolare le lingue pomo<sup>10</sup>, l'apache occidentale<sup>11</sup>, le lingue uto-azteche<sup>12</sup> e le lingue kiowa-tano<sup>13</sup>

<sup>7</sup> Lingua indoeuropea, del ceppo delle germaniche-occidentali, derivata dal dialetto *kaap-nederlands* che si sviluppò fra i coloni boeri, originari degli odierni Paesi Bassi, e i lavoratori malesi portati dalla Compagnia Olandese delle Indie Orientali. È parlata prevalentemente in Sudafrica e Namibia.

<sup>8</sup> Lingua niger-kordofaniana, del ceppo delle bantu, parlata in Congo.

<sup>9</sup> Lingua afro-asiatica, del ceppo delle cuscitiche, diffusa principalmente fra la popolazione nomade del Sudan, dell'Eritrea e dell'Egitto.

<sup>10</sup> Lingua hokan — almeno a livello ipotetico —, parlate dai nativi in California.

<sup>11</sup> O *coyotero apache*, lingua na-dené, del ceppo delle lingue athabaska, parlata dagli apache dell'Arizona.

<sup>12</sup> Famiglia di lingue native americane del nord e del centro America.

<sup>13</sup> Famiglia di lingue native americane del nord America, parlate dagli indiani Pueblo del nuovo Messico e dalle tribù Kiowa dell'Oklahoma.

### 2.3. Classificazione delle lingue evidenziali

Ci sono diversi modi di codificare l'evidenzialità: affidandone la resa puramente a lessemi – in questo caso propriamente non è grammaticalizzata<sup>14</sup>; ricorrendo ad affissi verbali o clitici – al contrario questa resa dell'evidenzialità è da ritenersi uno dei principali e più diffusi modi di grammaticalizzazione; come parte del sistema di tempi – anche in questo caso si è davanti a un assorbimento degli evidenziali nella morfologia verbale; allo stesso scopo possono essere impiegate particelle separate o addirittura morfemi modali; infine sono riscontrabili anche sistemi misti, che ricorrono a due o più di questi sistemi di codifica<sup>15</sup>.

In accordo con la Aikhenvald (2004), circa un quarto delle lingue parlate nel mondo ha grammaticalizzato l'evidenzialità. Al di là della codifica degli evidenziali, la linguista russa fa notare i differenti esiti a cui questo processo ha dato origine. In particolare si possono individuare due tipologie di marche: il primo tipo, che indica l'evidenza o meno di un evento – l'*indirettività*<sup>16</sup> –, il secondo, che specifica il tipo di evidenza – l'*evidenzialità* propriamente detta. A partire da questa distinzione e sulla base anche degli studi areali sono state classificate le lingue evidenziali: sono lingue inferenziali quelle uraliche e turche, mentre sono propriamente evidenziali quelle amazzoniche e nordamericane.

### 3. Il kazako

Il kazako è una lingua turca<sup>17</sup>, del ramo kipčako-nogay. È, come le altre lingue turche, una lingua agglutinante esclusivamente suffissale, ovvero il primo elemento di una parola è sempre la radice; quanto all'armonia vocalica<sup>18</sup>, si basa principalmente sulla contrapposizione anteriore/posteriore (la cosiddetta "armonia palatale"), ma anche sull'arrotondamento o meno delle vocali (la cosiddetta "armonia labiale").

Una caratteristica fondamentale del sistema linguistico kazako e delle lingue turche in generale è la specifica configurazione delle parti del discorso. Vengono infatti distinte le radici a cui si possono aggiungere suffissi verbali da quelle a cui si possono aggiungere quelli nominali. In linea teorica potremmo applicare questa distinzione anche alle lingue flessive, ma a causa della natura promiscua dei suffissi, sarebbe difficile attuare una distinzione tanto netta e precisa. La sostanziale differenza fra radici verbali e nominali è che per esprimere tratti morfologici verbali, le prime prendono semplicemente dei suffissi, le seconde invece necessitano di una copula (*e-*) che regga i suffissi verbali. Si aggiunga solamente che i nomi "radice verbale"

<sup>14</sup> Secondo i dati riportati da wals.info/chapter/78, il quale considera esclusivamente le lingue in cui sono stati riscontrati evidenziali di qualsivoglia natura, su un numero di 418 lingue circa 181 mostrano questo tipo di evidenziali e provengono da diverse aree del mondo. In riferimento al paragrafo § 2.2: le lingue del Pacifico e quelle africane mostrano prevalentemente questo tipo di evidenziali.

<sup>15</sup> Nell'analisi dei principali sistemi di espressione degli evidenziali, solo il primo risulta non grammaticale. Tuttavia fra quelli grammaticali, il secondo — con affissi verbali e clitici — risulta il più diffuso, con 131 lingue; gli altri quattro sistemi sommati superano di poco il centinaio (III, 24; IV, 65; V, 7; VI, 10).

<sup>16</sup> Anche nota come *inferenzialità*.

<sup>17</sup> Benché effettivamente il kazako sia propriamente una lingua turca, la definizione dell'intero ramo è impropria, in quanto si dovrebbe parlare di ceppo ciuvascio-turco.

<sup>18</sup> In accezione "altaica", un processo progressivo di armonizzazione a lunga distanza, per cui le vocali della parola possono appartenere solo ad una "classe armonica", dettata dalla vocale tematica, ovvero quella della sillaba iniziale.

“radice nominale” sono fuorvianti, poiché troviamo tra le radici nominali elementi con semantiche che ci attenderemmo piuttosto verbali che nominali; cioè “ingenuamente”<sup>19</sup>, ‘azioni’ anziché ‘sostanze’ e specularmente radici verbali che si comportano in parte come nomi/aggettivi. La terminologia esprime solo la tipologia dei suffissi, non la natura semantica delle radici.

### 3.1. Contestualizzazione nelle lingue turche

Il ceppo delle lingue ciuvascio-turche geograficamente copre un vastissimo territorio, grossomodo sovrapponibile a quella che viene definita Asia Centrale. Esistono diverse classificazioni possibili di questo ceppo, ma come più di uno studioso fa notare, primo fra tutti il linguista russo Nicholas Poppe, nessuna è realmente soddisfacente perché tutte hanno l’ambizione di essere al contempo sincroniche e diacroniche. Non vi è qui la pretesa di trovare soluzione alla *vexata quæstio*, fornendo una classificazione alternativa, ma solo di dare un’idea abbastanza chiara delle lingue che questo lavoro analizzerà, tratteggiando rapidamente le classificazioni più note.

A livello linguistico la classificazione più diffusa è ancora quella del turcologo russo di inizio secolo, Alexander Samojlovič, che considera il ciuvascio come una delle lingue turche e individua sei gruppi sulla base sostanzialmente dello sviluppo fonetico. Gustaf Ramstedt, linguista svedese di metà Novecento, riduce invece i gruppi a cinque e non considera il ciuvascio come lingua turca. Il merito di queste classificazioni è l’accurata analisi comparativa delle variazioni fonetiche, ma entrambe risultano insostenibili per quanto riguarda l’interpretazione del ciuvascio nel sistema delle lingue turche. Largamente innovativa invece è la classificazione del linguista tedesco della seconda metà del Novecento, Karl Menges, il quale considera i punti di forza delle classificazioni che lo precedono, rinunciando però alla pretesa di una validità di queste sia per l’analisi delle lingue moderne che per l’analisi del percorso che dalle lingue estinte ha prodotto quelle parlate oggi. Per quanto riguarda il ciuvascio infatti propone una visione tutto sommato risolutiva: riferendosi al ciuvascio moderno, lo si deve intendere sostanzialmente come una lingua turca, invece il ciuvascio antico è da considerare come un ceppo parallelo alle lingue turche. Questa differenza trova ragione nel fatto che originariamente dal proto-turco si erano formati due ceppi non chiaramente divisi, il ciuvascio e il turco, il primo però a seguito del processo di turchicizzazione ha assunto a tutti gli effetti i caratteri di una lingua turca, seppur come lingua ai margini del ceppo.

A livello geografico si possono individuare quattro gruppi: il gruppo centro-asiatico, il gruppo sud-occidentale, il gruppo nord-occidentale e il gruppo centro-meridionale siberiano. Nel gruppo I (centro-asiatico), localizzabile in quella che è l’odierna Cina nord-orientale, troviamo nel periodo moderno il *neo-uiguro*, noto semplicemente come *uiguro*, l’*uzbeko* e il *kirgizo*. Il gruppo II (sud-occidentale o *oghuz*), corrispondeva a quello che negli annali cinesi è conosciuto come impero *turkuto occidentale*; nel periodo moderno abbiamo invece un notevole spostamento a occidente e una dispersione: il *turco* in Turchia e non solo, il *gagauz* in una regione della Moldavia chiamata Gagauzia e l’*azerbaigiano*, in Azerbaigian. Il gruppo III (nord-occidentale o *kipčako*), corrispondente a una grande area geografica, spostata nettamente a occidente rispetto ai due gruppi precedenti, è a sua volta composto da quattro sotto-gruppi: il *kipčako-bulgaro*<sup>20</sup>, che consiste nel *baškiro* e nel *tataro*; il *kipčako-cumano*<sup>21</sup>, che consiste nel

<sup>19</sup> Cfr. Graffi 1991.

<sup>20</sup> Localizzabile in Baškiria e nel Tataristan, due regioni autonome della Russia.

<sup>21</sup> Localizzabile all’interno della Federazione Russa, nella parte nord-occidentale del Mar Caspio.

*karačai-balcaro*, nel *kumyk*, nel *karaim* e nel *krymčak*; il *kipčako-nogay*<sup>22</sup>, che consiste nel *kazako*, nel *karakalpako* e nel *nogay* ed infine il *kipčako orientale*<sup>23</sup>, che consiste nel *kirgizo* e nell'*altai*. Infine il gruppo IV (centro-sud siberiano o *xaqas*) comprende una grande quantità di lingue moderne: il *šoro*, l'*abaqan*, il *tuva*, lo *yakuto* e il *dolgan*. Sono tutte lingue localizzate in Siberia, partendo dal confine cinese, dalla Mongolia fino all'Oceano Artico orientale.

A livello storico infine possiamo genericamente individuare tre fasi: partendo dalla più antica, le prime attestazioni in lingue turche, le iscrizioni dell'Orxon, risalgono all'ottavo secolo e sono in turco antico (detto anche dell'*Orxon*<sup>24</sup> o *antico uiguro*). Prima di esso è stata ricostruita un'ipotetica proto-lingua, nota come *proto-turco* retrodatabile a circa 4000 anni a.C. La separazione nei quattro ceppi principali, *oghur* (o *bulgaro*), *oghuz*, *kipčako* e *siberiano*, avvenne già, secondo un consenso pressoché plenario, nel 500 a.C. Questi quattro ceppi nei secoli hanno prodotto varie lingue, alcune delle quali ormai estinte<sup>25</sup>, altre tutt'oggi parlate: delle lingue bulgare l'unica ancora parlata è il *ciuvascio*, mentre le altre si sono estinte fra l'XI e il XIV secolo, tranne per la lingua unna<sup>26</sup> estintasi nel V secolo d.C. Le lingue kipčake sono tutte parlate, ma il kipčako stesso si è estinto nel XVI secolo. Delle lingue siberiane e oghuz nessuna si è estinta. La nascita del kazako, nel quadro appena esposto, è collocabile tra il XV e il XVI secolo.

### 3.2. Morfologia nominale e parti del discorso indeclinabili

La definizione di due classi morfologiche in kazako – verbale e nominale – è giustificata principalmente dalla tipologia di affissi che possono prendere le radici; questo tuttavia non significa che il kazako sia privo di un'ulteriore distinzione delle parti del discorso, ma questa si basa per lo più su ragioni sintattiche e semantiche. Gli affissi specificamente nominali riguardano il numero e il caso. Il kazako presenta solo due *numeri*, il singolare e il plurale: *-ŋAp* è il suffisso plurale, l'assenza di questo suffisso indica di conseguenza il singolare. La declinazione si articola in sette *casi*: nominativo, genitivo, accusativo, dativo, locativo, ablativo e strumentale. Si articolano con questi affissi, pur con le dovute differenze<sup>27</sup> nomi, pronomi e aggettivi.

Esiste infine una “terza classe morfologica” neutra di parole prive di marche morfologiche, ovvero avverbi, preposizioni, posposizioni e congiunzioni.

<sup>22</sup> Localizzabile in Kazakhstan, Uzbekistan e Caucaso settentrionale.

<sup>23</sup> Localizzabile al confine tra la Russia e l'Asia Centrale; in particolare il kirgizo nelle regioni più occidentali della Cina, nel Tagikistan e nel Kirghizistan, l'altai nel Distretto Federale Siberiano, zona centrale della Russia, che va dal confine cinese all'Oceano Artico.

<sup>24</sup> Il nome Orxon – il fiume più lungo della Mongolia, oltre che un affluente del Selenge, a sua volta un tributario del lago Bajkal – deriva appunto dalla zona ove sono state ritrovate le più antiche iscrizioni in lingua turca, meglio note come iscrizioni dell'Orxon e Enisej – altro fiume che scorre per la gran parte nella Siberia russa, pur trovandosi in Mongolia il suo alto corso.

<sup>25</sup> Le lingue turche anticamente parlate, ormai estinte sono: l'*uiguro* e il *čagatai* (un tempo noto come *antico-uzbeko*) nel primo gruppo, il *salzuq* (antico anatolico) e l'*osmanlı* nel secondo gruppo, il *kipčako* e il *cumano* nel terzo gruppo.

<sup>26</sup> Sempreché tale sia l'identificazione prescelta: la bibliografia sugli unni è immensa, e non delle più conclusive.

<sup>27</sup> I sostantivi sono totalmente declinati. Per quanto riguarda i pronomi, solo quelli personali possiedono una declinazione, mentre gli altri ricorrono come parole indeclinabili. Gli aggettivi si accordano coi sostantivi, perciò si declinano proprio come questi; ciò che li contraddistingue è la posizione – precedono il sostantivo senza إضافة *idāfāt*.

Rimando alle numerose grammatiche (cfr. ad es. *Kazak*, Kara, 2002), per una più approfondita descrizione della morfologia nominale e degli elementi indeclinabili.

### 3.3. Predicazione e affissi verbali

Il sistema verbale kazako si basa sull'aggiunta di suffissi alle radici verbali, in combinazione a modali e verbi ausiliari. I verbi possono essere sia semplici che composti: i primi sono contraddistinti dalla sola aggiunta di suffissi, i secondi dall'impiego anche di modali e ausiliari. I verbi composti sono costituiti da un verbo lessicale al gerundio<sup>28</sup> e un ausiliare, che regge i vari tipi di suffissi, compresi quelli TAM. Un'ulteriore distinzione vi è fra verbi finiti e non-finiti. Entrambi condividono gli stessi suffissi, ciò che li distingue è primariamente la funzione, oltre alla natura dell'accordo: i verbi finiti occorrono solo in funzione predicativa e l'accordo si fa con le marche possessive, i verbi non-finiti occorrono tanto in funzione predicativa che attributiva e si utilizzano marche d'accordo pronominali. Nello specifico dei verbi finiti, riscontriamo quattro paradigmi che corrispondono grossomodo a ciò che noi intendiamo per indicativo, congiuntivo, condizionale e imperativo. Per quanto riguarda invece i verbi non-finiti distinguiamo i participi, gli infiniti e i converbi<sup>29</sup>. Nelle tabelle che seguono vengono presentati i suffissi nei termini appena utilizzati. La scelta di queste categorie, è il caso di precisarlo, è viziata dalla distinzione tipica delle lingue romanze, o per meglio dire è volutamente esposta nei termini più tipici della nostra grammatica, nell'ottica di dare prima un quadro più comprensibile della morfologia verbale, per poi analizzare più approfonditamente la questione e trattare i suffissi secondo le loro specificità.

| Presente    | Suffisso | Futuro          | Suffisso | Passato    | Suffisso |
|-------------|----------|-----------------|----------|------------|----------|
| Semplice    | -А/-й    | Definito        | -МАК     | Definito   | -ГАН     |
| Progressivo | -удА     | Indefinito      | -р       | Indefinito | -ДЫ      |
| Abituale    | -АрЫн    | Piuccheperfetto | -р + еді | Riportivo  | -пты     |

Tav. 1: suffissi all'indicativo (tratto da Krippes, 1996, p. 40)

<sup>28</sup> I gerundi – che appartengono propriamente al gruppo che qui si è detto degli infiniti – non prendono né suffissi nominali né verbali, in altre parole non sono né declinabili né coniugabili.

<sup>29</sup> Il concetto di *converbo* è stato teorizzato per la prima volta dal già citato Ramstedt (Ramstedt, 1903). È una categoria usata prevalentemente in ambito altaistico, anche se recentemente il termine è stato usato anche per la descrizione di altre lingue. Un *converbo* è un verbo non-finito, che esprime subordinazione avverbiale. In altre parole dipende da una forma verbale principale, ne è l'argomento indiretto (rende frasi che esplicitamente sarebbero rette da 'quando' 'mentre' 'perché' e simili). Tale è, almeno a livello teorico, il gerundio nella frase italiana "C'è una donna che guadagna danaro accompagnando nuovi membri" (Pusch, 1980, p. 107), ma l'accezione più restrittiva del termine, vuole che si riferisca a quella categoria diffusa nelle lingue turche e mongole che non può ricorrere in nessun'altra posizione, grammaticalmente specializzata. In queste lingue la maniera più facile per subordinare è rappresentata dall'uso dei converbi.

| Congiuntivo | Suffisso  | Imperativo          | Suffisso          |
|-------------|-----------|---------------------|-------------------|
| I sing.     | -(A)йЫн   | Singolare formale   | -гын/-гыл/-гыр    |
| III sing.   | -сын      | Plurale formale     | -гына/-гыла/-гыра |
| I plur.     | -(A)йЫ(К) | Singolare informale | -(ы)ңыз           |
| III plur.   | -сын      | Singolare informale | -(ы)ңыздар        |

Tav. 2: suffissi al congiuntivo e all'imperativo (da Krippes, 1996, pp. 67-68)

| Participio  | Suffisso | Infinito            | Suffisso | Converbo     | Suffisso |
|-------------|----------|---------------------|----------|--------------|----------|
| Futuro      | -(A)р    | Futuro definito     | -МАК     | Perfettivo   | -А/-й    |
| Abituale    | -АмЫн    | Futuro intenzionale | -МАКшы   | Imperfettivo | -(Ы)н    |
| Perfetto I  | -ГАН     | Incoativo           | -удА     |              |          |
| Perfetto II | -МЫс     |                     |          |              |          |
| Ottativo    | -ГАй     |                     |          |              |          |

Tav. 3 suffissi dei verbi non-finiti (da Straughn. 2011, pp. 49-52)

Gli elementi che una radice verbale può reggere sono quattro: voce/valenza, negazione, TAM e accordo, in quest'ordine [7]. Non è comunque necessario che compaiano tutti i suffissi [8].

- [7] *Сіз көрілмедіңіз*  
Siz **kör**-il-me-di-ŋiz  
Voi vedere-PASS-NEG-PST-2PL  
'Voi non siete stati visti'

- [8] *Мен көрдім*  
Men **kör**-di-m  
Io vedere-PST-1SG  
'Ho visto'

La voce/valenza è il primo elemento che può essere affissato alla radice verbale. I suffissi principali sono: *-Ын* per il valore riflessivo<sup>30</sup>, *-Ыл* per il valore passivo<sup>31</sup>, *-Ыс* per il valore

<sup>30</sup> I caratteri *capitali*, come già accennato, sono rappresentazioni di *arcifonemi*, concetto introdotto dal linguista russo Nikolaj Sergeevič Trubeckoj, oggi largamente usato per lo più dai turcologi. Nella fonologia classica la possibilità di neutralizzare un fonema ricorre quando i suoi membri possono perdere il loro valore distintivo; un fonema "intermedio" fra due o più fonemi risultante dalla neutralizzazione di un'opposizione fonologica è appunto detto *arcifonema*. Si considerino le descrizioni dei suffissi nei paragrafi precedenti; se si fosse fatto riferimento ai suffissi presentando tutte le varianti per esteso, sarebbero risultate tre, quattro forme per ciascuno, il che oltre che poco pratico risultava anche dispersivo. Oltre che per le vocali, dove semplificano il trattamento dell'armonia vocalica, seguendo la prassi della turcologia, gli arcifonemi sono stati introdotti anche per le consonanti, dove semplificano il trattamento

reciproco e sette possibili suffissi per il valore causativo<sup>32</sup>. Nella stessa posizione ricorrono tuttavia anche i cosiddetti *verbalizzatori*, ovvero suffissi che trasformano in radici verbali parole tipicamente nominali. Molti di questi suffissi producono verbi incoativi: si consideri a mo' di esempio *жасар* 'diventare giovane', costituito dalla radice *жас* 'giovane' e dal verbalizzatore -*Ар*.

- [9] (-*Ын*) *жау* 'lavare', *жауын* 'lavarsi'  
 (-*Ыл*) *баста* 'iniziare', *бастал* 'essere iniziato'  
 (-*Ыс*) *сойлеу* 'parlare', *ол сөжлесті* 'si sono parlati' (lui parlare-RECP-3SG)  
 (-*Дыр*) *қалу* 'stare', *қалдыр* 'far rimanere'

La *negazione*, come solitamente avviene nelle lingue turche, è affidata al suffisso -*МА*, pur con alcuni eccezioni. In alcune forme verbali si può ricorrere anche al nome/aggettivo *жок* 'non-esistente' o alla forma copulare *емес*<sup>33</sup>.

- [10] (-*МА*) *келу* 'arrivare', *келмеді* 'non è/sono arrivato/i'  
 (*жок*) *келген жок* 'lui non è arrivato'<sup>34</sup>

Per quanto riguarda l'*accordo* «esistono tre paradigmi produttivi. Nella letteratura turcologica sono definiti solitamente *possessivi*, *pronominali* e *converbiali*. Il paradigma dei possessivi è così definito perché la forma ricorda quella delle marche possessive, anche se la prima e la terza persona plurale sono diverse. Anche le marche d'accordo pronominali sono così definite per la somiglianza con i pronomi personali. Le marche converbiali occorrono solo con i verbi e sono pressoché identiche alle marche pronominali»<sup>35</sup> (Straughn, 2011, pp. 40-41, traduzione mia).

I suffissi TAM, benché largamente introdotti nel corso di questo capitolo, non sono ancora stati approfonditi. Partendo dalla presentazione generale dei suffissi che riscontriamo nei vari "modi", analizzerò in maniera sistematica il loro valore (cfr. Krippes, 1996, pp. 36-67). Prima di procedere con un'analisi puntuale, si noti dalla comparazione delle due tabelle che molti dei suffissi dei verbi finiti sono i medesimi dei verbi non-finiti, in particolare: -*A* e -*ў* (ind. presente semplice/converbo perfettivo), -*yдA* (ind. presente progressivo/infinito incoativo), -*АтЫн* (ind. presente abituale/participio futuro), -*МАК* (ind. futuro definito/infinito futuro definito), -*p* (ind. futuro indefinito/converbo imperfettivo/participio futuro) e -*ГАН* (ind. passato definito/participio perfetto). Il presente semplice (-*A/-ў*) è per molti versi difficile da descrivere: l'etichetta "semplice" è principalmente utilizzata per descrivere azioni che non hanno altri aspetti, ad esempio quello progressivo. In kazako questi suffissi esprimono la completezza dell'azione e la loro atemporalità. Nei capitoli che seguiranno si vedrà come a queste caratteristiche siano associabili dei valori aspettuali ben definiti, tuttavia in questo caso questi suffissi non sono particolarmente marcati in termini aspettuali. Tra i verbi non-finiti, il converbo al perfettivo

---

dei fenomeni assimilatori. L'impiego degli arcifonemi non ha quindi solo lo scopo di esplicitare quando sono presenti opposizioni neutralizzabili, ma anche di permettere sintesi, quindi maggiore fruibilità nelle descrizioni grammaticali.

<sup>31</sup> Tuttavia vi sono alcune eccezioni: dopo -*л*-, si usa -*Ын* anche per il passivo, mentre dopo -*ЛА*-, il suffisso diventa -*н*.

<sup>32</sup> Dopo vocale -*т*, dopo consonante -*Дыр*, -*Дар*, -*Ыр*, -*Ар*, -*ГЫз* o -*Ыз*.

<sup>33</sup> Per le forme copulari, si veda il paragrafo sulla predicazione nominale.

<sup>34</sup> Gli esempi della valenza e della negazione sono tutti presi da Kara, 2002.

<sup>35</sup> Le uniche differenze sono la nasale della seconda singolare (che è -*сЫң* e non -*сЫн*) e la terza persona singolare (-*ДЫ*).

(-A/-ǔ) condivide i due suffissi col presente semplice. A prima vista sembrerebbe che in questo caso il valore aspettuale sia un elemento fondamentale, ma anche in questo caso risulta marginale. È vero che l'etichetta "perfettivo" è chiaramente connessa all'aspetto, ma purtroppo è del tutto fuorviante, poiché la funzione principale di questo suffisso è di *passato non confermativo* (cfr. Straughn, 2011, p. 51).

Il presente progressivo (-yдA)<sup>36</sup>, chiaramente marcato dal punto di vista aspettuale, indica un processo colto nel suo svolgimento. Lo stesso suffisso viene impiegato all'infinito incoativo. Questo è uno dei rari casi in cui due suffissi omofoni esprimono due valori completamente distinti: il secondo deriva infatti dal *locativo* (suffisso nominale) ed esprime l'inizio dell'azione.

[11]<sup>37</sup> (-yдA) *Прокурор сол кездегі үкімет, партияға қызмет еткен кісілердің бәрін айыптауға даяр тұратын сыңай білдіруде*

Pubblico ministero che al tempo governo-PL, partito-DAT attività-PL chi persone tutti colpevolezza disposizione riguardo a esprimere-PROG

'Il pubblico ministero sta annunciando la sua volontà nel procedere contro tutti coloro che hanno lavorato per il governo e il partito dell'epoca'

Il presente abituale (-AmБIn)<sup>38</sup> indica invece l'occorrenza ripetuta di un determinato processo. Il participio abituale, col medesimo suffisso, esprime anch'esso azioni iterative.

All'indicativo, il futuro definito (-MAK) è prevalentemente volitivo; questo in termini semantici non coinvolge l'aspetto, ma la modalità deontica. Il futuro definito all'infinito presenta lo stesso significato volitivo ed infatti esibisce il medesimo suffisso. Bisogna distinguere però -MAK da -MAKшBI: quest'ultimo esprime propriamente il futuro intenzionale. Perciò in ultima analisi il futuro definito all'infinito risulta più sfumato rispetto a quello all'indicativo, poiché una maggiore modalità volitiva è espressa dal futuro intenzionale. Riguardo a questo futuro si ribadisca inoltre il fatto che condivide anch'esso il suffisso -MAK. Non sembra avventato quindi attribuire a questo suffisso un valore volitivo proprio, modulato a seconda del contesto e della radice a cui si aggiunge, oltre che da ulteriori suffissi, come nel caso del futuro intenzionale.

[12] (-AmБIn) *Әйел босанатын кезде қайғырады, себебі оның қиналатын уақыты жетті*

Donna partorire-HAB quando disperarsi, perché lamentare-HAB suo tempo arrivare-PST

'La donna quando partorisce si dispera, perché lamenta che il suo tempo è arrivato'

[13]<sup>39</sup> (-MAK) *Жазбак 'Lei scriverà' – 'She will write'*

(-MAKшBI) *Бұл соңғы бес жылдағы екінші күрделі жөндеу болмақшы*

Questo ultimo cinque anni-LOC secondo maggiore modernizzazione essere-FUT.INT.

'Questa sarà la seconda maggiore modernizzazione negli ultimi cinque anni'

'This is going to be the second major overhaul of the last five years'

<sup>36</sup> Questo suffisso ricorre prevalentemente nella lingua scritta, laddove nel parlato troviamo maggiormente -BIp.

<sup>37</sup> Tutti gli esempi del paragrafo sono stati presi da Krippes, 1996, eccezion fatta per [12], tratto da Giovanni 16:21 e dal [13] preso da un articolo di *Азаттық радиосы*

<sup>38</sup> L'etimologia di questo suffisso è chiaramente di derivazione converbiale -Aǔ+-mБIn.

<sup>39</sup> Gli esempi sono stati tradotti anche in inglese in questo caso, perché risulta maggiormente chiara la contrapposizione fra futuro definito e futuro intenzionale.

Il futuro indefinito (-*p*) esprime un futuro non certo; a livello linguistico è accostabile al *modo dubitativo*. Quest'analisi dà la misura dei limiti della distinzione in modi e tempi proposta come introduzione al capitolo, utile appunto per introdurre ma prudentemente abbandonata nello specifico per un'analisi il meno aliena possibile alla logica kazaka. Se è vero che si tratta prevalentemente di un suffisso dubitativo, è comunque rintracciabile in alcuni contesti una sfumatura aspettuale (*aspetto prospettico*). Il suffisso imperfettivo dei verbi esprime invece un futuro prossimo. In questo caso non è presente né una sfumatura modale né aspettuale, ma il suffisso comunque, come il suo omofono all'indicativo, esprime futuro. Per quanto riguarda il participio futuro, esso condivide le caratteristiche di entrambi, ovvero esprime un futuro prossimo ma ha anche valore dubitativo. Tra gli usi di questo suffisso, rientra infine il *piuccheperfetto*, che combina l'elemento suffissale alla copula al passato indefinito (-*p* + *edi*): quello che ne risulta è qualcosa di decisamente accostabile al condizionale. Ricontriamo poi modo dubitativo ed espressione del futuro anche nel passato. Anche in questo caso quindi, come nel caso del futuro definito, sembra appropriato generalizzare le caratteristiche del suffisso: -*P* esprime genericamente futuro, spesso con significato dubitativo.

- [14] (-*p*) *Мүмкін, бұл да күнәдан арылудың белгісі шығар*  
 Forse, questo FOC colpa-LOC liberare-COND indizio probabilmente  
 'Forse, questo si rivelerà essere un indizio che lo potrà scagionare'

(-*p* + *edi*) *Мен оны көрсем, бірден таныр едім*  
 Io lui/lei vedere-SBJV, immediatamente riconoscere-DUB copula-PST-1SG  
 'Qualora lo/la vedessi, lo/la riconoscerei immediatamente'

Il passato definito (-*ГАН*) ha un valore fortemente aspettuale; corrisponde precisamente al *present perfect* inglese. In altre parole ha valore di perfetto. Il participio perfetto primo, non è il caso di ripeterlo, si esprime col suffisso -*ГАН*. In questo caso ha due funzioni: originariamente era un nominalizzatore, ma ha via via assunto valore di perfetto, in ragione della caduta in disuso di -*МЫС*. Ha quindi assorbito le funzioni di un altro suffisso, in virtù del fatto però che semanticamente il suffisso aveva una valenza simile, come appunto si riscontra all'indicativo. Merita un approfondimento la relazione fra i due participi perfetti e il loro status in kazako e nelle altre lingue turche. -*МЫС* è quasi scomparso in kazako e in generale in tutte le lingue turche dell'Asia Centrale, laddove è la marca di perfetto tipica e produttiva delle altre lingue del ceppo (Schönig, 1999). Il suffisso del perfetto secondo sopravvive esclusivamente in relazione alle radici nominali, come clitico in kazako, in altre lingue turche negli usi copulari.

- [15] (-*ГАН*) *Жастарды озбырлар қаға бөктірген соң*  
 Giovani colpevole-PL dopo produrre-PRF ferita  
 'Dopo che i colpevoli avevano ferito i giovani'

All'indicativo infine troviamo due suffissi -*ДЫ* e -*пты*, rispettivamente del passato indefinito e del riportivo. In entrambi i casi prevale il valore modale: nel primo il parlante è testimone, quindi si tratta di *evidenzialità diretta*, nel secondo evidentemente si tratta di *riportività*. Di fatto il valore di entrambi i passati è raramente temporale<sup>40</sup>. L'opposizione si basa infatti prevalentemente sulla confermatività o meno dell'azione.

<sup>40</sup> «Anche se in molte grammatiche lo si descrive come riferito “a un'azione non ripetuta, conclusa nel passato”, nell'uso effettivo si riferisce a “azioni presenti e future” (Cirtautus 1974:151-4)» (Krippes, 1996, trad. mia)

- [16] (-ДЫ) Ай, мен үйленетін болдым  
 Ah, io sposare-PST-1SG essere-PST-1SG  
 ‘Ah, mi sposerò.’

(-нты) Бізге бір дабыл келіп түсті, сіздің, колхоздағы клуб құрылысы тоқтап қалыпты ғой, рас паБ?  
 Noi-DAT uno allarme venire-CVB IPFV colore, tuo-GEN, kolhoz-LOC casa costruzione stare-GER<sup>41</sup> interrompere-PST REP, vero INT(Q)  
 ‘Ci è giunta voce che la costruzione della casa nel tuo kolhoz<sup>42</sup> è stata interrotta, è vero?’

L’ultimo suffisso dei verbi non-finiti, è *-зай*, del participio ottativo. Innanzitutto in relazione alla dicitura “participio ottativo” ribadisco la funzione meramente operativa della suddivisione modale utilizzata in questa trattazione. Per quanto concerne il valore, si riscontrano le caratteristiche tipiche dell’*ottativo*, ovvero l’espressione di desiderio o potenzialità. In ultima analisi si considerino quei suffissi che genericamente sono stati presentati come modali, nella categoria di quelli finiti ad esclusione dell’indicativo: *-сын*, *-(а)йын* e *-(а)йы(қ)*, *-са*, *-ғын*, *-ғыл*, *-ғыр*, *-(ы)ңыз* e *-(ы)ңыздар*. Il congiuntivo esprime desiderio o volontà, il condizionale generalmente irrealità, ma talvolta anche una sfumatura di futuro. L’imperativo infine viene impiegato alla seconda e terza persona per i comandi, alla prima con valore esortativo.

Per quel che concerne la predicazione nominale, come più volte detto, gli affissi sono condivisi, ma per essere retti è necessario ricorrere a un elemento esterno alla parola, la *copula*. La copula nelle lingue turche ha due sostanziali differenze rispetto a quella delle lingue della zona di Carlo Magno: è largamente accettato considerarla un elemento semanticamente vuoto ed inoltre può ricorrere più volte in una frase. Bisogna precisare però che la copula non può prendere propriamente tutti i suffissi verbali – esistono solo cinque forme possibili (negativa, condizionale, perfetto primo, perfetto secondo, passato indefinito). Si aggiunga inoltre che per ragioni enfatiche è possibile usare la copula pure con radici verbali, e precisamente solo con i verbi non-finiti. I suffissi che si aggiungono alla copula presentano quasi tutte le stesse caratteristiche sopra descritte in relazione alle radici verbali, anche se con alcune inevitabili differenze. La forma negativa *emas* deriva propriamente da quella negativa del participio futuro; la forma copulare positiva del participio futuro esisteva in antico turco (*epyp*), ma è scomparsa in tutte le lingue moderne (Erdal, 2004). A dispetto della sua origine, *emas* ha perso ogni valenza aspettuale, mantenendo solo il significato negativo.

La forma condizionale *eca*, come per le radici verbali, esprime irrealità. Talvolta può essere usata in funzione non predicativa, come focalizzatore.

La forma copulare di perfetto primo *eken* esprime una serie di valori non-confermativi, inclusa la *miratività*, l’*evidenzialità indiretta* e la *riportività*. Il valore del suffisso *-ған* in questo caso è molto diverso da quello verbale, poiché perde totalmente il valore aspettuale e assorbe invece in gran parte le caratteristiche di *-нты*. Pur senza approfondire la questione, è il caso di segnalare che l’origine di *eken* è dibattuta e si sostiene un’origine differente da quella del participio perfetto primo, per giustificare la notevole differenza semantica.

La forma clitica di perfetto secondo *-мбіс* mantiene l’originale valenza aspettuale di perfetto, che nei verbi è stata assorbita dal perfetto primo.

<sup>41</sup> La frase *бір дабыл келіп түсті* ‘ci è giunta voce’ richiede l’uso del gerundio *-н* nella parte ausiliare del verbo composto *тоқтап қалыпты*.

<sup>42</sup> È l’abbreviazione di *коллективное хозяйство* ‘proprietà agricola collettiva’. Furono costituite all’inizio del Novecento in Unione Sovietica.

La forma copulare di passato indefinito *edi* è pressoché identica a livello semantico a quella verbale, esprimendo passato ma soprattutto confermatività.

#### 4. Evidenzialità in kazako

##### 4.1. Indirettività nelle lingue turche

Al di là delle specifiche differenze, la gran parte delle lingue turche, a partire dall'antico turco, hanno delle marche grammaticali che esprimono inferenzialità; in altri termini possiedono specifiche marche indirettive a cui si contrappongono eventi confermativi non marcati. Questo vuol dire, come già accennato, che le lingue turche configurano binariamente la categoria evidenziale. La codifica dell'indirettività nelle lingue turche è affidata naturalmente alla morfologia verbale, ovvero alla flessione verbale e alle particelle copulari. Le marche flessive (cfr. Johanson, 2003, p. 278) riscontrabili nelle lingue turche sono di quattro tipi:

|                     |   |
|---------------------|---|
| IPAST-1             | Passato indirettivo, <i>-(I)ptI</i>                   |
| IPAST-2             | Passato indirettivo più debole, <i>-mIs/-GAn</i>      |
| PPAST <sup>43</sup> | Passato con significati indirettivi, <i>-mIs/-GAn</i> |
| DPAST               | Passato diretto, <i>-DI</i>                           |

Solitamente le singole lingue esibiscono due o tre tipologie di marcatori.

Nel caso della copula invece la configurazione binaria è perfettamente realizzata, a differenza di quanto riscontrato nel caso del verbo, per cui c'è comunque una possibilità di espressione diretta della confermatività. L'indirettività è affidata a specifiche particelle, la cui assenza indica confermatività; i suffissi copulari sono due (*-mIs* e *-GAn*), ma esprimono tre gradi di indirettività, benché le lingue ne rappresentino solo due, assegnando in altre parole un valore esclusivo a *-mIs*:

|      |   |
|------|---|
| IC-1 | Indirettivo copulare generico, <i>-mIs</i>                      |
| IC-2 | Indirettivo copulare con significato riportivo, <i>-mIs</i>     |
| IC-3 | Indirettivo copulare con significato non riportivo, <i>-GAn</i> |

Analizzando il sistema evidenziale delle lingue turche si riscontra inevitabilmente una diversità. Più nello specifico troviamo 'sistemi a tre marcatori' e 'sistemi a due marcatori': nel

<sup>43</sup> PPAST sta per 'passato post-terminale', terminologia utilizzata da L. Johanson. Egli distingue una prospettiva *adterminale*, una *intraterminale* e una *post-terminale*. «La prospettiva intraterminale pone l'evento entro un limite, *intra terminos*, ovvero dopo il suo inizio e prima della sua fine. I verbi intraterminali sono ad esempio gli imperfettivi, che presentano l'azione in maniera introspettiva, vedendo l'evento dall'interno e non nella sua totalità. La prospettiva post-terminale pone l'evento dopo il superamento del suo limite decisivo, *post terminum*, vale a dire dopo il suo inizio o dopo la sua fine. La post-terminalità è tipica dei risultativi e dei perfettivi. Anche se l'evento è totalmente o parzialmente assente dall'analisi, è ancora rilevante dal punto di vista dei suoi risultati. La prospettiva adterminale, si vedano i perfettivi russi e polacchi, pone l'evento nella realizzazione del suo limite ultimo, *ad terminum*. Le lingue turche, totalmente prive di adterminali, utilizzano elementi non-intraterminali e non-post-terminali per esprimere le situazioni adterminali» (cfr. Johanson, 2007, pp. 187-188). Per quanto concerne i marcatori, IPAST-2 e PPAST condividono a livello teorico i suffissi: la modulazione del significato di *-mIs* e *-GAn* varia da lingua a lingua.

primo caso la flessione verbale presenta IPAST-1, PAST e DPAST, mentre la copula IC-2 e IC-3; nel secondo caso la contrapposizione è espressa dalla presenza o meno del marcatore IPAST-2 e, nel caso della copula IC-1. Questo sistema configura in maniera perfettamente binaria l'espressione dell'evidenzialità; di fatto la definizione più corretta del sistema sarebbe 'a un marcatore', laddove infatti la non-indirettività è espressa tramite l'assenza di marcatori, tanto nella flessione che con la copula. È tuttavia significativo notare che molte delle lingue a due marcatori hanno sviluppato nel parlato ulteriori suffissi per modulare ulteriormente la categoria.

Infine esiste un terzo sistema che si pone a metà tra i due appena descritti: è articolato in tre marcatori nella flessione verbale come il primo sistema, ma ha un sistema di particelle copulari semplificato – indirettività marcata IC-1 o assenza di marcatore per esprimere non-indirettività – come il secondo sistema.

Le lingue sono quasi equamente distribuite fra il sistema a tre e quello misto; il sistema binario puro 'a due marcatori' è invece il più raro, nonostante quanto detto riguardo all'evidenzialità di preferenza semplificata e binaria nelle lingue turche. Per chiarire questa apparente contraddizione si faccia notare che, benché le lingue prediligano un'articolazione leggermente più complessa di quella binaria pura e che anche quando grammaticalmente sono strutturate in tal modo nel parlato vengono cercate soluzioni alternative più ricche, pure l'evidenzialità nelle lingue turche risulta comunque molto più semplificata nella resa di molte altre lingue estranee al ceppo. Se è quindi quantomeno semplificativo parlare di sistema binario, tale era nell'antico turco e ne mantiene ancora grossomodo le caratteristiche generali.

L'origine dei marcatori indirettivi nelle lingue turche (cfr. Johanson, 2003, p. 287) è dovuta a una grammaticalizzazione di suffissi con valore semantico evidenziale, presumibilmente derivati da lessemi originariamente indipendenti. Del resto, le talvolta profonde differenze fra le varie lingue del ceppo trovano ragione nell'influenza da parte delle lingue indoeuropee limitrofe – a seconda della posizione geografica il persiano, il greco, le lingue slave – e in parte da quelle sino-tibetane. Le lingue maggiormente influenzate da quelle estranee al ceppo turco mostrano un'evidenzialità maggiormente semantica, talvolta in modo esclusivo; di contro troviamo anche alcuni dialetti e lingue ove la categoria è preponderantemente grammaticale.

Ponendo come premessa per la trattazione quanto appena descritto, nei paragrafi che seguono si tenterà di rileggere in una chiave critica la questione dell'evidenzialità in kazako, a lungo liquidata come pura e semplice categoria grammaticale. L'argomento dibattuto è che si tratti di una categoria indiscutibilmente ed esclusivamente grammaticale oppure che abbia puramente un valore semantico (cfr. Friedman, 1988). Si cercherà qui di mettere in luce gli aspetti più problematici di una posizione troppo rigida sull'argomento, in entrambe le direzioni. Più nel dettaglio, la posizione proposta in questo lavoro è che in kazako l'evidenzialità è sicuramente presente come significato, se invece la si vuole classificare come grammaticale, la questione ha contorni meno definiti di quanto la letteratura occidentale in materia voglia normalmente far intendere. Sicuramente in alcuni casi è innegabile il valore esclusivamente evidenziale di alcuni tratti (*екен*, *-мбіс*), talvolta però non sono valori esclusivi (*-ДЫ* e *-ГАН* con radici verbali), infine esistono casi (*еді*) in cui il tratto evidenziale presupposto non è in alcun modo presente.

#### 4.2. Il sistema indirettivo kazako

L'indirettività in kazako si configura secondo il sistema a tre marcatori. Le lingue di questo tipo, come accennato, esibiscono il passato indirettivo in *-iбдip* (es. in kaz. 'келінті'<sup>44</sup> ['sembra che sia arrivato'<sup>45</sup>]), il postterminale in *-ГАН* (es. in kaz. 'кеткенбіз' ['ce ne siamo andati'<sup>46</sup>]) e il passato diretto in *-ДЫ* (es. in kaz. 'келды' ['è arrivato'<sup>47</sup>]). Per quanto riguarda la copula invece vi sono due marcatori indirettivi, in *-ГАН* e in *-mic*: il primo, che in kazako da luogo a *екен* (es. 'келеді екен' ['sta/stava evidentemente arrivando']), combina significati indirettivi con una prospettiva imperfetta e non riportiva; il secondo, che invece non da luogo ad alcuna forma copulare, ma rimane nella forma clitica *-mic*<sup>48</sup> (es. , 'келедіmic' ['a quanto dicono sta/stava arrivando']), ha un significato esclusivamente riportivo. Quest'ultimo eventualmente può essere accostato al marcatore postterminale, rendendo inequivocabilmente il passato indirettivo.

C'è infine una struttura che combina il valore indirettivo di *-iбдip* con quello riportivo di *emic* (es. 'келінтимиc' ['a quanto dicono è evidentemente arrivato']). È necessario precisare che questa netta distinzione varia molto a seconda delle varietà e che comunque il suo ruolo in kazako è più limitato di quanto la precisione della norma grammaticale faccia supporre.

##### 4.3.1. Analisi di *-ДЫ*

Secondo quanto dice al-Kāšġarī e gli studiosi dopo di lui questo suffisso deve esprimere sempre confermatività, presenza del parlante. Prendiamo ad esempio:

[17]<sup>49</sup> Мен саған бұни бердім  
Men sa-ġan bu-nī ber-di-m  
Io tu(sg)-DAT questo-ACC dare-PST-1SG  
'Tu mi hai dato questo'

Questo caso, in cui il ricevente dell'oggetto è una prima persona, conferma quanto sappiamo su *-ДЫ*, ovverosia che viene utilizzato in presenza del parlante.

Nelle due frasi sottostanti però non è verificabile la definizione di confermatività del passato semplice:

<sup>44</sup> Gli esempi riportati sono presi da Kara, 2002 ( *-iбдip* e *-ДЫ*) e Krippes, 1996 (*-ГАН*). Le traduzioni sono anch'esse prese dalle medesime fonti; la traduzione in italiano è ad opera dell'autrice, dagli originali inglesi.

<sup>45</sup> *-iбдip* esprime un'azione che non è certa. Il parlante non l'ha vista direttamente.

<sup>46</sup> L'azione è completata, ha valore perfetto.

<sup>47</sup> L'azione espressa si è svolta nel passato, ma ha ancora effetti sul presente.

<sup>48</sup> La forma clitica è da considerarsi copulare e non verbale, in quanto è possibile l'utilizzo di questo marcatore assieme a marche flessive TAM, con le quali altrimenti sarebbe incompatibile. Risulta ad esempio agrammaticale coniugare contemporaneamente una radice verbale col suffisso *-ГАН* e *-ДЫ*, non vale però lo stesso discorso per *-mic*. In kazako questo suffisso è del tutto scomparso nella coniugazione verbale, il che rende sicuramente più intuitivo il suo utilizzo copulare.

<sup>49</sup> Gli esempi sono stati presi da Straughn, 2011 (17, 20), da fonti secondarie (18, 19, 22) ed elaborati dall'autrice (21).

- [18] 1517 жылы кардинал Луи Арагонский Леонардога оның Франциядағы ательесіне келді  
 1517 jılı kardinal Lwī Aragonskiy Leonardoğa onıñ Franciyadağy atel'e-sine kel-di.  
 1517 anno cardinale Luigi d'Aragona Leonardo-DAT Francia-LOC-in studio-DAT venire-PST  
 Nel 1517 il cardinal Luigi d'Aragona andò da Leonardo nel suo studio in Francia'
- [19] Кардинал Луи Арагонский Леонардога келді  
 Kardinal Lwī Aragonskiy Leonardoğa kel-di.  
 Cardinale Luigi d'Aragona Leonardo-DAT venire-PST.  
 'Il cardinal Luigi d'Aragona andò da Leonardo'

La frase [18] ci obbliga a introdurre un secondo tratto caratteristico di *-ДЫ*: la *definitezza* – tratto molto simile al *simple past* inglese –. Ovviamente [18] non è un caso singolo o un'eccezione, è riscontrabile sistematicamente e vedremo ancora un esempio più avanti (vedi 4.2). Premesso questo, la frase in questione [18] si comprende senza eccessivi problemi: chiaramente il parlante non è presente, ma la presenza di dettagli giustifica l'uso di *-ДЫ*. Però lo stesso discorso non si può fare anche per la frase [19]; il parlante non è presente e la frase è molto scarna, limitandosi a S+V+COI<sup>50</sup>. Non ci sono modi per spiegare questo uso se non attribuendo un ulteriore valore al suffisso *-ДЫ*, accettando cioè che oltre all'uso evidenziale e in caso di definitezza, esso venga anche impiegato per eventi distanti nel tempo, per descrizioni storiche.

Analizzando quindi il passato semplice possiamo concludere che tipicamente esprime presenza del parlante, ma non necessariamente; la definitezza e le descrizioni storiche sono sufficienti a giustificare l'uso.

#### 4.3.2. Analisi di *-ГАН*

Al-Kāšgarī nella sua opera non ci parla in maniera specifica del suffisso di perfetto primo, poiché ai suoi tempi era utilizzato *-mIs*. Quest'ultimo, come precedentemente segnalato, oggi è un suffisso quasi caduto in disuso, mentre correntemente le sue funzioni sono state assorbite da *-ГАН*. *-ГАН* parimenti al *-mIs* di al-Kāšgarī, esprime sempre non presenza del parlante. La frase che segue conferma la definizione appena fornita:

- [20] Назарбарйев Қарағанди металлургия зауитинда жұмыс истеди  
 Nazarbaryev Qarağandı metallurgiya zawıt-ı-nda žumıs iste-di.  
 Nazarbaryev Karagandy metallurgica fabbrica-LOC lavoro lavorare-PST  
 'Nazarbaryev Karagandy ha lavorato in una fabbrica metallurgica'

In questo caso il parlante non è necessariamente presente, anzi utilizzando un tratto che esprime non-confermatività, possiamo affermare che sicuramente il parlante non è presente, e nessun elemento della frase ci fa supporre il contrario

- [21] Мен мешітке барғанмін  
 Men meşitke barğanmın.  
 Io moschea-DAT andare-PFT-1SG  
 'Sono andato alla moschea'

<sup>50</sup> Sta per complemento oggetto indiretto.

In questa frase il soggetto alla prima persona contrasta con il presupposto uso non-confermativo di *-ГАН*. Questa frase però non è definita: come *-ДЫ* era caratterizzato da evidenzialità e definitezza, *-ГАН* si utilizza sia per esprimere non-confermatività, sia per frasi non definite. Quindi anche se il soggetto suggerisce l'uso di *-ДЫ*, la non definitezza giustifica la presenza di *-ГАН*. Questa frase infatti in presenza di dettagli prevederebbe l'uso di *-ДЫ* – questo giustificato tanto dalla definitezza quanto dalla prima persona, ovvero dalla presenza del parlante.

- [22] *Мен Түркістандағы жаңа мешітке бардым*  
 Men Türkistandağı jaña meşitke bardım.  
 Io Turkestan nuova moschea-DAT andare-PST-1SG  
 'Sono andato in una nuova moschea in Turkestan'

Analizzando quindi il perfetto primo possiamo concludere che esprime tipicamente non-confermatività, si utilizza però anche in caso di non definitezza della frase – che il parlante sia presente o meno.

## 5. Introduzione all'aspettualità in kazako

L'aspetto verbale è un elemento essenziale della morfologia verbale delle lingue turche in generale e kipčak in particolare, che ricorrono a marcatori e ausiliari per esprimerlo. Ricontriamo tanto gli aspetti intraterminali, quanto quelli post-terminali. Peculiare di tutte le lingue kipčak, escluso il karaim, sono i numerosi elementi lessicali (converbi, ausiliari, verbi posturali) che esprimono azionalità, che chiameremo *specificatori azionali*.

Il presente capitolo tratterà dell'aspetto verbale e di quello lessicale in kazako. Nel capitolo sulla grammatica abbiamo dettagliatamente analizzato i suffissi TAM; alla luce di quell'analisi, solo alcuni di essi possono essere considerati marcatori aspettuali, nello specifico il presente progressivo/infinito incoativo (*-yдA*), il presente abituale/participio abituale (*-АмЫН-*), il passato definito/participio perfetto (*-ГАН-*), il clitico di perfetto secondo (*-МЫC*). Ricontriamo perciò, come si può desumere, l'aspetto progressivo, incoativo, abituale e perfetto. Come accennato in riferimento alle lingue kipčak in generale, anche in kazako sono quindi presenti marcatori intraterminali e post-terminali, ma mancano totalmente marcatori adterminali, o per dirla diversamente, è assente il valore perfettivo.

Analizzando in generale il sistema verbale kazako, si nota un uso pervasivo dell'aspetto, che risulta più incisivo del tempo, categoria presente, ma decisamente non preponderante. L'espressione della categoria aspettuale è affidata ad affissi autonomi, inequivocabili e regolari. Per quanto riguarda il suo impiego non siamo però davanti a una struttura lineare e prevedibile.

Per quel che concerne l'*Aktionsart*, essa si esprime attraverso costruzioni postverbalì i cui elementi costituenti sono solitamente un converbo e un ausiliare, tipicamente un verbo posturale. Queste costruzioni «possono avere funzioni descrittive, vale a dire di specificare come una data azione è avvenuta qualitativamente e quantitativamente, per esempio, marcando la fase azionale per duratività. Possono avere anche funzioni fasali, specificando una fase interna – l'inizio, la realizzazione o la fine – dell'azione» (Johanson, 1999, p. 173, traduzione mia). Per quanto concerne i converbi, bisogna fare una distinzione molto chiara: esistono due tipi principali di costruzioni, quelli con converbi con vocale finale (A, imperfettivi) e quelli con occlusiva labiale (B, perfettivi). La particolarità di questo sistema è che è piuttosto rigoroso, le costruzioni standardizzate e i valori semantici di queste abbastanza prevedibili; si considerino a mo' di esempio i seguenti casi con lo stativo тұры: un converbo del tipo A (жазип тұр 'mentre

sta scrivendo'), esprime sempre continuazione, un converbo del tipo В (келе жатұр 'avvicinandosi'), invece non duratività, tipicamente una fase non dinamica dell'azione (cfr. Kara, 2002, pp. 45-46).

### 5.1. L'aspettualità kazaka in confronto a quella russa

La scelta di porre in relazione l'aspettualità kazaka con altre lingue, in cui questo tratto è significativo, in particolare il russo, trova ragione in due aspetti fondamentali: anzitutto l'aspetto ha in russo uno status centrale – il che inevitabilmente la rende la lingua di confronto privilegiata; ma soprattutto è stato determinante il recente rapporto politico e culturale fra Kazakhstan e ex URSS – una tale influenza non era trascurabile e presentava certamente gli elementi per un interesse comparativo, nello specifico, nell'ambito linguistico.

#### 5.1.1. Aspetto e azionalità dei verbi russi

La definizione grammaticale dell'aspetto, come precedentemente detto, è nata proprio all'interno della tradizione linguistica slava. Possiamo in effetti dire che la categoria dell'aspetto sia specifica del russo e delle altre lingue slave. La distinzione basilare è tra aspetto perfettivo e imperfettivo, che sono da considerarsi come categoria binaria, nel senso che qualsiasi verbo russo è o imperfettivo o perfettivo; caratteristica tipica del russo è che il mezzo di trasformazione nella formazione delle coppie aspettuative non è il singolo morfema, ma tutta la struttura lessicale del verbo. «Tutte le lingue conoscono un proprio modo per definire la presenza o meno di un limite nell'azione che modellizzano, ma non tutte le lingue formalizzano a livello grammaticale tale particolarità» (Verč, 2006, p. 2), peculiarità invece del russo. Per quel che concerne l'azionalità in russo, invece, la situazione è differente: nata in seno ad altre lingue, la classificazione storica di Vendler non era adatta per una descrizione appropriata dei verbi russi. Secondo la proposta di Bickel (1996, 1997), era più sensato e tipologicamente corretto assumere una serie di categorie primitive, ovvero modellate specificamente per le lingue studiate, in questo caso per il russo. In russo possiamo distinguere cinque classi di azionalità: verbi durativi (attività semplici e stati), ingressivi, delimitativi, semelfattivi<sup>51</sup> e telici. Numerosi sono gli studi che hanno teorizzato una connessione tra aspetto e azionalità, o per meglio dire tra aspetto grammaticale e aspetto lessicale; in particolare, per quanto riguarda il russo, quella di S. Stoll (1998) e di A. Lentovskaja (2008).

In questo paragrafo mi occuperò di confrontare le due categorie distinte fra le due lingue, senza ulteriormente approfondire le teorie su aspetto e *Aktionsart* in russo.

#### 5.1.2. Marcatori aspettuativi in russo

Il russo, lingua indoeuropea del ceppo slavo, è una lingua flessiva. Il suo sistema verbale non è dissimile da quello a cui siamo abituati, articolato quindi in verbi finiti e non-finiti, i primi distinti in indicativo, congiuntivo e imperativo, i secondi in infinito, participio, gerundio (o participi avverbiali). La distinzione temporale è presente solo all'indicativo.

Diversamente invece da altre lingue indoeuropee, in russo la categoria dell'aspetto ha una funzione predominante, in quanto esso è presente in quasi tutti i modi. I marcatori aspettuativi in russo possono essere sia prefissi che suffissi. Sostanzialmente esiste solo l'aspetto imperfettivo

<sup>51</sup> Semelfattivo vale in generale come dinamico, non durativo, non telico.

e quello perfettivo, per cui quasi tutti i verbi possiedono due forme, di cui una delle due prefissata/suffissata, che costituiscono quindi quelle che vengono definite coppie aspettuali. Il modo più produttivo di formazione di verbi con valore perfettivo è prefissare un verbo imperfettivo. Esistono una serie di prefissi ricorrenti (es. *нрo-*, *нa-*, *c-*), ma non c'è una regola sempre valida, anche se vi sono sette modelli principali di formazione delle coppie aspettuali: al di là di quelli prefissali, può essere utilizzato un suffisso per il valore perfettivo, ci sono invece due casi in cui è il valore imperfettivo a possedere il suffisso; vi sono inoltre coppie verbali che si distinguono per l'accento; e infine derivate da radici diverse.

In russo all'indicativo distinguiamo due forme, la prima (imperfettiva) comune a tutti e tre i tempi, la seconda (perfettiva) propria solo del passato e del futuro. In pratica, l'indicativo presente ha solo aspetto imperfettivo, il passato ha entrambi, senza differenze nella coniugazione fra l'uno e l'altro, infine il futuro pure ha entrambi, ma con una coniugazione diversa per ciascun aspetto: quello perfettivo è espresso col futuro semplice, quello imperfettivo col futuro composto. Il futuro semplice segue la coniugazione del presente, ma con i suffissi propri dell'aspetto perfettivo; il futuro composto è costituito invece dal futuro di *бытb* 'essere' a cui si aggiunge l'infinito imperfettivo.

Il congiuntivo si forma aggiungendo la particella *бы/б* dopo il verbo al passato: è produttivo tanto col passato perfettivo che imperfettivo. L'imperativo pure ha entrambi gli aspetti: alla radice suffissata/prefissata o meno vengono aggiunte le desinenze personali, senza che l'aspetto alteri in nessun modo la coniugazione.

L'infinito può essere sia perfettivo che imperfettivo. Il participio, che pure esprime l'aspetto, ha un gran numero di forme. Si distinguono innanzitutto i participi passivi da quelli attivi, i quali possono essere entrambi sia imperfettivi che perfettivi, con una parziale limitazione: se i verbi sono bisillabici hanno solo il participio passivo perfettivo e quello attivo imperfettivo e perfettivo; se hanno più di due sillabe, presentano invece la distinzione in passivo perfettivo e imperfettivo, attivo perfettivo e imperfettivo. Infine il gerundio, o participio avverbiale, che si costruisce a partire dal presente, aggiungendo -, *B -E* alla fine, ricorre sia all'aspetto perfettivo che imperfettivo.

Quindi, eccezion fatta per il presente indicativo e il participio passivo dei verbi bisillabici, l'aspetto è una caratteristica costante di tutto il sistema verbale russo.

### *5.1.3. Valore dell'aspetto in russo*

Il sistema russo prevede una caratteristica aspettuale binaria, nel senso che ogni verbo è o imperfettivo o perfettivo. La scelta di uno o dell'altro è naturalmente connessa al contesto in cui viene inserito il verbo e al valore che si vuole conferire ad esso. A tal proposito, entrambi i marcatori aspettuali hanno diversi valori. I verbi imperfettivi descrivono azioni in progresso (aspetto progressivo), ripetute (aspetto abituale) e atemporali (aspetto gnomico). I verbi perfettivi invece descrivono azioni compiute (aspetto perfetto) e nel loro risultato (aspetto perfettivo o risultativo)<sup>52</sup>.

### *5.1.4. Comparazione dell'aspetto verbale del russo e del kazako*

Dall'analisi dei due sistemi verbali sono risultati alcuni elementi comuni ed altri di distacco. Considerando quanto già detto in merito all'aspetto verbale in kazako, in questo

<sup>52</sup> L'aspetto perfetto esprime l'evento oltre il limite del suo compimento, l'aspetto perfettivo nel suo risultato.

paragrafo verrà esaminato, in un'ottica comparativa, solo il sistema russo. Anch'esso naturalmente ha un uso pervasivo dell'aspetto, anzi decisamente fondamentale. Come in kazako l'aspetto viene espresso tramite affissi autonomi, tuttavia non sempre regolari in russo – ma questo è dovuto principalmente alla differente tipologia delle due lingue. Ciò che invece differenzia notevolmente i due sistemi è innanzitutto la struttura e il ruolo dell'aspetto al suo interno: in russo, diversamente dal kazako, vi è una struttura binaria e prevedibile. Un'altra grande differenza, forse quella che maggiormente contraddistingue le due lingue, è il ruolo fondamentale dei marcatori adterminali in russo che, come precedentemente accennato, in kazako mancano totalmente.

#### 5.1.5. *Aktionsart in russo*

La categoria dell'*Aktionsart* in russo è abbastanza problematica, come si è accennato. Nel paragrafo introduttivo si faceva riferimento ai problemi di interpretazione dei verbi russi secondo le classi azionali proposte da Vendler. In verità la questione è ben più complicata: la classificazione dell'*Aktionsart* russa è molto dibattuta. In russo esiste una categoria spesso tradotta dai linguisti col termine di 'azionalità', ma non propriamente sovrapponibile: «le *сносок дейстeия* sono classi verbali morfologicamente distinte fra loro, in cui al significato dell'elemento base vengono aggiunti dei valori fasali, spaziali, qualitativi etc.; la modificazione semantica è correlata in modo perspicuo al tipo di affissazione» (Tomelleri, 2012, p. 5). Se è pur vero che i verbi sono distinti da un punto di vista azionale, il processo varia il lessico coinvolgendo attivamente la morfologia. Si prenda ad esempio *заплакала* e *плакала*: il primo significa 'iniziare a piangere', il secondo 'piangere'; si distinguono per l'*ingressività*, la quale però non è un tratto azionale intrinseco alla parola, ma portato da un suffisso attualmente produttivo. La questione centrale infatti è che non sono tratti morfologici cristallizzati nel lessico, ma sono tuttora produttivi.

La maggior parte dei linguisti è concorde nel definire queste classi verbali distinte per azionalità, alcuni però si discostano da questa interpretazione e cercano, come si diceva, di confrontarla all'aspetto, per analizzare eventuali interconnessioni e dar conto di questa modalità estremamente strutturata di produzione di lessico azionalmente distinto.

#### 5.1.6. *Comparazione dell'azionalità del russo e del kazako*

Anche in questo caso le due lingue hanno dei notevoli punti in comune, ma alcune significative discrepanze. Anzitutto in entrambe le lingue si deve ricorrere ad elementi esterni alla parola, siano esse costruzioni o affissi, per esprimere l'azionalità. Inoltre, verosimilmente proprio a causa dell'influenza di elementi esterni alla parola, i tratti azionali sono abbastanza prevedibili – e non si può dire altrettanto di molte lingue romanze, per cui rispetto a una percentuale irrisoria di verbi di cui per etimologia si può intuire la classe azionale, la maggior parte deve essere verificata con costruzioni avverbiali. Quel che invece distingue nettamente le due lingue è sicuramente la maggior organizzazione e standardizzazione del processo in kazako: il russo esibisce un sistema verbale più logico e strutturato del kazako, ma manca di un'equivalente organicità per quel che concerne le classi azionali. Infine si noti che, per quanto in entrambe le lingue siano elementi esterni a garantire l'espressione di diversi tratti azionali, in un caso si fa ricorso a elementi morfologici, nell'altro a elementi sintattici. Questa differenza, a prima vista non così rilevante, anche qui pone invece a mio avviso una distanza notevole in termini di grammaticalizzazione/lessicalizzazione del processo: in russo è affidato a elementi prettamente ed esclusivamente grammaticali, il che rende l'azionalità russa quantomeno diversa se non addirittura per alcuni linguisti incompatibile con quella propriamente detta; in kazako il

medesimo processo è affidato invece a elementi lessicali, pur ricorrendo a costruzioni verbali, ovvero non potendo fare esclusivamente affidamento alla semantica dei verbi stessi. In questo secondo caso, pur con alcune differenze, riscontriamo comunque differenze azionali in base a semantiche verbali intrinsecamente differenti, pur se riferendoci a più elementi verbali in una costruzione.

## 6. Conclusioni

In kazako la categoria dell'evidenzialità è presente, come ampiamente documentato, così come nelle altre lingue turche. Il sistema indirettivo si basa almeno a livello teorico su una contrapposizione binaria, ove a un sistema di marcatori indirettivi si contrappone la confermatività espressa dall'assenza dei marcatori stessi. Al di là delle dovute irregolarità del sistema, che segue la logica binaria con diverse eccezioni, si è voluto dimostrare in questo lavoro l'estrema rigidità di una classificazione grammaticale, nei termini in cui solitamente viene esposta e presentare, con una quanto più possibile accurata analisi del sistema, la morfologia verbale e la pragmatica per quel che sono. L'argomento è ancora dibattuto, su quale sia lo status dell'evidenzialità in kazako e nelle lingue del ceppo in generale. Lungi dal voler proporre la tesi qui dimostrata come risolutiva, ritengo sostenibile considerare l'inferenzialità in kazako come una categoria preponderantemente semantica, benché grammaticalizzata.

## BIBLIOGRAFIA

- Agrell S. (1908), *Aspektänderung und Aktionsartbildung beim polnischen Zeitworte*, Lund, Håkan Ohlssons Buchdruck
- Boas, F. (1911), *Handbook of American Indian Languages*, Washington, United States Government Printing Office
- DeLancey S. (ed. Plank) (1997), *Mirativity. The grammatical marking of unexpected information*, in "Linguistic Typology", 1: 33-52
- Erdal M. (2004), *A Grammar of Old Turkic*, Leiden-Boston, Brill
- Fielder G. (1990), *The Bulgarian Evidential. A pragmatically or grammatically realized category?*, Read at the International Pragmatics Conference, July 9-13, , Barcelona, Spain
- Friedman V. (1986), *Evidentiality in the Balkans: Bulgarian, Macedonian, and Albanian*, Norwood (New Jersey), Wallace Chafe and Johanna Nichols
- (1987), *Evidentiality in the Balkans and the Caucasus*, Ithaca (New York), Cornell University Press
- Graffi G. (1991), *Concetti 'ingenui' e concetti 'teorici' in sintassi*, in "Lingua e stile" XXVI: 347-363
- Greč N. I. (1827), *Prostrannaja russkaja grammatika*, Sanktpetersburg, Tip. Imp. Vospitatel'nago Doma
- Guentchéva Z. (1996), *Le médiateur en bulgare*, in Ead. (ed.), *L'énonciation médiatisée*, Louvain and Paris, Peeters: 47-70
- Jakobson R. (1990/1978), *Six Lectures on Sound & Meaning*, in Id., *On Language*, Cambridge (Massachusetts), M.I.T. Press
- Johanson L. (1999), *Typological Notes on Aspect and Actionality in Kipčak Turkic*, in Wener Abraham, Leonid Kulikov (eds.), *Tense-Aspect Transitivity and Causativity*, Amsterdam, John Benjamin: 171-184
- (2001), *The aspectually neutral situation type*, in Karen H. Ebert, Fernando Zúñiga (eds.), *Aktionsart and Aspectotemporalität in non-European Languages*, Zürich, Universität Zürich, Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft (Arbeiten des Seminars für Allgemeine Sprachwissenschaft der Universität Zürich, 16): 7-13

- (2007), *Aspectotemporal connectivity in Turkic: Text construction, text subdivision, discourse types and taxis*, in Jochen Rehbein, Christiane Hohenstein, Lukas Pietsch (eds.), *Connectivity in Grammar and Discourse*, Amsterdam, John Benjamins: 187-198
- Kara D. S. (2002), *Kazakh. Languages of the World/Materials 417*, Monaco, Lincom Europe
- Khoussaïnova C., Dor R. (1997), *Manuel du Qazaq. Langue et Civilization*, Paris, L'Asiathèque
- Krippes K.A. (1996), *Kazakh Grammar with Affix List*, Hyttasville (Mariland), Dunwoody Press, University of Michigan
- Lentovskaja A. (2008), *Una nuova possibile classificazione azionale dei verbi russi*, in "Quaderni del laboratorio di linguistica della Scuola Superiore di Pisa", VII; online: [http://linguistica.sns.it/QLL/QLL07\\_08/Anna\\_Lentoskaya\\_tot.pdf](http://linguistica.sns.it/QLL/QLL07_08/Anna_Lentoskaya_tot.pdf)
- Menges K.H. (1968), *The Turkic Languages and People. An Introduction to Turkic Studies*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz (Ural-Altäische Bibliothek, 15)
- Palmer F.R. (2001), *Mood and Modality*, Cambridge (Regno Unito), Cambridge University Press
- Poppe N. (1965), *Introduction to Altaic Linguistics*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz (Ural-Altäische Bibliothek, 14)
- Ramstedt G.J. (1903), *Über die Kojugation des Khalkha-Mongolischen*, Helsinki, Suomalais-Ugrilainen Seura
- Rıfat K.M.R.B. (1916), *Kitab-ı Dîvân-ı lügât it-Türk*, I-III, Dar ül-Hilafet il-Aliye [d.i. İstanbul], Matbaa-ı Âmire.
- Rocchi L. (1993), *Sull'origine dell'inferenziale bulgaro*, "Incontri Linguistici", 16: 171-183
- Schönig C. (1999), *The Internal Division of Modern Turkic and its Historical Implication*, "Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricæ", 52: 63-95
- Stoll S.E. (1998), *The Role of Aktionsart in the Acquisition of Russian Aspect*, Berkeley (California), University of California
- Straughn C. (2011), *Evidentiality in Uzbek and Kazakh*, Chicago (Illinois), Chicago University
- Verč I. (2006), *Il verbo russo. Il problema dell'aspetto*, Trieste, Università di Trieste

**GIULIA ORLANDO** • Bachelor's Degree in Languages and Cultures of Asia and Africa; Bachelor's dissertation on History and Peculiarities of Kazakh Language (Turin, supervisor: Emanuele Ferdinando Barbera, assistant supervisor: Francesca Bellino). Currently she is completing her Master's Degree in Altaic Studies at Helsingin Yliopisto. Her field of studies are related to comparative linguistics, pragmatics, Turkic and Mongolian languages. The Master's dissertation is about Kazakh minorities in Mongolia and it is being written under the supervision of Juha Janhunen, after three months of field work – in Mongolia and in Kazakhstan.

**E-MAIL** • giulia.orlando@hotmail.com

# ERA UMA VEZ CORPOS E LENDAS

Versões, transformações, memória

---

*Eni* PUCCINELLI ORLANDI

**ABSTRACT** • We aim to understand the subject of the southern region of Minas Gerais, in its significance and identification processes. The analysis material is a popular story circulating in the region, the Dry Body, in their versions. We inscribe our analysis in the field of discourse analysis and redefine what is narrative, articulating the subject, memory and senses circulation space. We conclude that, in this tale, in his metaphorical effects, talk incest, prohibition that crosses time and takes different forms: beating, ride, rape. A dry body, a Mineiro Oedipus, in his phallic gesture to remain unburied, haunts the memory of this signification space.

**KEYWORDS** • Narrative, Subject of Minas Gerais Region, Oedipus, Memory

Quem conta um conto, aumenta um ponto.  
(anônimo)

## Introdução

Tratamos aqui de uma questão posta em um projeto coletivo, que coordenei na UNIVÁS, financiado pela FAPEMIG. Projeto em que analisamos instituições e narrativas, principalmente do Sul de Minas.

Na proposta da análise, e na direção dos deslocamentos que tenho produzido, redefino o que, tradicionalmente, se tem considerado como *narrativa*. Como meu objetivo é compreender o sujeito mineiro que habita esta região, em seus processos de significação e identificação, passando pelos seus modos de individuação (Orlandi 2001), a questão da memória é fundamental. Defino narrativa, tendo como núcleo de definição a questão do funcionamento do interdiscurso, memória discursiva, saber discursivo que, voz sem nome (Courtine 1986), fala por conta própria no sujeito que ela constitui (Orlandi 2013). Assim, para mim, “a narrativa é a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas” (Orlandi 2010).

Faz parte de nossa proposta, através dessa redefinição de ‘narratividade’, que desenvolvemos, e apoiados em nossa experiência da análise de relatos e narrativas (Orlandi 1990), assim como na consideração dos processos de constituição de formas discursivas como a narração e a descrição – afetar, pela resignificação do que é narratividade, a própria *tipologia* que inclui essas formas discursivas, mostrando o processo histórico de significação em que formulações tomam sua forma e seu sentido, no espaço do que se considera o domínio da retórica, resultando no que chamamos narração, dissertação e descrição.

A noção de narratividade que orienta esta pesquisa não se confunde, portanto, com a taxonomia existente para falar de distinção clássica entre narração, descrição e dissertação, tradicionais nas escolas. Essa definição discursiva que procuramos imprimir nessa reflexão traz

um deslocamento que nos faz sair tanto do campo da retórica e da questão dos gêneros, quanto do campo da pragmática, para nos inscrevermos no campo da discursividade, tomando a narrativa, como referimos acima, no funcionamento do interdiscurso (memória discursiva), tendo em conta a historicidade, materialidade do discurso, enquanto estrutura e acontecimento.

Este deslocamento trabalha o tema desse nosso texto que tem na base o projeto que pesquisa a individuação dos sujeitos (Orlandi 2001) e os processos identitários, explorando, conceitualmente, a relação posta entre o espaço, o acontecimento e a memória, no nosso caso específico, no Sul de Minas. Aí é que entra o que nos ocupa como a vinculação do sujeito a “espaços de interpretação determinados”. Ou seja, espaços que configuram sua inscrição nas formações discursivas em sua tópica, que ali se constituem, marcando o sujeito naquele espaço em sua historicidade. A narrativa como o modo de trânsito por este espaço constitui um enquadramento com sua forma material e significância.

O nosso corpus de análise, no projeto, é constituído por duas lendas: a do *Corpo-Seco* e a do *Capeta de Borda da Mata*, que circulam no sul de Minas. Uma delas, que analisamos neste trabalho, a do *Corpo-Seco*, também tem presença no Paraná, no Amazonas, no Nordeste, no Centro-Oeste, em São Paulo, e até mesmo em países de língua portuguesa, na África.

Vejamos o que nossa análise nos faz compreender deste discurso lendário. Ou podemos, talvez, chamar, desta lenda urbana: o *Corpo-Seco*.

Sem esquecer que, como é pensada, em geral, a lenda sempre traz um fundo de verdade e são histórias fantásticas que têm uma origem histórica, construindo personagens que se apresentam como sobrenaturais. Para diferentes teóricos, entretanto, o que faz diferir o mito (deuses) da lenda, é que no mito a história é verdadeira, e, na lenda (homens), é falsa. Da perspectiva em que fazemos a nossa análise, não é nosso objetivo encontrar a verdade ou a história verdadeira.

### Quem conta um conto...

Quando ouvimos este provérbio, logo pensamos que as pessoas não são fiéis ao dito, no caso, tratando-se de provérbio, memorial. Ou seja, o imaginário social que envolve este provérbio, solicita a objetividade do dizer, sua forma estabilizada: um conto deve permanecer como é... mas não permanece, porque as pessoas *umentam*. Observemos que a palavra é *umentar*. E aí se junta, também, a imagem do conto, material de memória, com a da tessitura de um trabalho artesanal como o crochê, ou o tricô, lembrados na palavra *ponto*<sup>1</sup>. Podemos, assim, intuir que o texto do conto não é imóvel. Não tem estabilidade. Não é completo (umenta um ponto). E acrescento: não é exato. Ou, o que venho procurando trabalhar, há alguns anos (2001): “não há senão versões”. Sobretudo se nossa matéria é o relato, o conto. Como o boato. E isto pela particularidade destas formas discursivas textualizarem-se pela não coincidência com o dito, por serem formulações que circulam, ou melhor, cujo funcionamento discursivo mais relevante está em sua circulação. Tanto a lenda como o boato adquirem sentido e cumprem seu papel se circularem. E por colocarem em cena, precipuamente, o sujeito, em suas posições, nem sempre coincidentes consigo mesmo, trabalhado pela metáfora.

O conto, a lenda ou caso, portanto, se constitui para circular em suas diferentes formulações. Matéria de memória em funcionamento em seus trajetos e deslocamentos. No caso da lenda, lidando com matéria do sobrenatural.

<sup>1</sup> Não muito longe está Scherazade em suas mil e uma noites, prolongando a vida; e a mulher de Ulisses, Penélope, que, em seu incansável fiar e des-fiar, prolonga sua interminável espera. Estes elementos de memória nos serão úteis mais à frente.

Nesse sentido, a noção de individuação do sujeito pela narrativa (discurso) é um excelente indicador do processo de identificação em ele que se inscreve, produzindo sentidos e, ao mesmo tempo, sua identidade, neste caso, do sul mineiro, espaço em que circulam as versões que analisamos. Espaço que também é um espaço de memória.

Cabe perguntar: qual é a relação destes sujeitos com o sobrenatural? Ou invertendo a direção da pergunta: como o sobrenatural se significa neste espaço de memória? Espaço de memória em que o sujeito se diz, narrando(-se). Nos pontos em que se tece a narrativa, o sujeito amarra um seu gesto de interpretação, que, na sua individuação, o identifica. Pontua.

Ao repetir, ou contar o conto, em sua versão, ele se liga, participando da rede de memória, individuando-se por aí e assim identificando-se como sujeito do sul mineiro. Modo de subjetivação pelo qual saber o conto já é identificar-se.

Fazendo avançar esta reflexão e análise, retomo o tema das versões, tal como está em *Discurso e Texto* (Orlandi 2001), ao considerar os três momentos da produção do discurso: a *constituição*, a *formulação* e a *circulação*, atendo-me mais diretamente à formulação e circulação. No que propus, então, afirmo que é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). Momento de sua definição, materialização da voz em sentidos, do gesto da mão em escrita, em traço, em signo; do olhar, do trejeito, da tomada do corpo pela significação, e, por seu lado, os sentidos tomando corpo. Na formulação, corpo e sentido se atravessam, e de tal modo, que considero que formular é dar corpo aos sentidos (2001). Dessa forma, o sujeito, ser histórico e simbólico, tem seu corpo ligado ao corpo dos sentidos. Sentido e sujeito se constituindo ao mesmo tempo, eles têm sua corporalidade articulada, no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história.

A organização do texto, a que o analista tem acesso, não expressa *concepções de mundo*, mas dá indícios de como o autor pratica significações, no modo como a ideologia produz seus efeitos nele. O texto não é, pois, uma unidade disponível, preexistente, mas, em sua forma material, ele é parte de um processo pelo qual se tem acesso indireto à discursividade. Matéria disponibilizada pela formulação que atualiza a memória, em certas condições de produção. Gesto de interpretação que é investimento do corpo do sujeito presente no corpo das palavras. A prática simbólica, pelo gesto de interpretação, pela formulação, é prática que se corporifica no textual. Memória atualizada na formulação. O dizer se constitui no ponto em que atravessa o interdiscurso (memória discursiva). Se introduzirmos aqui a questão da circulação, somos conduzidos a pensar os trajetos do dizer. E estes são fundamentais quando pensamos discursividades como as lendas, que passam de boca a boca, trilhando caminhos, efeitos da narrativa que se percorre e a que se dá uma formulação, ou outra, acrescentando em uma unidade de sentido sempre incompleta.

Formulação que circula, às vezes em retomada, muito mais vezes em deslizamentos. De ponto em ponto se produz um conto. E também um sujeito que se desloca. Sujeito e sentidos não coincidem. Na circulação isto se mostra, como veremos na análise que faremos, em versões, pontuações nas distintas práticas significantes.

E, se até aqui, já temos elementos suficientes para pensarmos a questão da memória, indo mais adiante poderemos pensar também a relação linguagem e sociedade.

Todo corpo está investido de sentidos enquanto corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são cruciais, da mesma forma que, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos. Dessa forma (2001), é que pensamos que o corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social e isto também não lhe é transparente, como ele não é transparente para si mesmo. A análise dos materiais que elencamos para explorar os sentidos da narratividade, no sul de Minas, pode nos fazer compreender essa ligação em sua materialidade, feita de sentido, corpo e espaço.

---

### Lendas e lendas

Fui buscar em Bréal (1877, 1882/2005), algo que ele diz sobre mitos e lendas. Diferimos na noção de interpretação. Por isso, como veremos, vamos nos apartar em nossa forma de trabalhar estas formas de linguagem. Mas iniciamos um percurso juntos.

Ele diz que as fábulas (e ele fala das antigas) não são, para ele, nem fatos históricos disfarçados, nem alegorias, nem metáforas, nem símbolos. Com o que estamos de acordo: não é uma questão de mistério a se descortinar, é uma questão, para nós, de um processo de significação com sua relação com as condições em que se produz, incluindo aí tanto a situação como os sujeitos e a memória discursiva constitutiva. Ou seja, uma questão que nos leva a procurar compreender a relação do texto com sua exterioridade, e a individuação do sujeito em seu processo de identificação.

E ele continua, dizendo que elas não são a expressão de uma antiga sabedoria, nem têm a nos ensinar uma verdade profunda, nem física nem moral. Nem tampouco as lendas são o fruto da imaginação poética de um povo inventando contos a fim de satisfazer seu gosto pela linguagem figurada, pelas alegorias e parábolas.

Até aí estamos próximos. E então ele diz que um mito de criação popular, tomado em um momento dado de seu desenvolvimento natural (?), *não significa outra coisa que aquilo que ele diz com efeito* (grifo nosso), e a melhor, ou, para melhor dizer (são as suas palavras), a única maneira de *explicá-lo* (grifo nosso), é remontar, através da série de suas metamorfoses à sua origem, e de escrever sua história. Aí já estamos bem distantes. Face ao autor, enquanto filólogo, etimologista, eu, como analista de discurso, afirmo que o sentido de algo não é sua origem. E suas metamorfoses, ou melhor dizendo, seus deslocamentos, são suas versões, e não são um caminho que nos leva a sua origem, a uma sua explicação. E na nossa diferença, introduzo o sujeito junto aos sentidos. Não busco a explicação, mas posições sujeito e sentidos. Os sentidos, como consideramos em análise de discurso (Henry 1993), não têm origem e não são transparentes. Esta talvez seja a diferença fundamental: não trabalhamos com a origem dos sentidos, mas com suas múltiplas formulações possíveis, em seu processo de significação; não consideramos o mistério dos sentidos mas sua opacidade, ou seja, sua não transparência, não evidência. E a interpretação para nós não é reveladora, ao contrário, é parte constitutiva dos sentidos. Finalmente, não buscamos *explicar* os sentidos, mas *compreender* o seu modo de produção e seus efeitos. Além disso, não procuramos escrever a história de como chegamos à origem de um sentido. No que grifamos está a explicação desta diferença: um mito, uma lenda, significa aquilo que ele ou ela diz com efeito. Pois é: como chegar ao que ela ou ele *diz efetivamente?*

Este é o mote para nossa análise.

Mas, antes, devemos fazer justiça a suas palavras: as explicações que falam de mitos separam a idéia de sua expressão, diz Bréal (idem), e colocam na origem da mitologia a distinção do sentido próprio e do sentido figurado. Nada, diz ainda ele, é mais oposto à ordem natural (?) das coisas: o homem primitivo encontra um termo para cada uma de suas concepções e é difícil compreender porque, em posse de uma idéia, ele a tornaria obscura a seu prazer.

Se não podemos concordar com afirmações como “ordem natural”, ou com a relação pensamento linguagem, ou idéia e palavra que aí está dita, não podemos deixar de concordar que não é a relação entre sentido próprio e figurado que está em questão. Só que, para nós analistas de discurso, não é a produção do obscuro que aí se faz, mas o trabalho da ilusão da evidência que aí joga, no funcionamento da ideologia.

Ele irá em direção ao passado e à diferenciação da mitologia e sua origem em que ele distingue com cuidado os *deuses* (grifo do autor) que são um produto imediato da inteligência humana, e as *fábulas* (grifo do autor), que são um produto indireto e involuntário delas. Nós

ficamos no presente, na atualização da memória, e não distinguimos deuses e fábulas. Mas, ele nos diz algo que é fundamental: “a influência da linguagem sobre o pensamento, pouco observada em geral, despercebida na Antiguidade, não é menos considerável: podemos comparar a linguagem a um vidro que nossas concepções atravessam, mas colorindo-se de suas nuances. Habitados a este intermediário, nós prestamos tão pouca atenção a ele que, mesmo antes de exprimir um pensamento, ele se tinge em nosso espírito das cores da linguagem”. Isto, em Bréal, está ligado à busca de explicação na origem. E, para ele, o que era transparente (despercebida na Antiguidade), “a medida que certos termos envelhecem, que o sentido etimológico das palavras se obliterava, a língua perdia sua transparência: os nomes das forças (ele está falando dos mitos) tornavam-se nomes próprios e a partir de então os personagens míticos começaram a aparecer. *Dyau*s é o céu para a época védica: mas não é o mesmo para os Helenos que trouxeram este nome com eles: *Zeus* é, em grego, um nome próprio”. E aí instalamos nossa diferença, pensando discursivamente.

Eis-nos com nossa materialidade da linguagem, com a historicidade constitutiva da relação linguagem e pensamento, e da produção de sentidos, coloridos pela ideologia que, necessariamente, ao interpelar os indivíduos em sujeitos, atravessa esta materialidade, refletindo-se em arco-íris imaginário nos sentidos que se constituem junto com este sujeito. Não vamos reduzir uma coisa à outra, porque diferem e os efeitos dessas diferenças são largos, mas no que mais tarde vai produzir a análise de discurso, face à questão da relação pensamento e linguagem, é mais interessante o que se lê aqui do que nos diz o cognitivismo.

### **Análise**

A lenda do *Corpo-Seco* é muito encontrada. Os relatos e citações sobre ela são muitos. Vamos iniciar, apresentando a versão de um especialista deste domínio de lendas e do folclore brasileiro. O folclorista Luís da Câmara Cascudo diz que “O *Corpo-Seco* é a morada do espírito estridente que vaga depois da meia-noite, enchendo de medo os que ouvem a ressonância dos gritos apavorantes. Condenada a uma pena terrível, a alma dos grandes pecadores reside, durante o dia, no *Corpo-Seco*, múmia<sup>2</sup> esquecida e sem história, no deserto dos cemitérios”. Portanto, nesta versão, o *Corpo Seco* não é só ele mesmo, ele é a morada diurna da alma dos grandes pecadores. Múmia esquecida e sem história. Nada mais oportuno a um especialista em lendas que encontrar uma formulação que coloca em um corpo a morada de muitas almas penadas.

Mas, saindo do especialista, vamos apresentar, agora, uma versão corrente e sem assinatura da lenda do *Corpo-Seco*, encontrada na internet<sup>3</sup>: “A lenda do *Corpo-Seco* diz respeito a um homem de índole ruim, tão perverso que durante sua vida adulta *batia frequentemente na própria mãe*. Por isso, quando morreu foi rejeitado primeiramente por Deus, depois pelo Diabo, e até mesmo a terra enjeitou o seu corpo, devolvendo-o à superfície toda vez em que nela ele era enterrado. Desde então, como não tem um lugar onde possa descansar em paz, o *Corpo Seco* (assim chamado porque se transformou em pele e osso) fica vagando sem rumo pelos campos, florestas ou ruas de alguma cidade, grudando-se em árvores que não demoram a secar depois de transformadas em “encosto” por aquela “coisa” murcha e horrorosa. Talvez daí tenha nascido o dito popular que diz “Quem bate na mãe fica com a mão seca”.

<sup>2</sup> *Corpo Seco*, em uma versão, é tomado por vampiro, em outra, por múmia, em qualquer dos casos, como figura que assombra.

<sup>3</sup> [davidarty.com/game/arquivos/GameDesginDocument.pdf](http://davidarty.com/game/arquivos/GameDesginDocument.pdf)

[grifo nosso]<sup>4</sup>. Nesta versão, o que era “múmia esquecida e sem história” é “coisa murcha e horrorosa”, ou “encosto” em uma declinação do sobrenatural. E nela aparece o que é muito próprio do conto popular, da lenda, do causo: a moral da história. “Quem bate na mãe fica com a mão seca”. Neste caso, veremos que este pode ser um efeito metafórico de algo bem mais amplo e de implicações bem mais largas na constituição do sujeito.

Vejamos alguns recortes da lenda de Corpo-Seco, corrente em Pouso Alegre:

Corpo-Seco, é um homem que passou a vida *batendo e respondendo a mãe*. Quando morreu, foi rejeitado por Deus e pelo Diabo, inclusive pela terra que enojada repeliu-o. Um dia, se levantou de sua tumba, completamente podre, e então completamente furioso, todos que passassem perto da estrada favorita dele ele iria pular e dar um grande susto para a pessoa desmaiar. [grifo nosso].

Em outra versão, diz-se que quando uma pessoa passa perto do corpo seco ele pula nela e suga todo seu sangue, se não passar nenhuma pessoa ele vai morrer, porque se alimenta do sangue humano (semelhante a um vampiro).

Em Ituitaba (MG), há uma variante que conta que o corpo-seco - depois de ser repelido pela terra várias vezes - é levado por bombeiros à uma aparente caverna em uma serra que fica ao sul do município. Dizem que quem passa à noite pela estrada de terra que margeia a "serra do Corpo-Seco", consegue ouvir os gritos do corpo-seco ecoando de dentro da caverna. Nesta versão a mãe o amaldiçoa antes de morrer, *por ter sido usada como cavalo pelo filho*. [grifo nosso].

Nestes recortes, como podemos observar, encontramos um espaço definido, no território de Minas Gerais, embora haja variação nas localidades.

É interessante observar, nestas versões, o modo como o Corpo-Seco se faz presente:

1. Ele se levanta da tumba e quem passar perto da estrada preferida dele ele pula em cima, dá um susto e a pessoa desmaia; 2. ou, se a pessoa passar perto, ele pula em cima e suga todo sangue (como um vampiro); 3. nesta terceira, ele é levado por bombeiros para uma serra, e quem passa à noite pela estrada de terra que margeia a “serra do Corpo-Seco” o ouve berrando em uma caverna. São estas suas formas de assombrar.

Veremos, em seguida, outros recortes, em que situam a lenda na região de Paraibuna.

Antes, porém, merece nossa atenção uma versão que explicita de outro modo o que, no item 3, acima, grifei. Trata-se de uma versão relatada pelo escritor Leôncio de Oliveira (“Vida Roceira”, 1918):

o Corpo Seco é o homem que passou pela vida semeando malefícios e que seviciou a própria mãe. Ao morrer, nem Deus nem o Diabo o quiseram; a terra o repeliu, enojada da sua carne; e, um dia, mirrado, defecado, com a pele engelhada sobre os ossos, da tumba se levantou em obediência ao seu fado, vagando e assombrando os viventes nas caladas da noite. [grifo nosso].

Esta é, até o momento, a meu ver, a mais assombrosa: semeia malefícios, seviciou a própria mãe, repelido pela terra enojada de sua carne, e defecado, com a pele engelhada sobre os ossos, levanta da tumba, obedecendo seu fado, e vagando assombra os viventes nas caladas da noite. Todo o léxico é precisamente escolhido para mostrar o *mal*, para produzir o *assombro*.

<sup>4</sup> Não podemos deixar de referir aqui ao fato de que, frequentemente, há uma espécie de dito moral que acompanha as lendas. Há uma sobre a mulher do sabão na região da Zona da Mata que diz que uma lavadeira tinha que lavar muita roupa para seu senhor. E como acabou o sabão, ele mandou que ela matasse as crianças pobres da região para fazer sabão. Daí resulta uma espécie de dito moral que diz que criança que fica na rua sozinha fora de hora é pega pela mulher que pega criancinha pra fazer sabão.

Nesta versão, se fala mais diretamente da transgressão de que é sujeito: seviciou a própria mãe. É inevitável nos remetermos a Édipo, como elaboramos mais à frente.

Vejamos, agora, outra versão dessa região, de Paraibuna:

Foi um cidadão que morreu há mais de um século, mas, como era muito mau, a terra o expeliu no cemitério, o céu e o inferno o rejeitaram, impossibilitando-lhe o descanso eterno, e por esses motivos o padre o retirou da cidade, levando-o, numa procissão, a uma região de mata distante, hoje conhecida como Morro do Corpo-Seco. Lá, murcho como que se tivesse secado toda a água do corpo, ele fica isolado, assombrando os incautos que resolvem incomodá-lo. [grifos nossos]

Não é sem importância analisar como ele é apresentado como indesejável: a terra o expeliu, o céu e o inferno o rejeitaram, o padre o retirou da cidade, ele fica na mata distante, fica isolado.

É interessante observar, entretanto, que esta versão é das mais neutralizadas, digamos, em termos do assombro. E isto talvez se deva à presença da Igreja e do padre neste acontecimento.

Já em outros textos, como o do jornal de Paraibuna, de 7 de agosto de 2005, o Vale Paraibano, de Taubaté diz que há um Corpo-Seco que se esconde há mais de 40 anos em uma gruta na localidade de Pedra Branca, naquele município. Atribui-se o relato a Geraldo Periquito, uma das lideranças da localidade.

Segundo Periquito, a infeliz alma tem até nome: “Ele se chama Zé Maximiano. Um sobrinho dele já trabalhou comigo. O Zé virou corpo seco porque batia no pai e na mãe. Conheci ele quando pequeno”.

Mas como, em lendas, nada é exato, ao mesmo tempo em que diz que conheceu, Periquito diz também que:

tomou conhecimento dessa história por intermédio de um amigo seu chamado Pedro Vicente, a quem a família do falecido incumbira de levar o corpo rejeitado pela terra à gruta mencionada. De acordo com o seu relato, “depois que o Zé morreu, acho que de morte matada, ele foi enterrado no cemitério da igreja em Monteiro Lobato, mas a terra não o aceitava”. Por isso o Pedro Vicente ficou encarregado de levar o corpo em um balaio, para escondê-lo na gruta, mas prevendo possíveis assombrações por parte do Zé, o padre de Monteiro Lobato deu ao rapaz do transporte uma vara de marmelo benzida, orientando-o no sentido de que se o corpo seco quisesse voltar com ele, ou lhe pedisse para ficar, era para bater com a vara. E o vigário estava certo em sua previsão, porque quando Pedro completou a tarefa e se virou para ir embora, “o corpo seco o agarrou e falou que não ia deixar ele ir embora, que era para os dois ficarem juntos para sempre”. O Pedro Vicente não pensou duas vezes e tascou a vara de marmelo no bicho até conseguir fugir. Isso foi o que ele me disse.

E, claro, termina com “foi o que ele me disse”. A voz do “ele”, como veremos, é fundamental nesta forma de narrativa.

Não poderia deixar de transcrever uma versão caipira, da região de Aparecida do Norte, desta lenda. Vamos a ela.

Esta é de Eduardo Rodrigues, que tem 65 anos e nunca mentiu, segundo quem relatou, e só fala a verdade.

O velho Eduardo descreve o que é o Corpo-Seco, mantendo as características essenciais a todas as descrições que outros já tinham feito.

É sempre o corpo de pessoa ruim, principalmente quem martratô ou desrespeitô pai e mãe. É um corpo tão sem graça que nem a terra não qué. Rejeita. Então o corpo seca. A ropa gruda que fica rente co’a pele. Uma situação só. As unha cresce. A pacoera e as tripa fica tudo numa bolota só. E chacoaia de todo lado. Quando chega o tempo de revirá a sepultura pra desocupá lugá é que

descobrem isso. Então o coveiro avisa o padre do lugá que tem um corpo seco. Então o padre trata de vê quem tem corage e escolhe dois home. Faz suas rezas, seus benzimento forte, mas só de noite então, ali pela meia-noite, nem antes nem depois, um dos home [vira] pro companheiro que tá de costa, co os braço erguido pra trás. *E ele fica nesta posição assim, costa com costa, nem o corpo seco óia pra frente nem quem carrega óia pra trás. Daí caminha os dois home até o mato e ao corpo seco tem que sê jogado de costas, mar joga já tem que saí andando e sem oiá pra trás, se oiá ele munta cavalo e vem.* Lá no mato, despois que o pessoá vem simbora, ele mesmo por si se esconde. Fica encostado num pau, toma conta dum capoeirão inteirinho. Pois foi o que acunteceu cumigo quando um dia fui lenhá. Chegue no capoeirão dele e isso ninguém tem orde de fazê. Premero, pra avisá a gente da presença dele, ele dá uma tontura na gente; Se teimá, daí ele tira a idéia. Ninguém tem força de arregisti. Ele, eu não vi, só ouvi os estralos no mato, mas quem viu contô, é da artura duma pessoa mesmo, no lugá do zóio tem dois vuração. Uma cara medonha de feio... [grifo nosso].

Também aqui se sente o gosto do relato caipira. Com os efeitos de sentido produzidos pelo final em que se afirma a existência através de outro e se dá veracidade pela descrição do personagem. E a parte humorística que – nos grifos que fizemos – fica por conta de como se livrar da assombração sem correr perigo.

### Contingências do assombro

Para além destas propriedades, que enunciámos, e que são específicas aos diferentes modos de narrar, interessa-nos compreender, nestas versões da narrativa, o modo como o sujeito aí se inscreve e como, na produção de sentidos, o vemos se individuando como sujeito da região em que vive, na relação com a lenda. Em outros termos, como o sujeito se individua pela narrativa da lenda, inscrevendo-se em um processo de memória regional. E que tem como particularidade, construir um sentido do além, do que não conhecemos e tememos. Como uma ideia que se torna corpo. Que aparece para nos assustar. Do que se presentifica para nos lembrar – fato do memorável – de algo característico de nossa humanidade, e que devemos lembrar de esquecer (Loroux 1998).

Começamos por apontar as repetições: 1. Nem mesmo a terra o aceita; ela o expele. 2. Bate (sevicia a) na mãe. 3. Assusta as pessoas: pula em cima, suga o sangue, deixa tonto e desorganiza o pensamento.

É uma figura de uma lenda urbana: ele é enterrado em um cemitério, a terra o expele, e depois é encontrado vagando no mato, perto de estrada, ou ouvem-se seus gritos da caverna.

Se situarmos as condições de produção desta lenda no sul de Minas, em Pouso Alegre, ou mesmo nas circunvizinhanças de Pouso Alegre, o que podemos observar são três traços bastante próprios à versão que habita esta região: a relação com a família (mãe), a relação com a terra (chão), a relação com a religião. Aí o fato de não se conseguir enterrá-lo é um sinal de Deus: dada sua maldade, não encontra repouso em sua morada eterna. Então vaga como alma penada. Ou, ainda, abriga almas penadas. A relação familiar: bate na mãe (em uma das versões, no pai também). Coisa pela qual é castigado, ficando com o Corpo-Seco. Esta é uma versão, diríamos, a que se associa ao imaginário social do sul de Minas em que os sujeitos aí são individuados e se reconhecem em sua identidade por compartilhar essa memória comum. Mais próprio é o castigo, se pensarmos que em uma das versões/formulações que circulam ele *seviciou* a própria mãe, como veremos mais à frente.

Pois bem, estes elementos – família, terra e religião – são parte das condições de produção do sul mineiro (em que as pessoas não se despedem sem dizer “vai com Deus”. Sinal de proteção, contra todos os perigos, inclusive contra assombrações).

Ao refletir sobre essas propriedades relacionadas às condições de produção sócio-históricas do sul mineiro, algo me interrogou com insistência na relação com a terra: não ser aceito pela terra. Ficar insepulto<sup>5</sup>.

### **Concluindo**

Ao destacarmos as propriedades desta lenda – Deus, propriedade (terra) e família (mãe) – interrogamo-nos pela questão sócio-política já que pensávamos encontrar aí mais diretamente significada a relação com a escravidão. De certa forma está, mas já modificada em seus efeitos no sul de Minas. Não fala do escravo (como, na Zona da Mata, a lenda da “mulher do sabão”), fala do sujeito urbanizado que guarda sua relação com a terra. A que o rejeita.

Temos ainda que observar que, na análise, o que buscamos nos sentidos produzidos pela narrativa, não é o que o sujeito é, ou no sentido, pragmático, o que ele faz. Buscamos, na narrativa que é uma lenda, um conto de assombração, o que este sujeito *teme*. O “estranho” que o aterroriza e que ele coloca no “outro”, o da lenda, a assombração.

Consideramos que a narrativa coloca à distância, pelo assombro, a relação com o outro que o significa. E encontramos aí o incesto, acontecimento que atravessa os tempos na linha da censura, do proibido, e tem suas diferentes formas historicizadas na individuação do sujeito. Pensamos aí, como dissemos, a historicidade, na materialidade do conto, trazida pelas condições sócio-histórico e ideológicas em que se constitui o sujeito. Não o lá fora refletido no conto, mas o lá fora *significado* no conto, simbolizado, atualização da memória. Nesta narrativa do Corpo-Seco, temos desde a versão em que está formulado explicitamente o acontecimento do incesto em sua proibição (seviciou), até formas mais brandas de dizê-lo, como vimos: bate, cavalga sua mãe.

Esta atualização da memória caracteriza a lenda como lenda urbana: o casarão, os bombeiros que o levam para a caverna, etc. Mas, se pensarmos a mais longo prazo, na relação com a tragédia, não podemos ignorar, como dissemos, a relação de sentidos estabelecida com Édipo. Um Édipo mineiro, em outra forma narrativa que é também outra forma de significar. Uma deriva, um deslizamento.

Não podemos deixar de referir ao fato de que, na materialidade do sujeito, estão inscritos o corpo e os sentidos, e, no caso desta narrativa, no próprio título (legenda) da lenda está significado o laço que os liga: o Corpo-Seco, insepulto, maldito.

Finalmente, devemos chamar a atenção para o que temos considerado como presença, ligando-a, aqui, ao fato de que a circulação é parte importante do modo de significação da textualização, da discursividade.

Esta lenda que circula no sul de Minas – e circula em outros Estados brasileiros em que as diferentes condições de produção movimentam diferentes gamas de sentidos (demos como exemplo a versão caipira do Estado de São Paulo, ou a versão generalizada) – pois bem, esta que circula no sul de Minas marca assim a presença dessa historicidade – trabalho da memória no modo como esta se diz individuando os sujeitos – nos processos de identificação no sul

---

<sup>5</sup> Não estamos longe, de certo modo, da tragédia de Antígone que é desencadeada pelo fato de que seu irmão, Orestes, ao se voltar contra o seu tio, Creonte, quando morto, é condenado a ficar insepulto. Castigo radical já que dessa forma não pode adentrar o Olimpo. E sua irmã, Antígone, joga sobre seu corpo um punhado de terra, o que simboliza enterrá-lo. Dessa forma ela é condenada à morte. E a tragédia, que se chama de destino duplo, é o ágon entre Antígone e Creonte, defendendo, ela, a razão do sangue, ele, a razão do Estado.

mineiro. Não é um acaso que circule nesta região, na forma discursiva narrativa com se (a-)presenta (torna-se presente).

Para atestar o modo como ela se individua e circula como fato de memória e de identificação vou referir à forma como me foi relatada em duas situações (com duas pessoas diferentes entrevistadas informalmente).

Em uma, a pessoa contou-me a lenda até um pedaço – sem dizer se acreditava ou não na lenda – e de repente me disse: “vou parar por aqui, estou todo arrepiado”. Nessa interrupção, presente-se o medo das palavras com poder de tornar presente.

Outra pessoa, a quem, em situação absolutamente desprevenida, fiz a questão: você acredita na lenda do Corpo-Seco? A resposta foi a que eu mais encontro: “Eu, não. Mas eu tenho uma tia que conhece uma família etc, etc”<sup>6</sup>.

Como no boato, no causo etc, que são formas de linguagem que mobilizam o sujeito a fazer circular o dito, quando o sujeito, em seu processo de individuação, pego pelo contar a lenda, o causo de assombração, diz “Eu não acredito, mas eu conheço x...”, ele mantém o processo de circulação e garante a permanência da lenda, mantendo a narrativa ativa, *mantendo a presença desta narrativa no imaginário social*, no qual outros sujeitos terão sua parte no processo de significação social, pela memória que se atualiza, a cada gesto de interpretação de quem conta e que coloca, em algum lugar do narrado, um seu ponto, sinal de sua individuação. E o que assombra é o vestígio da presença, relação entre memória e esquecimento, que não se fecha enquanto alguém contar a alguém aquele caso de assombração...

O que nos leva a concluir que estas lendas são parte da memória, da individuação dos sujeitos, e uma forma de laço (liame), pelo assombro, produzindo seus efeitos na identidade social. Sem deixar de referir ao fato de que, não só na circulação, mas também na sua materialidade evocativa da presença, estas lendas de assombração, produzem seus efeitos: são palavras com o poder de presentificar, de manter.

O sujeito do sul mineiro traz esta narrativa que diz sua memória assombrada, com que ele se identifica, na formação ideológica que o determina: nela fala o incesto, interdito que atravessa os tempos e toma no narrado diferentes formas: bater, cavalgar, sevir. Um Édipo mineiro, um corpo seco, fálico em seu gesto de não permanecer sepulto e erguer-se para fora da terra. Do Édipo tem, no corpo, a marca (um ficou cego, o outro ficou com o Corpo-Seco). Um é mito, fala com deuses, o outro, o do Corpo-Seco, é lenda a assombrar nossas memórias, falando com outras palavras. Formas de aterrorizar, e de marcar, neste sujeito, o possível de sua humanidade, em seu assombro.

Para contar esta relação com o outro que o habita, nas suas condições de produção, atualizando sua memória no território que o define no espaço de interpretação em que ele faz sentido, ele tece sua narrativa pontuando sua identidade em sua versão: a que coloca na relação com a assombração, aquilo que vai além dele e de sua compreensão.

## BIBLIOGRAFIA

- Bréal, M. (2005), *Mélanges de mythologie et de linguistique* (2ème éd., 1882), introdução de G. Bergonioux, Limoges, Lambert-Lucas.
- Courtine, J.J. (1999), *O Chapéu de Clementis*, in F. Indursky (org.), *Os múltiplos territórios da análise de discurso*, Porto Alegre, Ed. Sagra Luzzato.

<sup>6</sup> Foram muito parecidas as respostas quando perguntei sobre o Capeta da Borda da Mata (que não vou analisar aqui). Um deles contou-me quase até o fim, parou, e me disse: “olha, estou todo arrepiado, não vou contar até o fim senão ele pode aparecer...”

- Henry, P. (1993), *Sujeito, sentido, origem*, in E. P. Orlandi (org.), *Discurso Fundador*, Campinas, Pontes.
- Loroux, N. (1998), *De l'amnistie et de son contraire*, in *Les usages de l'oubli*, Paris, Seuil.
- Oliveira, L. (1918), *Vida Roceira: contos regionaes*, São Paulo, Brasiliense.
- Orlandi, E.P. (1990), *Terra à Vista*, São Paulo, Cortez/Unicamp; tr. fr. *La construction du Brésil: à propos des discours français sur la découverte*, Paris, L'Harmattan, 2011.
- Orlandi, E.P. (2001), *Discurso e Texto*, Campinas, Pontes.
- Orlandi, E.P. (2010), *Discurso, individuação do sujeito e processos identitários: espaço, acontecimento e memória no sul de Minas*, Projeto, Belo Horizonte, Fapemig.
- Orlandi, E.P. (2013), *Sentidos em Fuga*, in G. Carrozza et alii (orgs.), *Sujeito, Sociedade, Sentidos*, Campinas, RG.

**ENI ORLANDI** • Researcher at the Laboratório de Estudos Urbanos - Nucredi/Unicamp (Urban Studies Laboratory), professor and coordinator of the Graduate Program in Language Sciences at the Universidade do Vale do Sapucaí (University of Sapucaí Valley) and collaborating professor of IEL the Unicamp (State University of Campinas), and CNPq A Researcher.

**E-MAIL** • enip@uol.com.br



# PaSSAGGI

---



# LA TRADUCTION POUR ÉTALONNER LA LANGUE VULGAIRE

Un grammairien logicien traducteur en 1694 : Antoine Arnauld

---

Francine MAZIÈRE

**ABSTRACT** • Translation is a crucial path for language tooling /equipment, and plays a singular role in the making of French in the 17th century. After presenting the outlines of the issue, the article examines a particular writing. At the end of the century, Arnauld, arguing in favour of Port Royal's options in his translation of the Bible, puts forward a practical application of his *Logique des idées* to a vulgar tongue (the question of signification). Resting on the joint examination of translation rules and critical reflexions on the «good usage» as defined by Vaugelas, he separates neither general grammar and particular grammar, nor language and discourse (or genres) in the construction of meaning. This reasoned defence illustrates his positions as logician and grammarian, and strengthens the translator's role as an agent for inventing and stabilizing the usages of a language.

**KEYWORDS** • Translation, French language, good usage, signification, rules

La pratique critique de la traduction en français, au 17<sup>ème</sup> siècle, est importante pour trois raisons au moins : elle engage la question de la fabrique d'une langue vulgaire, elle engage la question des genres de textes, elle engage la question de la signification, de ses modes et de son instabilité.

Un écrit d'Antoine Arnauld, peu exploité<sup>1</sup>, permet d'éclairer la vivacité de ces questions. Arnauld, philosophe, théologien janséniste à Port Royal, co-auteur de la *Grammaire Générale et Raisonnée* avec Lancelot en 1660 et de la *Logique ou l'Art de penser* avec Nicole en 1661, est aussi traducteur, et sans doute partie prenante dans la traduction par Le Maître de Sacy du *Nouveau Testament* dite « Bible de Port Royal »<sup>2</sup> ou « Bible de Mons »<sup>3</sup>. En 1694, quelques

---

<sup>1</sup> Repéré par Wendy Ayres Bennett, en ce qu'il se réclame de l'usage, ce texte est en cours de numérisation par Valerie Worth, à Trinity College, Oxford. Il sera inclus dans l'édition électronique : Grand Corpus des grammaires françaises, des remarques et des traités sur la langue (XVIII<sup>e</sup> siècles), Bernard Colombat, Jean-Marie Fournier & Wendy Ayres-Bennett, Classiques Garnier Numérique.

<sup>2</sup> *Nouveau Testament* d'Antoine Lemaître et Isaac Lemaître de Sacy « Selon l'édition Vulgate, avec différences du grec ». Les différences sont décrites dans d'abondantes notes marginales. Imprimé à Amsterdam sous le nom de Gaspard Migeot libraire à Mons, 1667.

<sup>3</sup> Du nom de la ville où il fut édité. Il s'agit de la première traduction française de la Bible qui s'imposera, et sera lue communément jusqu'au siècle dernier. Commencée par Antoine Lemaître, à partir de la Vulgate, critiquée et reprise à sa mort en 1658 par son frère Louis-Isaac Lemaître, sieur de Sacy, elle sera

mois avant sa mort, il répond à trois « censeurs » de cette traduction dans un petit ouvrage qui ne sera publié qu'en 1707 à titre posthume : *Règles pour discerner les bonnes et mauvaises critiques de l'Écriture Sainte en français, pour ce qui regarde la langue, avec des réflexions sur cette maxime 'que l'usage est la règle et le tyran des langues vivantes'*<sup>4</sup>. Après la mort du premier contradicteur, Mallet, Arnauld défend ici cette traduction essentiellement contre le Père Bouhours<sup>5</sup>, remarqueur, et donc auteur engagé dans la normalisation des usages.

Grâce à l'édition italienne des écrits critiques de traducteurs de Port Royal<sup>6</sup>, nous avons accès à quelques règles et principes à l'honneur parmi les Solitaires, mais cet ouvrage est le seul à développer non pas une défense politique et/ou rhétorique de l'art de traduire mais une défense linguistique, construite à partir du rendu de l'interprétation par la traduction<sup>7</sup>.

Le titre est intéressant, qui pose explicitement l'objectif de réflexivité sur la langue. De même est intéressante la structure de l'ouvrage. Elle articule la défense de certains choix de traductions et la critique de la notion de « bon usage », centrale au 17<sup>ème</sup> siècle. Bien qu'il soit possible de lire chaque partie isolément, le fait que la seconde s'illustre par des exemples repris de la première manifeste clairement la volonté de conjoindre langue et usage, et de les éclairer par la question des significations et par les impératifs discursifs imposés par les genres d'écrits.

Après avoir rapidement replacé les enjeux de l'activité traductrice au mi-temps du siècle<sup>8</sup>, et sa contribution à la normalisation du français, nous proposerons une lecture des engagements grammairiens d'Arnauld dans ses attaques et défenses.

## 1. L'activité traductrice

Les auteurs, dans cette époque de co-linguisme, sont tous, ou presque, des traducteurs, et les remarqueurs<sup>9</sup> le sont au premier chef. Le premier d'entre eux, Vaugelas, jouit d'une double célébrité. Chargé à l'Académie française de la rédaction du dictionnaire, il donne en 1647 des *Remarques* sur le « bon usage » qui seront reprises, discutées, aménagées, figées par nombre d'auteurs tout au long du siècle (Ayres-Bennett, Wendy et Seijido, Magali 2011).

travaillée pendant 20 ans, et complétée jusqu'après la mort de Sacy, avec des interventions multiples, de Blaise Pascal, Robert Arnauld d'Andilly, Pierre Nicole, Pierre Thomas du Fossé entre autres.

<sup>4</sup> Il existe trois exemplaires de cet ouvrage, à Montpellier, Nice et Paris (Bibliothèque Mazarine). Repris dans OE, VII, p.423-466. Une microfiche est disponible à la BNF.

<sup>5</sup> *Entretiens d'Ariste et d'Eugène* (1671) et *Doutes sur la langue française* (1674), *Remarques nouvelles sur la langue française* (1675).

<sup>6</sup> De Nardis 1991. Où sont données les Règles de la traduction d'Antoine Le Maître, les Remarques sur la traduction française de Robert Arnauld d'Andilly, le Discours de l'usage et des règles de la bonne traduction de Mr TB, le Discours de la traduction, de son utilité et des règles pour la bien faire, de Aignan de Beaumarchais, sieur de Miramion, le Discours de la traduction et de ses règles de A. Berruyer.

<sup>7</sup> Ce n'est pas la première défense de la traduction de *La Bible Mons* par Arnauld. Dans un article de 1993, « Interprétation et traduction : Pascal et port Royal », Martine Pécharman cite les réfutations de 1667 et de 1680, où Arnauld défend la nécessité de la traduction longue, mais pas celle-ci qui développe et conjoint des « règles » qui regardent des questions de langue, et des « réflexions » sur l'outil normatif forgé par 50 ans de reprises du « bon usage » de Vaugelas. Pour les évolutions, Ayres-Bennett, Seijido (2011).

<sup>8</sup> On attendait la sortie imminente, pour ce siècle, de *l'Histoire des traductions en langue française* (HTLF). Le 17<sup>ème</sup> siècle vient de paraître, après *Traduire en français à l'âge classique. Génie national et génie des langues* sous la direction de Yen-Mai Tran-Gervat, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2013. Cette dernière livraison tient compte de la contribution d'Arnauld, sans articuler langue et usage.

<sup>9</sup> On désigne par ce nom des auteurs de « remarques », « réflexions », « considérations » sur la langue vulgaire en train de se normaliser. (Ayres-Bennett, Seijido 2011).

Mais il est, en parallèle, et en renfort de cette révérence, cité comme l'excellent traducteur du *Quinte-Curse*, traduction sur laquelle il n'a cessé de travailler, en particulier inspiré par un autre traducteur célèbre, d'Ablancourt<sup>10</sup>. Ce dernier n'est pas seulement ouvertement revendiqué par Vaugelas comme modèle pour sa « prose » quand il dit l'histoire<sup>11</sup>, il est aussi cité comme modèle d'expressions et comme garant des mots autorisés quand l'usage en est douteux, qu'il s'agisse de néologie, de synonymie, de polysémie, de figement, de construction. C'est comme modèles de dire que les traductions de d'Ablancourt et Vaugelas seront annotées par Racine. La figure de Vaugelas est donc emblématique de la participation de l'activité traductrice à la construction des usages autorisés dans la langue vulgaire, puisqu'il privilégie ou promeut des « manières de dire » empruntées aux traductions et les met en circulation dans les remarques. Dans la mesure où les remarques circulent ensuite chez les grammairiens comme Irsou (1656 et 1662) et Chifflet (1659), les pratiques des traducteurs, voire leurs inventions, entrent ainsi dans le corpus d'exemples des grammairiens. Il y a circulation, et donc reconnaissance et adoption (Mazière 2015).

Cette prise en compte de l'inventivité traductrice dans les outils linguistiques<sup>12</sup> conduit à accorder une place importante aux œuvres traduites dans la fabrique de la langue. Mais pour autant on ne peut négliger les réflexions des traducteurs eux-mêmes sur leurs pratiques, qu'ils exposent le plus souvent dans des textes d'escorte : préfaces, introductions, épîtres, mais aussi dans des lettres et discours. Tous et toutes disent leurs préoccupations concernant le français, ses formes, ses propriétés. Ces écrits, abondants, sont très répétitifs.

Du côté des auteurs liés à l'Académie, l'essentiel tourne autour des nécessités d'une belle langue, et du ralliement à la valorisation des « belles infidèles »<sup>13</sup> qui créent un beau style. Retenons une seule citation, exemplaire Vaugelas écrit à propos d'une traduction de Giry (le *Traité de la résurrection de la chair* de Tertullien), qu'il a su « transformer les rochers et les épines de l'auteur latin en jardins délicieux ». Giry sera cité par Arnauld dans les traducteurs de référence.

Du côté de Port Royal, Antoine Lemaître a les mêmes ambitions, inspirées de Cicéron et Saint Augustin. Ses règles, non éditées mais gardées à Port Royal, recommandent entre autres que la traduction, dont il faut « faire un bâtiment magnifique », soit « tellement françoise qu'on la puisse prendre pour un discours naturel françois », qu'elle soit « plus belle que l'original si l'original n'est pas excellent pour le style et pour l'élégance ».

Il y a donc longtemps unanimité sur la belle langue qui fait la belle traduction et par là sur le rejet du mot à mot. Il faut plaire au lecteur en se pliant aux « convenances » de l'époque, et ce pour deux raisons : la langue doit s'enrichir et devenir « excellente » comme le fut le latin de Cicéron, et tous se doivent d'y contribuer ; et la traduction, qui est au cœur de la pédagogie de la lecture comme de l'écriture, est le lieu où l'on apprend à la fois le latin et le français.

C'est particulièrement reconnu par les maîtres des Petites Ecoles de Port Royal. Sacy s'afflige de ce que le temps donné à l'apprentissage du latin fasse « que nous sommes souvent obligés de l'apprendre [le français] à l'âge de trente ans » mais se réjouit que cela se fasse par la fréquentation des textes latins « traduits avec grâce en notre langue, afin qu'ils ne parussent point barbares ». (*Avis au lecteur* de sa traduction des *Comédies de Terence* 1647). Avis corroboré par le grammairien pédagogue Irsou qui liste en 1660 les œuvres traduites : « Les

<sup>10</sup> Ayres-Benett, Caron (1996).

<sup>11</sup> « pour le style historique [d'Ablancourt] n'a personne qui le surpasse, tant il est clair, et débarrassé, élégant et court » (Vaugelas).

<sup>12</sup> Au sens de Auroux (1992 : 11-64).

<sup>13</sup> Expression prêtée à Ménage critiquant d'Ablancourt, qu'il admire par ailleurs. Souvent reprise jusque dans des titres, par des historiens de la traduction comme Mounin ou Zuber.

curieux de la Langue Latine et de la Françoisse sont obligés à ces illustres [traducteurs] qui leur ont donné le moyen de se perfectionner agréablement dans l'une et l'autre de ces Langues par les Traductions fidelles et admirables [...] ».

Cependant, c'est à Port Royal que la belle prose va être contestée, tout particulièrement au nom de la fidélité au genre traduit, au « ton », est-il dit, du « discours » traduit. Dans une lettre, Lemaître de Sacy s'oppose à son frère Antoine Lemaître, trop élégant, trop référé à Quintillien et saint Jérôme, et prône le respect du style de l'original qui participe de l'objectif de servir : « S'il est vrai que c'est une délicatesse de vouloir éviter trop les redites, les saints, au contraire les affectaient souvent, à l'imitation de l'écriture, parce qu'ils aimaient mieux profiter que plaire ». Voilà un vrai retournement, justifié par la fidélité à la visée du discours et à sa nature (en l'occurrence religieuse et de conversion), dont va se prévaloir Antoine Arnauld, mais en l'appuyant sur une critique linguistique.

En effet Arnauld passe de la défense courante, rhétorique et stylistique, à la leçon de langue.

## **2. L'organisation du texte d'Arnauld, selon les deux parties, Règles (Règles pour discerner les bonnes et mauvaises critiques de l'Écriture Sainte en français, pour ce qui regarde la langue) et Réflexions (avec des réflexions sur cette maxime 'que l'usage est la règle et le tyran des langues vivantes').**

**2.1.** Le premier ensemble est formé de onze règles illustrées chacune par deux ou trois exemples. La règle est brève, tandis que les exemples de traduction sont longuement commentés. En partant d'une critique précise formulée par l'un des censeurs, Arnauld défend le point contesté par l'attaque, que ce soit à travers une discussion touchant l'usage, ou des équivalences de signification, ou par une réflexion sur ce qu'on nommerait aujourd'hui « le style médiocre », ou, plus souvent, par une reprise de la question des changements de sens d'un mot quand il change d'environnement.

Nous donnerons une courte illustration de cet ensemble dans une troisième partie, mais il convenait d'abord de s'arrêter sur la forme des propos et sur le rôle de preuve dévolu à la traduction.

Pour mesurer la radicale innovation d'Arnauld il suffit de mettre en parallèle ses formulations avec celles d'autres traducteurs.

De façon générale, les auteurs de règles de traduction se répandent en « il faut ». C'est le cas de Robert Arnauld d'Andilly quand il réécrit en « Remarques sur la Traduction Française » les règles d'Arnauld Lemaître, ou chez de Tende<sup>14</sup>, qui aligne des « règles » prises aux grands prédécesseurs, Vaugelas, Nicole, Sacy, Guyot. Citons : « il faut respecter », « il faut bien entendre », « il faut être fidèle à », « il faut faire parler », variés par Robert Arnauld en « tascher de », « prendre garde »... Et même si les règles d'Arnauld Lemaître sont vigoureuses et argumentées, elles ne s'écrivent pas comme des règles mais comme des préceptes. Ainsi le manuscrit conservé par Racine s'ouvre par « La première [règle] est de traduire non mot pour mot mais sens pour sens » puis l'auteur développe les « raisons » en s'appuyant sur Cicéron et Saint Jérôme, et la seconde règle s'ouvre par la formule presque affective déjà citée : « En faire [de la traduction] un bâtiment magnifique ». Suit une déploration sur le « défaut d'art » de certaines traductions et un développement sur l'excellence qu'aurait atteint le français car « notre langue est maintenant en sa plus grande beauté ».

<sup>14</sup> Tende (1660).

Antoine Arnauld ne conseille pas, il raisonne et oblige. Fait exceptionnel à cette époque, l'expression de la règle de traduction est exprimée par les modalisateurs *devoir* et *pouvoir*.

Voici la forme dans laquelle s'énoncent ses onze règles : 1. « On ne doit pas », 2. « C'est mal raisonné de prétendre que », 3. « Les mots propres à [...] ne doivent pas », 4. et 5. : rappel d'obligations d'emploi contrastées concernant les « mots consacrés », 6. « On ne peut point avec raison obliger », 7. « On ne doit pas toujours », 8. « On ne doit point », 9. « Quand on ne peut raisonnablement [...] on ne doit pas », 10. « On ne doit pas », 11. « On peut ». Notons qu'Arnauld s'exprime presque toujours à la forme négative : il défend en attaquant les critiques et donc en réfutant d'autres règles, qu'il explicite, chez les censeurs.

Si la première règle fait un sort à la « simplicité » requise pour dire les textes sacrés, la grande majorité des règles porte sur la signification, qui est la grande question traitée dans la *Logique*. Il peut s'agir de catégorisations (« mot général », « mot particulier », « mot propre », « mot d'un art » : cf. règles 2, 3 et 11) ou de changement et de restriction de sens (règles 2 et 9) ou de redondance (défense des « mots superflus », règle 10). L'appel au raisonnement du traducteur est massif (règles 2, 6, 8 et 9), la référence à l'usage est précise et arbitre la défense (règles 4 et 5).

2.2. C'est là qu'intervient la seconde partie, *Réflexions sur cette maxime 'que l'usage est la règle et le tyran des langues vivantes'*. Elle occupe un peu moins de pages mais fonctionne comme une mise au point : la langue, forme abstraite, inclut et raisonne les données de l'usage et du bon usage.

Rappelons ce qu'est ce dernier pour Vaugelas : une masse d'emplois plus ou moins contraints, portés par la Cour, la Ville, les auteurs, les traducteurs, et où les femmes, parce que non latinistes, sont des références privilégiées pour décider de l'acceptabilité d'une forme, d'un emploi ou d'une construction. En cinquante ans, ses *Remarques* ont été reprises, discutées, amplifiées, mais n'ont pas quitté le devant de la scène, alors que les grammaires se faisaient rares. L'Académie elle-même, en ne publiant pas de grammaire, n'a pas rempli son contrat. Mais trois dictionnaires monolingues sont sortis, qui mettent à l'honneur ce qu'il y a de particulier dans une langue : son lexique. L'un s'appuie sur les auteurs (Richelet 1680), l'autre se réclame de l'encyclopédisme (Furetière 1690), le troisième traite le mot en tant qu'élément régulé par les « minuties grammaticales » (l'Académie 1694). Arnauld, de façon intéressante et inattendue, en cette fin de siècle, aura recours aux trois pour repousser certains arguments des censeurs.

Passant des *Règles* à des *Réflexions*, tout son argumentaire quitte le domaine de la signification dégagée par l'exégèse, c'est à dire de l'interprétation dont témoigne le texte traduit, pour aborder les questions de l'emploi convenu et de la compréhension en langue commune<sup>15</sup>. Or, la plupart des « preuves » avancées reposent sur des comparaisons de traductions, certaines reprenant des points contestés par les censeurs, et justifiés par l'auteur dans la première partie. Donc les « *Réflexions* » sur l'usage se nourrissent des discussions sur les « *Règles pour discerner* » les bonnes traductions.

Le but annoncé est de contenir la maxime *l'usage est la règle et le tyran des langues vivantes* « dans de justes bornes ». C'est comme *règle* (en particulier en ce qui regarde la syntaxe), mais surtout comme *tyran* (aux mains de gens « déraisonnables ») que la maxime mérite discussion. Tout en prenant soin d'indiquer qu'il ne s'en prend qu'à « quelques-uns de ceux qui ont fait des remarques sur notre Langue », Arnauld n'épargne pas Vaugelas, même s'il le respecte. En particulier (et il s'agit là de sa part d'une lecture volontairement biaisée), il

<sup>15</sup> L'expression est dans la Préface du *Dictionnaire de l'Académie* (Mazière 2011 et 2014).

conteste d'entrée la restriction qu'opérerait celui-ci en privilégiant la Cour pour choisir les bons juges de l'usage<sup>16</sup>. Mais il attaque surtout l'action partielle de ses successeurs qui érigent leur sentiment personnel de la langue en un usage contraignant pour tous. Question de légitimité et coercition : la révocation d'une population de référence trop étroite est frontale et celle de la censure arbitraire est violente. Nous le verrons dans la troisième partie. Ici, nous listons simplement l'ensemble des thèmes abordés en soulignant le recours aux traductions.

La première *réflexion* rend hommage à Vaugelas tout en le rendant responsable de l'étroitesse de son collègue de décideurs. Et l'auteur enchaîne sur un sujet qui est d'importance : le fait que l'usage s'inscrit dans le temps, dans l'histoire d'une langue, en particulier dans l'histoire de sa formation et donc de son « perfectionnement » (infra, 3ème partie). Les 2ème et 3ème *réflexions* s'en prennent à nouveau à Vaugelas sur les deux interdits traditionnels : les archaïsmes et les néologismes. Curieusement, pour les archaïsmes, c'est la lecture critique des deux exemples les plus éculés, les plus souvent discutés, écartés, qui retiennent Arnauld : « poitrine » (qui serait à bannir car obscène) et « recouvrer » (confondu un temps à la Cour avec « recouvrir »). Ces exemples presque caricaturaux sont surtout un support idéal pour s'en prendre aux censeurs qui imposeraient outrageusement et fausement leur usage privé. La défense du néologisme, quant à elle, est assez neuve et contrevient aux positions les plus répandues. Elle est d'ordre terminologique et imposée par l'histoire : Cicéron comme Bossuet, qui ne sont pas « des étourdis ni des téméraires » ont besoin de forger des termes pour penser et « exprimer ce qu'ils veulent dire ». Et Arnauld a recours à la traduction pour appuyer son propos, prenant l'exemple de « libre arbitre », néologisme qui s'impose dans l'usage commun à partir d'une traduction inventive de Saint Augustin, très discutée mais qui s'est imposée.

Dès la 4ème *réflexion*, le tournant est pris contre les « abus » de « faiseurs de règles », en particulier Bouhours. D'où un recours aux exemples de traduction de la première partie pour argumenter sur l'*étendue* des sens selon le genre discursif (écriture sainte/écriture profane). Les termes polémiques, abondants dans la première partie, reviennent aussi : Bouhours « prétend que », « s'imagine », le tout sans « preuve ». C'est l'occasion pour Arnauld de reprendre ses « art de parler » (la *Grammaire Générale et Raisonnée*) et « art de penser » (la *Logique*), à travers des discussions très pointues sur certains emplois. Citons, comme exemplaire, la reprise de *un/l'un* (cf l'indéfini dans la *Grammaire*).

Le recours général aux traductions et le rappel des discussions particulières développées dans les *Règles* structurent les trois dernières *Réflexions*. Il n'y a pas qu'une seule « bonne façon de parler ». Où Vaugelas, en cas de doute, recourt à l'analogie, Arnauld avance qu'on peut recourir aussi au « bon sens ». Il termine alors son ouvrage par une dénonciation des abus puristes qu'il mène au nom de la grammaire, de la logique et du bon sens. Car des abuseurs se livrent à « une chose indigne » qui serait de faire « dépendre la langue de la bizarrerie des hommes ».

C'est là le cadeau d'Arnauld à la fabrique de la langue vulgaire pour laquelle s'est tant mobilisé le 17ème siècle : refonder la langue par un dire raisonné procédant de la faculté de langage, à partir de la défense de cette invention qu'est une traduction « selon les circonstances » et l'usage.

### 3. Deux exemples de dispute

Pour rendre plus explicite l'originalité et la force de ces écrits encore difficiles à trouver, je propose d'en exposer deux raisonnements touchant (1) la question de la signification du mot et

<sup>16</sup> Cette position a été rapportée et mise en perspective dans Auroux (2008 : 48).

de son étendue (premier exemple de la *Deuxième Règle*, p.7-20) ; (2) la remise en question des lieux de normalisation d'une langue particulière (*Première Réflexion*, p.108-118).

**3.1** *La Logique ou l'art de penser* d'Arnauld et Nicole est en arrière plan de l'ouvrage et tout particulièrement de la seconde règle de la première partie qui s'ouvre par : « C'est mal raisonner de prétendre que parce qu'un mot signifie une chose il n'en signifie pas une autre ». Les quatre termes de *genre* et *espèce*, de *générique* et *signification restreinte* servent à réfuter les critiques qui s'en prennent à la traduction de *Temperans*. Il s'agit d'un exemple repris d'une défense antérieure, ce qui montre l'importance que lui accorde l'auteur. L'exemple est entièrement développé à partir des écarts entre les deux langues, le latin et le français, donc éclairé à partir de choix de traductions. Il s'agit d'une controverse sur la « signification plus restreinte » de certains mots en ces deux langues puisque (1) *Temperans* et *Tempérance* (et leurs dérivés/composés) sont « des mots génériques de vertus et de vices » valant pour la modération des plaisirs de la table et aussi de la chair dans les deux langues ; (2) *Continens* (et dérivés/composés) « sont de même des mots génériques », en latin ; (3) en français cependant, *Continent* (et dérivés/composés) « ont une signification plus restreinte et ne se prennent ordinairement que pour la vertu de chasteté ». Ainsi tombe la critique de Mallet qu'« avoir traduit *Incontinentes* par *Intempérans* ôtait les impudiques du nombre des vicieux »<sup>17</sup>.

Suit la réfutation d'un exemple repris de Bouhours (il vient en fait du Père Tellier, autre censeur). Celle-ci est intéressante en ce qu'elle illustre la question de la signification rapportée au lieu d'énonciation. Bouhours fait valoir qu'un homme devant se confesser ne pourra dire avoir péché « contre la tempérance » en voulant signifier « contre la pureté ». « Non assurément », concède Arnauld. Mais « Cela ne prouve autre chose sinon que la *Tempérance* est un mot générique » et qu'il ne faut pas « se confesser par des mots généraux » qui ne donnent qu'une « idée incertaine et douteuse » du péché commis.

La généralisation se fait par la reprise de la dénonciation du « sophisme » de Bouhours : « un mot signifie telle chose donc il ne signifie que cela » ; « les mots de *Tempérant* et *d'Intempérant* sont renfermés dans notre langue dans ce qui regarde le boire et le manger ». Arnauld enchaîne « C'est ce que je nie. Car y a-t-il rien de plus commun que de prendre souvent le nom du genre pour une de ses espèces ; sans que pour cela on puisse dire que ce nom ait perdu sa signification générale et qu'il n'a plus que celle de l'espèce ? C'est donc, surtout en cette rencontre, raisonner en aussi mauvais Grammairien qu'en mauvais Philosophe. Il ne faut que consulter les nouveaux Dictionnaires François pour confondre cette méchante critique ». Et de citer les dictionnaires de Furetière et Richelet<sup>18</sup>.

La comparaison des langues et la mise en évidence des différences par la défense d'une traduction conduit Arnauld à revenir sur le fonctionnement général du sens, appliqué à chaque langue particulière. Ainsi, la question du « mot général » se retrouve jusqu'à la dernière et onzième *Règle*. « On peut exprimer une chose par un mot propre et particulier, et par un mot général, sans qu'on ait droit de condamner celui qui se sert du mot général ».

**3.2.** Les *Réflexions sur cette maxime que l'usage est la règle et le tyran des langues vivantes* s'ouvrent sur quelques lignes présentant une double interrogation : les juges de l'usage

<sup>17</sup> Pour appui, Arnauld élargit l'étude de la signification de *tempérance* par le recours à la théologie (les noms des quatre vertus) et à la philosophie morale, dont se réclame Bouhours, ce qui s'écarte de notre propos.

<sup>18</sup> Il cite également le Dictionnaire de l'Académie plus avant dans les *Réflexions* pour défendre l'exclusion des termes techniques. Ce recours aux dictionnaires mériterait discussion.

sont-ils bien choisis par les Remarqueurs? Chacun est-il soucieux de ne pas restreindre l'usage commun à son propre usage?

La critique de la légitimité des référents est politique chez Arnauld en ce sens qu'elle tend à systématiquement dénier à la Cour le droit de légiférer de façon privilégiée et à rétablir la Ville, et donc aussi le bourgeois, comme référent de choix. Il use pour cela de deux raisonnements, l'un intra langue nationale, l'autre inter langues. Et toujours en s'appuyant sur les traductions.

Le premier consiste à opposer des groupes de locuteurs socialement constitués. Vaugelas s'appuie sur les femmes. Oui, celles de la Cour parlent très bien, concède Arnauld mais aussi « certaines religieuses élevées dans les cloîtres ». Vaugelas vante des traducteurs comme Coëffeteau et surtout d'Ablancourt, or, aucun des deux n'a fréquenté la Cour. Ni Patru, ni Le Maître ni Pascal. On voit se constituer là, si l'on oublie Patru, un microcosme d'opposants liés à Port Royal.

Je propose d'exposer plus longuement le second car il s'appuie très spécifiquement sur l'activité des traducteurs. Arnauld propose de mettre à égalité ceux qui parlent bien à la Cour et ceux qui parlent bien à la Ville en s'appuyant sur l'histoire de « la formation » et surtout du « perfectionnement » des « langues nouvelles ». Il en examine quatre, la française étant la dernière à s'être perfectionnée « si ce que l'on dit des autres est vrai ». Commence alors un résumé d'histoire majoritairement illustré par les traductions. « Pour l'Allemande on prétend que la Traduction que Luther fit de la Bible en cette Langue est un chef d'œuvre pour la pureté du langage. Or en ce temps là la Langue Française était encore bien brute, comme on peut voir par les Traductions qui nous sont restées de ce temps là ». « Pour l'Espagnole, on dit que *l'Histoire d'Espagne* de Mariana ...[suit une énumération de textes, très divers]. Mais je ne sais s'il y a autant de différence pour l'élégance et la pureté de style entre les bons auteurs Espagnols de ce temps ci et ceux que j'ai nommés, qu'il y en a entre la Traduction de Quinte-Curce de M. Vaugelas, et celle de Plutarque par Amyot ». Troisième exemple « La langue italienne a quelque chose de singulier ». Arnauld est admiratif des deux moments : la fondation par Dante, avec la mise en œuvre par Bocace, Pétrarque, Villani, et la « reformation » postérieure, « bien extraordinaire à l'égard d'une langue vivante », qui « rétablit » cette langue sur le « modèle » ancien en « laissant l'Usage ». Ici la traduction n'est pas sollicitée mais revient le premier argument : toute cette construction est le fait des Florentins et non de courtisans. « Ni la première ni la seconde reformation ne s'est faite à la Cour des princes ». Ce qui peut s'élargir aux deux précédentes langues « car ceux que j'ai dit qui les parlaient le mieux dans les derniers siècles ayant été des religieux il n'y a pas d'apparence qu'ils les eussent apprises dans les Cours de Princes ».

Arnauld aborde alors la formation du français. Il le fait en trois temps. D'abord par le témoignage des traductions : « Pour la Française, ce n'est proprement qu'en ce siècle qu'elle est parvenue à sa perfection. Et ce qui en fait juger ainsi, est que toutes les Traductions qu'on avait faites auparavant des anciens Auteurs, sans en excepter celles d'Amyot, sont beaucoup au dessous de celles qu'on a faites depuis ». Ensuite par la reconnaissance que la Poésie doit sa perfection à Malherbe, un homme seul. « Nous n'en sommes redevable qu'à son génie et qu'à son esprit ». Enfin pour la prose il s'aligne sur Vaugelas pour assurer que nous la devons aux Traducteurs, Coëffeteau, d'Ablancourt, Giry, et Vaugelas lui-même, reprenant aussi l'argument premier. « Ces trois traducteurs n'avaient point appris à la Cour ce qui les a fait exceller au dessus des autres dans ce genre là ».

La conclusion générale de cette *Première Réflexion* résume le rééquilibrage des composantes sociales et politiques dans la formation d'une bonne langue française : « Il semble donc que M. de Vaugelas eut mieux fait de prendre également pour Juge du Bon Usage de la

Langue, la plus saine partie de ceux qui parlent bien à Paris et la plus saine partie de ceux qui parlent bien à la Cour ». Mais pour ces deux auteurs, la traduction aura été une référence.

#### 4. Conclusion brevissime et très partielle

Cet écrit d'Arnauld met en évidence le rôle des traducteurs comme agents et des traductions à la fois comme modèles de constructions du sens et comme témoignages sur la langue.

Mais, même en nous en tenant à cette question des traductions, il fait plus. Arnauld fustige les critiques puristes en leur opposant la logique du sens, la variation comme mouvement et invention. Et il pose cette invention comme issue de l'interprétation traductrice.

En pensant la langue par l'usage et l'usage dans le commun, il prend appui sur la polémique pour discuter « la signification que l'usage donne aux termes » en le localisant dans des genres et en lui accordant des amplitudes discursives et non en le réduisant à des cercles de locuteurs. Si certains lecteurs remarqueurs comme Bouhours dénaturent l'usage par ignorance de ses pluralités et de la généralité des problèmes de sens en discours, Arnauld le libère en le pensant dans une production différenciée où le sens peut se construire interdiscursivement, par genres, et intradiscursivement, par emplois et figures.

Plus généralement, que signifie que des *Règles* de la bonne critique d'une traduction soient exemplifiées par les mêmes occurrences que des *Réflexions* sur l'usage? Sinon – ce serait à reprendre et discuter – que les activités de traduction et de grammaire offrent deux modèles d'observation « générale » des langues, les premières par la fréquentation et confrontation de deux langues (comparaisons de différences et ressemblances, et donc différences co-extensives), la seconde par la référence, raisonnée ou pas, à l'idée d'une grammaire « générale » des langues, pensée depuis le siècle précédent. On a coutume d'opposer grammaire générale (la lignée des grammaires pédagogiques, puis des grammaires raisonnées, [Auroux et Mazière 2007]) et grammaires particulières (les règles mais aussi les usages particuliers, parfois injustifiables, d'une langue). Arnauld ne distingue pas. L'usage est la langue en discours, le lieu où se forme le sens en contexte, il obéit donc aussi à des principes généraux touchant la signification. Ce petit ouvrage brillant et mordant sollicite et rassemble, pour dire la langue en ses usages, en sa formation, en sa grammaire, des productions intellectuelles qu'il est peut-être artificiel de distribuer en corpus séparés.

## BIBLIOGRAPHIE

### A. Sources primaires

- Académie Française (1694), *Dictionnaire de l'Académie française*, 1<sup>re</sup> édition, 2 vol., Paris, V<sup>ve</sup> de J.-B. Coignard & J.-B. Coignard.
- Arnauld, A. (1707), *Règles pour discerner les bonnes et mauvaises critiques de l'écriture Sainte en français, pour ce qui regarde la langue, avec des réflexions sur cette maxime 'que l'usage est la règle et le tyran des langues vivantes'*, Paris, Charles Huguier.
- Chiflet, L. (1659), *Essay d'une grammaire parfaite de la langue française*, Anvers. J. Van Meurs [Genève, Slatkine reprints, 1973]. Éd. électronique : B. Colombat, J.-M. Fournier, W. Ayres-Bennett (sous la dir. de), *Grand Corpus des grammaires françaises, des remarques et des traités sur la langue (XIV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles)*, Classiques Garnier Numérique.
- De Nardis, L. (1991), *Regole della traduzione. Testi inediti di Port-Royal e del "Cercle" di Miramion (metà del XVII secolo)*, Naples, Bibliopolis (contient *Règles de la traduction* d'Antoine Le Maître, *Remarques sur la traduction française* de Robert Arnauld d'Andilly, *Discours de l'usage et des règles de la bonne traduction* de Mr TB, *Discours de la traduction, de son utilité et des règles pour*

- la bien faire*, de Aignan de Beaumarchais, sieur de Miramion, *Discours de la traduction et de ses règles* de A. Berruyer).
- Furetière, A. (1690), *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots français, tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*, La Haye/Rotterdam, Arnout et Reinier Leers.
- Irson, C. (1656), *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement les principes et la pureté de la langue française*, Paris, P. Baudouin [Genève, Slatkine reprints, 1973]. Éd. électronique : B. Colombat, J.-M. Fournier, W. Ayres-Bennett (sous la dir. de), *Grand Corpus des grammaires françaises, des remarques et des traités sur la langue (XIVe-XVIIe siècles)*, Classiques Garnier Numérique.
- Richelet, C.-P. (1680), *Dictionnaire françois, contenant les mots et les choses, plusieurs nouvelles remarques sur la langue française, ses expressions propres, figurées et burlesques, la prononciation des mots les plus difficiles, le genre des noms, le régime des verbes, avec les termes les plus communs des arts et des sciences : le tout tiré de l'usage et des bons auteurs de la langue française*, Genève, Widerhold.
- Tende, G. de (Sr de l'Estang) (1660), *De la traduction, ou règles pour apprendre à traduire la langue latine en langue française / Règles de la traduction, ou Moyens pour apprendre à traduire la langue latine en langue française*, Paris, J. Le Mire.
- Vaugelas, C.F. de (1647), *Remarques sur la langue françoise utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, Paris, J. Camusat & P. le Petit.
- Vaugelas, C.F. de (1690), *Nouvelles remarques de M. de Vaugelas sur la langue françoise, ouvrage posthume, avec des observations de M. Alemand*, Paris, G. Desprez. Éd. électronique : B. Colombat, J.-M. Fournier, W. Ayres-Bennett (sous la dir. de), *Grand Corpus des grammaires françaises, des remarques et des traités sur la langue (XIVe-XVIIe siècles)*, Classiques Garnier Numérique.

### B. Sources secondaires

- Auroux, S. (1992), « Introduction. Le Processus de grammatisation et ses enjeux », dans *Histoire des idées linguistiques*, t. 2, Bruxelles, P. Mardaga.
- Auroux, S. (2012), « Le modèle français de politique linguistique : de la Monarchie à la Révolution », dans M. Bozdémir, L.-J. Calvet (sous la dir. de), *Politiques linguistiques en Méditerranée*, Paris, H. Champion, 2012 : p. 37-54.
- Auroux, S., Mazière, F. (2007), « Une 'grammaire générale et raisonnée' en 1651 (1635?). Description et interprétation d'une découverte empirique », dans *ICHoLS*, X, 2005, Urbana, Amsterdam, Benjamins, Université Paris.
- Ayres-Bennet, W., Sejjido, M. (2011), *Remarques et Observation sur la langue française : Histoire et évolution d'un genre*, Paris, Classiques Garnier.
- Ayres-Bennet, W., Caron, Ph. (1996), *Les Remarques de l'Académie française sur le Quinte-Curce de Vaugelas*, Paris, Presses de l'École normale supérieure.
- Mazière, F. (2011), « Le chantier de la "langue commune" », dans S. Branca, J.-M. Fournier, Y. Grinshpun, A. Régent-Susini (éd. par), *Langue commune et changement de normes*, Paris, H. Champion : p. 159-178.
- Mazière, F. (2014), « Travail du pouvoir et productions sur 'la langue française' », dans V. Kasevich, Y. A. Kleiner, P. Sériot (eds.), *History of Linguistics 2011. Selected Papers from the 12th International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS XII), Saint Petersburg, 28 August - 2 September 2011*, Amsterdam, Benjamins (SiHoLS 123) : p. 13-25.
- Mazière, F. (2015), « La part des traducteurs et des traductions dans la grammatisation de la langue française au XVII<sup>e</sup> siècle », dans E. Aussant (spus la dir. de), *La traduction dans l'histoire des idées linguistiques. Représentations et pratiques*, préface de S. Auroux, Paris, Geuthner : p. 131-155
- Pecharman, M. (1993), « Interprétation et traduction : Pascal et Port Royal », dans G. Caziani, Y.C. Zarka (a c. di), *L'interpretazione nei secoli XVI e XVII*, Milano, Franco Angeli : p. 661-687.

**FRANCINE MAZIÈRE** • She is emeritus professor of linguistics at Paris 13 University. Formerly, she was a high school teacher, then lecturer at Paris 13 University, and Directrice des Etudes at the ENS Fontenay/Saint Cloud.

Her PhD dissertation was on the analysis of spoken language and she worked on discourse analysis with Michel Pêcheux's group. In 2005 she published *Discourse Analysis: History and Practice* (PUF), revised and republished in 2010 and 2015.

For more than twenty years in the HTL (Histoire des Théories Linguistiques) Laboratory, (Paris 7/Paris 3/ CNRS) most of her work was on the history of linguistic tools (grammars and dictionaries). After a long collaboration with André Collinot (*L'Exercice de la parole*, published by Editions des Cendres, 1990, *Un prêt à parler, le dictionnaire* PUF, 1997), she is currently studying the tools that contributed to establish French as the "common language" in the 17th century. She is also preparing the critical editions of two methods: Claude Irson's together with Simone Delesalle and Odile Leclercq, and Jean Macé's (Brother Léon de Saint Jean).

**E-MAIL** • [frmaziere@free.fr](mailto:frmaziere@free.fr)



# “DACCI UN TAGLIO, VUOI?” ANGLICISMS IN DUBBED TV SERIES, THEN AND NOW

---

Vincenza MINUTELLA

**ABSTRACT** • This contribution focuses on the influence of the English language on dubbed Anglo-American TV series through time. By drawing on the Italian dialogues of the first eleven episodes of the musical drama series *Fame* (1982) and *Glee* (2009), we have looked for traces of English in Italian dubbing, identifying various types of Anglicisms, i.e., direct and indirect English borrowings. We have detected the direct Anglicisms in the Italian dialogues and verified whether a selection of indirect Anglicisms quoted in the literature on dubbese were actually used in *Fame* and *Glee*. The two series have been compared in order to assess whether and how more recent dubbed dialogues are more anglicized than older ones. The preliminary results of this investigation seem to suggest that anglicization increases in terms of direct borrowings, but decreases in terms of indirect borrowings.

**KEYWORDS** • audiovisual translation, dubbing, TV series, English borrowings, Anglicisms, calques

## 1. Introduction and research question

In today's globalized world, Anglo-American popular culture exerts a great influence on Italian culture and society through the media. Audio-visual programmes in particular play an important part in the contact between cultures and languages and contribute to a process of Anglification, both in cultural and in linguistic terms. As argued by Gottlieb, “dubbed or subtitled Anglophone films and TV productions tend to enhance the global dominance of English” (2012: 262). The aim of this article is to examine the English language influence on the Italian language of dubbed TV series through time. A comparative, diachronic approach will be adopted, since two American fictional television series produced within a time span of 27 years have been selected as a case study for analysis. American television products have been chosen since they represent a large portion of the audiovisual programmes aired on Italian television and because they are extremely popular among young audiences. This is also testified by the fact that several university students choose to analyse TV series as the subject of their final BA, MA or PhD dissertations and that some students belong to fansubbing communities, i.e., groups of fans who create and provide online amateur subtitles of popular TV series. Moreover, as pointed out by Alfieri *et al.* (2003: 131) and Motta (2008, online) among others, the translated language of television products is different from that of films, since it displays greater repetitiveness in conversational exchanges and overall less stylistic care, also due to time constraints. It is thus usually considered more prone to source language interference than the dubbed language of films. According to Motta, “il doppiaggio filmico, eseguito su un testo singolo, è certamente più sorvegliato dal punto di vista metaculturale e linguistico, e dunque

meno esposto a interferenze, mentre quello del piccolo schermo, soggetto a ritmi serratissimi di elaborazione, rende più facile ottenere un risultato finale meno sorvegliato” (2008, online).

By analysing and comparing the Italian dialogues of two American musical drama series from different periods – *Fame* (1982) and *Glee* (2009) – the article sets out to assess whether and how the English influence in screen translation has increased over the years, i.e., whether more recent dubbed dialogues are more Anglified than older ones. In order to do so, we will look for ‘traces’ of English in Italian dubbing, identifying and analysing various types of Anglicisms, i.e., both direct and indirect borrowings. The working hypothesis of this study is that, due to the increased English impact on Italian, more English borrowings – both direct and indirect ones – will be used in the dubbed dialogues of a more recent TV series (*Glee*) than in those of an older one (*Fame*) (see Gottlieb 2012a: 250).

## 2. Data and methodology

*Fame* and *Glee* were selected for comparison because of their similarities. They belong to the same subgenre (i.e., musical drama or musical dramedy), they portray the lives of students and their teachers in fictional American high schools, contain musical and dance numbers, are addressed to a young audience and are both popular in Italy.

*Fame* (1982-1987) is a musical drama series produced by Christopher Gore which won several Emmy and Grammy Awards. It was first broadcast in the United States in 1982 by NBC, while in Italy it was first aired in 1983 by Raidue, where it is known as *Saranno famosi*. The success of the series in Italy is attested by the fact that several reruns have been broadcast in recent years on various Italian television channels such as Rai3, MTV music and MTV and that a DVD box was released in 2007. *Fame* follows the lives of the students and teachers at New York City High School for the Performing Arts, where music, dance, English literature and drama are taught to a group of students belonging to different ethnic groups and to different social classes. Each episode lasts approximately 46 minutes and contains dance and music numbers.

*Glee* (2009-2015) is a musical dramedy series produced by Ryan Murphy, Brian Falchuk and Ian Brennan which won the Golden Globe award for best TV series – musical or comedy – in 2010. *Glee* was first broadcast in the United States in May 2009 by Fox, while in Italy it premiered on Fox on 25th December 2009 (only a few months after its American release), and it was later aired by Italia 1 in 2011. The show is extremely popular among young audiences both in the USA and abroad, so much so that its fans are called “gleeks” (*Glee* + geeks). Zaccone (2009, online) defines the *Glee* phenomenon as “un’epidemia musicale user-generated”, while Casarini (2015: 217) points out that “the Italian fan base proved to be closely familiar with the show before it even landed on Italian television”, since they organised an enthusiastic flash mob in Rome four days before the show’s premiere on Fox Italia. The TV series portrays the lives of the students and teachers at the William McKinley High School in Lima, Ohio. It focuses on the members of the school’s choir, the *Glee* club called New Directions, led by the teacher Will Schuester. These students, who are considered losers by their schoolmates, try to win the national *glee* championship. Each episode lasts approximately 45 minutes and contains singing and dancing numbers where famous songs with lyrics relevant to plot development are performed by members of the show’s cast.

For the purposes of this paper, the first eleven episodes from season 1 of both *Fame* and *Glee* were analysed. The investigation carried out in this article is based on repeated viewing of each episode both in Italian and in English. For *Fame* 506 minutes of dialogues were analysed, and 495 for *Glee*, amounting to a total of approximately 1001 minutes (16 hours and 41 minutes). The English and dubbed Italian dialogues used as examples were transcribed from the

Italian DVD box sets *Fame-Saranno famosi, stagione 1*, and *Glee, prima stagione*. Manual sorting of the data was required and for each word or expression lexicographic resources such as English and Italian monolingual dictionaries were consulted.

The paper will initially describe the notion of Anglicism and that of dubbed language or dubbese and will then focus on the analysis of the data retrieved from the dubbed TV series. We will first detect and examine more obvious, transparent cases of English influence, i.e., direct borrowings. Secondly, attention will be focused on a selection of more subtle and less evident instances of source language interference, i.e., semantic loans, morphosyntactic, structural and pragmatic calques, unnatural-sounding Italian words and expressions, and frozen translational routines. A comprehensive discussion of all the instances of SL interference in the dubbed dialogues is outside the scope of this paper since it would require a much longer investigation. For the purposes of this study we will select a number of significant indirect borrowings quoted in the literature on Italian “dubbese” (Brincat 2002; Alfieri, Contarino and Motta 2003; Pavesi 1994, 1996, 2005, 2008, 2009; Rossi 2006, 2011, 2012; Motta 2008; Antonini 2008; Bucaria 2008; Minutella 2011; Alfieri, Bonomi 2012; Minutella, Pulcini 2014; Sileo 2015). The following words and expressions will be taken into consideration: *classe, dannato, fottuto, dacci un taglio, ci puoi scommettere, prego, realizzare, voglio dire, signor/a + surname, amico*. The paper will verify whether these instances of indirect borrowings from English are actually used in *Fame* and *Glee*.

### 3. Anglicisms

English borrowings, or Anglicisms, have been defined and classified in various ways. Görlach defines an Anglicism as “a word or idiom that is recognizably English in its form (spelling, pronunciation, morphology, or at least one of the three), but is accepted as an item in the vocabulary of the receptor language” (Görlach 2003: 1). This notion of Anglicism includes only those words or expressions which have a clear English form. However, the linguistic influence from English on other languages also takes place through other less transparent forms which derive from formal adaptation and literal translation, and may often involve longer linguistic units. As a result, as argued by Pulcini *et al.*, “it would be dismissive to ignore other less-readily identifiable forms of lexical influence, such as Anglicisms which are adapted to the orthographic and morphosyntactic systems of the recipient languages (adapted loans), and other forms such as false Anglicisms (Furiassi 2010), hybrids, calques and semantic loans” (2012: 5). A broader definition of Anglicism, an umbrella term which encompasses various types of English interference, is proposed by Gottlieb. The Danish scholar defines an Anglicism as “any individual or systemic language feature adapted or adopted from English, or inspired or boosted by English models, used in intralingual communication in a language other than English” (Gottlieb 2005: 163). The analysis of the English language influence on dubbed Italian presented in this paper will adopt this broader, more inclusive definition of Anglicism. The focus will be on both direct borrowings (non-adapted Anglicisms, adapted Anglicisms, false Anglicisms and hybrid Anglicisms) and indirect borrowings (calques and semantic loans).

Pulcini *et al.* (2012: 6-8) provide a comprehensive typology of lexical borrowings which will serve as a reference point for our analysis. They divide lexical borrowings or Anglicisms into direct borrowings (Anglicisms which are formally recognizable) and indirect borrowings (Anglicisms which are not formally recognizable since they use elements of the recipient language). Direct borrowings include words and multi-word units which are recognizably English in their form and where the English origin is detectable (Pulcini *et al.* 2012: 6). This category encompasses non-adapted Anglicisms such as *marketing*, adapted Anglicisms such as *chattare*, false Anglicisms like *smoking* for *smoking jacket* and hybrid Anglicisms such as

*musica pop*. While non-adapted and adapted Anglicisms are easier to identify, false Anglicisms (also called pseudo-loans) and hybrid Anglicisms may be more problematic. A false Anglicism is defined by Furiassi as “a word or idiom that is recognizably English in its form (spelling, pronunciation, morphology, or at least one of the three), but is accepted as an item in the receptor language even though it does not exist or is used with a conspicuously different meaning in English” (2010: 34). Hybrid Anglicisms are usually multi-word units which combine an English element with a recipient language element.

Indirect borrowings such as calques and semantic loans, on the other hand, may be more difficult to detect since “the SL model is reproduced in the RL through native elements (a translation equivalent or, in the case of a semantic loan, through an already existing word which acquires a new meaning)” (Pulcini *et al.* 2012: 6). Within this category, Pulcini *et al.* (2012) distinguish between calques, which can be either lexical (when they involve a single lexical unit) or syntactic (when they involve longer stretches of language), and semantic loans or semantic calques (when they involve the meaning of a word). A semantic loan is a word which already exists in the recipient language, but acquires a new meaning from the source language word. A prototypical example of semantic loan is the verb *realizzare*, which took on the meaning of ‘to become aware of’, ‘rendersi conto di’ in 1938 (GDU) (discussed in Minutella, Pulcini 2014).

Another distinction should be made between the indirect borrowing of single lexical items and that of longer stretches of language. Recent research on language contact has highlighted the presence of English-derived phraseology which ranges from collocations to idioms, multi-word units, routinised formulas and set expressions (Pulcini *et al.* 2012: 13-14; Gottlieb 2012b). Morphosyntactic, structural or phraseological calques are more difficult to detect since they are made up of elements of the recipient language but they follow the structure of the source language. An example of morphosyntactic calque is the expression *ci puoi scommettere*, from *you can bet on it/that*.

A further notion which is relevant for this study is that of pragmatic borrowing, which is defined by Andersen (2014: 17) as “the incorporation of pragmatic and discourse features of a source language into a recipient language.” In Andersen’s view, pragmatic borrowing can include both “the direct borrowing of forms which serve pragmatic functions in the SL, such as interjections, expletives, discourse markers, tags, response markers, etc.” and the indirect borrowing which involves “the contact-induced use of RL material which takes on new discourse functions as a result of external influence” (Andersen 2014: 18). Indirect pragmatic borrowing involves the use of formulas, syntactic structures, greetings, leave-takings and other politeness formulae which are literal translations of English structures. An example of direct pragmatic borrowing (or pragmatic Anglicism) in Italian is the use of the discourse marker of agreement *okay*, while an example of English-inspired indirect pragmatic borrowing (or pragmatic calque) which can be found in dubbed dialogues would be the use of *Ti voglio bene* as a leave-taking in face-to-face conversation or at the end of a phone call, since it mirrors the English *I love you* (Pavesi 1994: 138). Having specified what we mean by Anglicisms, before moving on to our analysis, it is important to describe the language of dubbing.

#### 4. Audiovisual translation and dubbese

The language of dubbed audiovisual texts has been investigated by several scholars and it is commonly known as *dubbese* or *doppiaggese*. While the term initially had negative connotations, it is now used to refer to “the language variety used in dubbed audiovisual texts” (Bucaria 2008: 151). Rossi defines *doppiaggese* as “la lingua tipica del doppiaggio, ritenuta una forma d’italiano ibrida tra falsa colloquialità ricca di calchi e stereotipi, pronuncia impeccabile e

formalismo” (2006: 636). Referring to various languages, Pavesi (2008: 81) has highlighted the following language trends of dubbese: “geographical undifferentiation, register and style neutralization, less textual cohesion, lexical permeability to the source language, repetitive use of formulae.” Dubbese has been found to have specific features and to constitute what Pavesi calls a ‘third norm’. In fact, when dialogue writers translate and adapt audiovisual texts, they tend to use a repertoire of linguistic features which belong to this variety: “la scelta quindi non è più di adesione né al sistema di partenza, né a quello di arrivo, ma ad una terza norma, quella dell’italiano doppiato” (1996: 128). Dubbese is thus characterised by self-referentiality, since stock translations or translational routines (Pavesi 2005) tend to be repeated and re-used in other dubbed texts, sometimes despite their absence from real spontaneous conversation.

The specific technical constraints to which dubbing is subject, that is, different types of synchronization - lip sync, isochrony or duration of the utterance and kinesic synchrony or synchrony with the body movements of the actors (Chaume 2004, 2012: 66-78) - may account for instances of source-language interference. As pointed out by Pavesi (2008: 91),

translation for dubbing is highly constrained by various types of synchronization, which will automatically impose a strong dependence exactly on the make-up of the source text. More specifically, the need to maintain the same length and the same pause structure as that of the original is likely to encourage a structural patterning which mirrors source texts.

Source language interference and the use of formulaic language and translational routines may thus occur in dubbing for reasons of synchronization and due to the self-referentiality of dubbese. The features of the Spanish language of dubbing, its “prefabricated orality” (Chaume 2004, 2012) and its naturalness, or unnaturalness, have been investigated by several scholars (Gómez Capuz 2001a, 2001b; Duro 2001; Chaume 2004, 2012; Chaume and De Toro 2001; Marzá and Chaume 2009; Baños-Piñero and Chaume 2009; Romero Fresco 2009a, 2009b, 2012; Baños- Piñero 2014a, 2014b). Among them, Gómez Capuz (2001a, 2001b), Duro (2001) and Chaume and De Toro (2001) have analysed the presence of Anglicisms in Spanish dubbing, focussing in particular on phenomena of pragmatic interference through semantic, syntactic and phraseological calques which affect the organization of discourse.

Several studies have also been devoted to the description of the Italian language of dubbing and various scholars have addressed features such as the lexical and syntactic permeability to the source language, the use of translational routines and formulaic language (Pavesi 1994, 1996, 2005, 2008, 2009; Bollettieri Bosinelli 2002; Alfieri *et al.* 2003; Rossi 2006; Antonini 2008; Motta 2008, online; Bucaria 2008; Freddi and Pavesi 2009; Freddi 2009, 2012; Minutella 2011; Minutella and Pulcini 2014; Pavesi, Formentelli and Ghia 2015). Scholars have detected various types of source language influence, in the form of direct and indirect borrowings, and ranging from the semantic to the syntactic and pragmatic level.

As far as direct borrowings in Italian dubbing are concerned, it is generally agreed that Italian dialogue writers tend to adopt English words which are already part of the Italian language and few new direct Anglicisms (Pavesi 2005: 43; see also Brincat 2002; Rossi 2006). However, examining a corpus of Italian audiovisual texts aimed at a young audience (approximately 16 hours of films, animated films and TV series), Minutella (2011) has highlighted that the dubbed dialogues of such texts contain a high number of direct borrowings compared to previous research (Brincat 2002), “with the presence of some uncommon words whose status in Italian is not stable” (Minutella 2011: 125-126). In her analysis of direct Anglicisms in three episodes of *Fame* and *Glee*, Meinero (2012) has observed that the number of English words in *Glee* is much higher than in *Fame* and that *Glee* contains some direct Anglicisms which are not attested in Italian monolingual dictionaries. The analysis carried out

in our article aims to investigate whether the above trends are confirmed – or not – by analysing a larger corpus of data.

As far as calques in Italian dubbing are concerned, several instances of source language interference resulting in false friends, semantic, lexical and syntactic calques, awkward phrasing, translational routines have been reported, both in dubbed films and, perhaps to a greater extent, in dubbed television dialogues (Brincat 2002; Alfieri, Contarino and Motta 2003; Pavesi 1994, 1996, 2005, 2008, 2009; Rossi 2006, 2011, 2012; Motta 2008 online; Antonini 2008; Bucaria 2008; Minutella 2011; Alfieri, Bonomi 2012; Minutella, Pulcini 2014; Sileo 2015). Rossi has argued that the calques produced in dubbing may be re-used in national audiovisual language and also enter everyday language: “sul terreno del lessico, il fenomeno più evidente è quello dei calchi più o meno inavvertiti [...] e spesso entrati nella lingua degli altri mass media oltretutto nell’italiano comune” (2006: 309). Motta (2008, online) states that “il lessico della fiction doppiata pullula di calchi impropri”, while Bucaria (2008: 150-151) similarly notices that “examples abound in which awkward phrasing in dubbed Italian and the consequent lack of correspondence with everyday speech is likely to attract the attention of even the least attentive viewer.” As explained by Pavesi, the repeated use and re-use of calques has given rise to translational routines in dubbing. Examples from previous studies are *assolutamente* from *absolutely*, *bene* from *well*, *ci puoi scommettere* from *you can bet*, *dacci un taglio* from *cut it out*, *esatto* from *exactly*, *l’hai detto* from *you said it*, *la sai una cosa?* from *you know something?*, *you know what?*, *scordatelo* from *forget about it*, *sì signore, no signore* from *yes, sir/ no, sir*, *amico* from *man*, *già* from *yeah* (Pavesi 2005: 48-52), *vuoi?* from *will you?/would you?* (Pavesi 1994: 137), *dannazione* from *damn* or *damn it!*, *dannato* from *damned*, *fottuto* from *fucking*, etc. (Rossi 2006: 309-310).

Due to the large number of calques quoted in previous studies, only a few significant examples of indirect borrowings commonly found in the literature on Italian dubbing have been selected and investigated in order to explore the SL interference on the dubbed dialogues of *Fame* and *Glee*. The following words or expressions were searched for in the 22 episodes analysed and they will be discussed in sections 5.3 and 5.4:

- the false friend *classe*, from *class*, instead of *lezione* or *corso* (Motta 2008, online)
- the semantic calque *realizzare* from *realize* (instead of *rendersi conto di*, *accorgersi*)
- the lexical calque *dannato*, from *damned* (instead of *maledetto*)
- the lexical calque *fottuto*, from *fucking* (instead of *maledetto*)
- the pragmatic routine *Ci puoi scommettere*, from *You bet/you can bet* (instead of *senza dubbio/ci puoi giurare/te lo giuro/naturalmente*)
- the pragmatic routine *dacci un taglio*, from *cut it out* (instead of *smettila/piantala/finiscila*)
- the overuse of *voglio dire* from *I mean* (instead of *cioè*)
- the pragmatic calque *prego* from *please* (instead of *per favore*) (Rossi 2006: 309-310; Pavesi 2005: 48-49)
- the pragmatic calque *Signor/Signora* + Surname, from *Mr/Miss/Mrs* + surname, used by pupils to address teachers (instead of *Professor/e/essa* + Surname) (Motta 2008, online)
- the vocative *amico*, a translational routine from *man* (instead of the more natural use of *bello* or the omission of the vocative) (Pavesi 1994, 1996, 2005; Rossi 2006)

## 5. Analysis

This section will analyse the presence of Anglicisms in *Fame* and *Glee*, making a comparison between the two series. First, the direct borrowings found in each series will be

listed, then indirect borrowings in each series will be presented. The findings will be illustrated through examples which contain the Italian dubbed dialogue, followed by the English original dialogue in round brackets.

### 5.1. Direct Anglicisms in *Fame*

A total of 37 direct Anglicisms were detected in *Fame*. The following three tables list these direct borrowings in alphabetical order, divided into the sub-categories of non-adapted Anglicisms (32) (Table 1), adapted Anglicisms (2) (Table 2) and false Anglicisms (3) (Table 3). Each item is followed by the number of occurrences. No hybrid Anglicisms were found in the dubbed dialogues analysed. It is worth noting that the frequencies are quite low and that some English words are hapax legomena, i.e., words which occur only once and can therefore be casuals.

Table 1: Non-adapted Anglicisms in *Fame*

|                     |                   |                   |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| 1. bar (1)          | 12. film (9)      | 23. piano-bar (1) |
| 2. baseball (1)     | 13. football (1)  | 24. poker (1)     |
| 3. blues (1)        | 14. hamburger (1) | 25. rock (1)      |
| 4. boogie (5)       | 15. jazz (7)      | 26. show (6)      |
| 5. bowling (1)      | 16. jeans (1)     | 27. sound (1)     |
| 6. budget (3)       | 17. jogging (1)   | 28. sport (2)     |
| 7. burger (1)       | 18. lindy (1)     | 29. stop (2)      |
| 8. cast (3)         | 19. majorette (1) | 30. thermos (1)   |
| 9. charleston (1)   | 20. musical (2)   | 31. western (2)   |
| 10. club (4)        | 21. non stop (1)  | 32. wow (2)       |
| 11. comedy club (4) | 22. okay (46)     |                   |

Table 2: Adapted Anglicisms in *Fame*

|                   |
|-------------------|
| 1. dollaro/i (9)  |
| 2. sportiva/i (3) |

Table 3: False Anglicisms in *Fame*

|              |
|--------------|
| 1. catch (1) |
| 2. snack (1) |
| 3. spot (1)  |

As can be seen from the above tables, the most frequent type of direct borrowing is that of non-adapted Anglicisms. As far as the semantic fields are concerned, the English words used in *Fame* belong to the semantic fields of leisure - in particular dance, music and sport -, film, television, food. All the Anglicisms used in dubbing are attested in the *Grande Dizionario dell'Usò* (GDU), except for the compound *comedy club*. While the noun *club* has become part of the Italian vocabulary, *comedy* is not included in the GDU, nor is the compound *comedy club*. The OED defines a *comedy club* as “a venue where stand-up comedy is performed”. It is thus a reference to Anglo-American culture which does not have an equivalent in the Italian culture. However, *comedy club* in the English dialogues of the episode under analysis refers to a specific club where Danny works, which is called ‘the comedy club’. This might be the reason why it is retained in the dubbed version, as it is considered a proper noun referring to a specific

object/place. This is a case of foreignization in dubbing, since the original name of the object is kept. *Burger*, on the other hand, had not entered the Italian language at the time when the series was broadcast (the first attestation of *burger* was in 1995 according to the GDU). However, *hamburger* (first attestation 1963, GDU) was already common in the Italian language, and in the episode analysed we see Doris rehearsing in a commercial for burgers. The dubbing of *Fame* thus seems to adopt only Anglicisms which have already become part of the Italian language and whose meaning is immediately understood by the audience. This confirms previous studies on direct English borrowings in dubbing (Pavesi 2005; Brincat 2002).

Other words deserve closer attention. Unsurprisingly, the most frequent Anglicism is the discourse marker *okay*, which has a range of pragmatic functions in English (Pulcini and Damascelli 2005). When it is uttered to express agreement, or to ask for agreement in the English dialogues, the Italian dubbing renders it with *okay/okay?* (mostly), but also with Italian equivalent expressions such as *va bene*, *d'accordo*, *bene*, *grazie*, *ho capito*, *capito?*, *ti va?* or omission. The following examples illustrate the translation strategies adopted in the Italian dubbed version. Examples 1 and 2 contain the pragmatic Anglicism *okay*, uttered by students and a teacher, whereas in examples 3 and 4 other Italian words such as *capito* and *va bene* are preferred, perhaps to avoid excessive repetitiveness in the Italian dialogues.

Example 1:

Danny: **Okay**, favoloso! (Danny: **Okay**. Fine!)

Example 2:

- Signorina Grant: È terribile Leroy. Facciamo così, portala domani mattina, la scambieremo con una in cui ti puoi ficcare, Leroy, **okay?**

- Leroy: **Okay**.

(- Miss Grant: That's awful Leroy. I'll tell you what. You bring them in to me tomorrow morning and I'll trade for a pair that fits you, **okay?**

- Leroy: **Okay**.)

Example 3:

Montgomery: Non dire a nessuno che te l'ho detto, **capito?**

(Montgomery: Don't tell anybody I told you, **okay?**)

Example 4:

Danny: Sì, io, **va bene** centralino, ho capito.

(Yeah, **okay**, operator, okay.)

Some words belonging to the semantic fields of entertainment and sport show interesting translational patterns, since they are used as direct borrowings in the dubbed version, but their Italian equivalents are more frequent than the English words. For instance, the noun *football*, referring to American football, is retained only once in its original form in the dubbed version, while it is usually translated into *calcio* (three times). This reveals a target-oriented, domesticating approach through the use of a sport which is thought to be more familiar to an Italian audience. *Show* and *star* also display an interesting pattern. The English dialogues contain several instances of *show*, which are rendered with the Anglicism *show* (1954, GDU) six times, but in most of the occurrences the Italian equivalent noun *spettacolo* is preferred, as can be seen in the following example, which also contains *complesso* as an equivalent for *band* (even though the Anglicism had entered the Italian language in 1950 so it could have been used):

Example 5:

Danny: Coco, lo sai cosa serve al tuo **complesso** per lo **spettacolo**? (Coco, you know what your **band** needs for the **show**?)

The same occurs with *star*, which is kept only once as a direct borrowing (first attestation in 1929, GDU), while it is usually translated with the Italian equivalents *stella*, *divo/a/e*, *primadonna*, as illustrated by the examples below:

Example 6:

Doris: È nel camerino della **primadonna**. (She's in the **star**'s dressing room.)

Example 7:

Coco: Signorina Sherwood, io sono già una **stella**. (Coco: Miss Sherwood, I am already a **star**.)

The compound word *piano bar* also provides an interesting example, since it is used in the dubbed dialogues to translate Bar Mitzvahs, as can be seen in example 8 below:

Example 8:

Coco: Pensa ai soldi, tesoro, potremmo far colpo. Ci sono i **piano bar**, i tè danzanti a Long Island. (Coco: The money, honey. We could clean up. There are **Bar Mitzvahs** and tea dances in Long Island.)

In the above utterance Coco, who wants to convince the musician Bruno to perform with her, says that they could play and sing at Bar Mitzvahs. This is a reference to Jewish culture: Bar Mitzvah is the confirmation ceremony in a synagogue to celebrate that a Jewish boy has reached the age of religious responsibility. Bar Mitzvah can refer to the ceremony, the boy or the celebration of this event (OED, CED). The Italian dubbed version completely omits this cultural reference which was perhaps thought to be unknown by the target audience and replaces it with an Anglicism, the compound *piano bar*, which has a similar articulation of the mouth (they both contain two bilabial consonants, /p/, /b/ for *piano bar*, /b/, /m/ for *Bar Mitzvahs*). Moreover, the GDU traces the first attestation of bar Mitzvah in 1984, therefore after the episode was released in Italy. It is worth pointing out that also other references to Jewish culture in the series were omitted and domesticated, an approach which *Fame* shares with the dubbed version of *The Nanny*. Another example of Anglicism which is used to omit a cultural reference can be found below:

Example 9:

Signorina Grant: Cosa? Vorresti farmi credere che ti piacciono i **film western**? (What? You are a big fan of **Randolph Scott Westerns**?)

Where in the original Miss Grant talks about Radolph Scott Westerns, i.e., westerns in which the popular American actor stars, the Italian dialogue writers retained the Anglicism but eliminated the cultural reference to the person who was perhaps considered not equally popular in Italy.

As previously highlighted, only 3 false Anglicisms were found in the dialogues analysed. *Catch* is an instance of compound ellipsis since it generates from *catch wrestling* and its English equivalents are *catch wrestling* or *wrestling*. *Catch* is included in Furiassi's Dictionary of False Anglicisms in Italian (in Furiassi 2010: 154). Its first attestation in Italian was in 1935 (GDU). In the dubbed dialogues of *Fame*, *catch* translates *mud wrestling*:

Example 10:

Leroy: Bibbia? Questa è la prima bibbia che vedo con foto di **catch** femminile. (Bible? The first bible I ever seen with ads for female **mud wrestling** in it.)

*Snack* is another false Anglicism which, however, is not contained in Furiassi (2010).

Example 11:

Danny: Lavoro in un posto, uno **snack**, aperto di notte.

(I got a job at a, at a all-night **sandwich stand**.)

In the above example *snack* translates *sandwich stand* and it is created through a process of compound ellipsis from *snack bar*. The Anglicism *snack* exists in Italian, but with the meaning of “a light quick meal eaten between or in place of main meals” (CED), as the equivalent of *merendina* (GDU), whereas *snack* with the meaning of *snack bar* is not common and is not attested in Italian monolingual dictionaries. The third false Anglicism, *spot*, is another example of compound ellipsis (from *spot commercial*). Its English equivalent is *commercial* (Furiassi 2010: 201), as can be seen from the dialogues below:

Example 12:

Bruno: È per uno **spot** pubblicitario.

(It’s for a Cookie Snap **commercial**.)

On the whole, the dubbed version of *Fame* appears to adopt only those direct Anglicisms which were already accepted as part of the Italian language in 1983 and there seems to be a target-oriented approach which tends towards domestication and simplification of elements which may prevent immediate understanding by the Italian audience.

## 5.2. Direct Anglicisms in *Glee*

The Italian dubbed dialogues of *Glee* contain 142 direct Anglicisms, that is, almost four times those found in *Fame*. In terms of quantity of direct borrowings, the initial hypothesis that a more recent dubbed series would contain more Anglicisms than an older one is thus corroborated by this data. Recent dubbing is much more Anglified and there is an increase in all types of direct borrowings. In terms of typology, non-adapted Anglicisms are the most frequent ones (117), followed by adapted Anglicisms (13), false Anglicisms (7) and hybrid Anglicisms (5).

Table 4: Non-adapted Anglicisms in *Glee*

|                    |                      |                          |
|--------------------|----------------------|--------------------------|
| 1. babygate (1)    | 41. Grammy (1)       | 81. sandwich (3)         |
| 2. baby-sitter (4) | 42. handicap (1)     | 82. scotch (1)           |
| 3. ballad (19)     | 43. hike (3)         | 83. sexy (2)             |
| 4. band (1)        | 44. hip hop (1)      | 84. show (1)             |
| 5. bar (3)         | 45. hippy (1)        | 85. single (1)           |
| 6. baseball (2)    | 46. hockey (1)       | 86. SMS (1)              |
| 7. bingo (2)       | 47. hot-dog (1)      | 87. soft rock (1)        |
| 8. black (1)       | 48. hovercraft (1)   | 88. spelling (1)         |
| 9. blog (3)        | 49. Internet (1)     | 89. sport (3)            |
| 10. boy band (2)   | 50. iPhone (1)       | 90. standard (2)         |
| 11. bowling (1)    | 51. iPod Shuffle (1) | 91. standing ovation (1) |
| 12. break (4)      | 52. jam session (1)  | 92. star (14)            |

“Dacci un taglio, vuoi?” *Anglicisms in Dubbed TV Series, then and now*

|                           |                        |                            |
|---------------------------|------------------------|----------------------------|
| 13. breakdance (2)        | 53. jazz band (1)      | 93. set (2)                |
| 14. budget (5)            | 54. ketchup (1)        | 94. stress (3)             |
| 15. CD (3)                | 55. kicker (4)         | 95. stretching (1)         |
| 16. cheerleader (14)      | 56. leader (5)         | 96. Super Bowl (1)         |
| 17. clown (1)             | 57. leadership (1)     | 97. Super Bowl Shuffle (1) |
| 18. club (appr. 120)      | 58. link (1)           | 98. supermarket (1)        |
| 19. coach (10)            | 59. look (5)           | 99. superstar (1)          |
| 20. college (9)           | 60. marketing (1)      | 100. swing (1)             |
| 21. cowboy (1)            | 61. mash-up (9)        | 101. talk show (1)         |
| 22. cross (1)             | 62. medley (2)         | 102. team (1)              |
| 23. disco (2)             | 63. mister (1)         | 103. test (1)              |
| 24. disco music (1)       | 64. mix (1)            | 104. time-out (1)          |
| 25. DNA (1)               | 65. MTV (1)            | 105. timer (1)             |
| 26. down (1)              | 66. musical (9)        | 106. top (1)               |
| 27. DVD (2)               | 67. MySpace (6)        | 107. trend (1)             |
| 28. Ebay (1)              | 68. nerd (1)           | 108. video (6)             |
| 29. E-mail (2)            | 69. new entry (1)      | 109. vintage (2)           |
| 30. extension (1)         | 70. new jazz swing (1) | 110. veejay (1)            |
| 31. fan (2)               | 71. okay (95)          | 111. vocal coach (1)       |
| 32. fan fiction (1)       | 72. online (4)         | 112. wow (7)               |
| 33. football (35)         | 73. partner (2)        | 113. wrestling (1)         |
| 34. frozen yogurt (1)     | 74. part-time (1)      | 114. Xbox (1)              |
| 35. gay (15)              | 75. puzzle (1)         | 115. yeah (1)              |
| 36. gay pride (1)         | 76. quarterback (7)    | 116. YouTube (4)           |
| 37. gel (3)               | 77. rapper (1)         | 117. zip (1)               |
| 38. Glee (appr. 100)      | 78. record (1)         |                            |
| 39. Glee club (appr. 100) | 79. roastbeef (1)      |                            |
| 40. Google (1)            | 80. rum (1)            |                            |

Table 5: Adapted Anglicisms in *Glee*

|                    |                    |                    |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1. bloglandia (1)  | 6. manageriali (1) | 11. sportive (1)   |
| 2. chattare (1)    | 7. mixaggi (1)     | 12. stressano (1)  |
| 3. dollaro/i (8)   | 8. mixarla (1)     | 13. stressante (1) |
| 4. flirtare (1)    | 9. scioccata (1)   |                    |
| 5. film horror (1) | 10. scuolabus (1)  |                    |

Table 6: False Anglicisms in *Glee*

|                  |                  |                |
|------------------|------------------|----------------|
| 1. autostop (2)  | 4. boxer (1)     | 7. smoking (1) |
| 2. baby-doll (1) | 5. fast food (1) |                |
| 3. bowling (1)   | 6. outing (1)    |                |

Table 7: Hybrid Anglicisms in *Glee*

|                         |                     |                   |
|-------------------------|---------------------|-------------------|
| 1. camion wrestling (1) | 3. vice manager (1) | 5. sala hobby (3) |
| 2. rondata flick (1)    | 4. musica pop (1)   |                   |

In terms of quantity, the most frequent Anglicisms are *club*, *Glee*, *Glee Club* and *okay*. *Okay* is used in the Italian dialogues as a discourse marker with a range of pragmatic functions such as marker of agreement, response elicitor, or to organise interaction, and it corresponds to its use in the English dialogues. However, it is worth pointing out that in some cases *okay* is added in the Italian dub, especially to translate the discourse marker *all right*. *Okay* is thus very

frequent in Italian. Nevertheless, alternative Italian discourse markers like *certo*, *va bene*, *d'accordo*, *bene*, *basta*, the greeting *ciao*, or omission are also used. *Club*, *Glee* and *Glee Club* are obviously extremely frequent in the dubbed dialogues, since the series is the story of the members of the school's choir, the Glee Club. The compound *glee-club* is defined by the OED as "a society formed for the practice and performance of glees and part-songs", where glees are musical compositions, of English origins, for three or four voices. The GDU contains the following definition for the Anglicism *glee*: "nel secolo XVIII, in Inghilterra, componimento musicale a carattere madrigalesco per una, due o tre voci". However, the contemporary use of *glee* and the compound *glee-club* are not found in the Italian monolingual dictionaries consulted (GDU and Zingarelli 2016), perhaps because it is a recent and quite specialised field. Other frequent words are *football* (35), *ballad* (19), *gay* (15), *cheerleader* (14), *coach* (10), *musical* (9), *mash-up* (9). The frequency of these words is related to the series' plot, since the protagonists belong to a choir, some of them are cheerleaders, some play in the football team, one of them is gay and one of them has gay parents.

In terms of meaning, the Anglicisms belong to the semantic fields of sport, music, dance, technology (especially the internet), leisure, entertainment, television, cinema, food, clothes. Proper nouns such as *E-bay*, *Google*, *Grammy*, *MTV*, *MySpace*, *Xbox*, *Super Bowl* and brands such as *iPhone* and *iPod Shuffle* (all related to technology, the world wide web or music) are also used in the dialogues. Most of the direct borrowings are nouns or compounds, but also verbs (the adapted Anglicisms *chattare*, *flirtare*, *stressare*, *mixare*), adjectives and English interjections such as *wow* and *yeah* can be found. Moreover, *Glee* contains several luxury loans such as *star*, *show*, *band*, *college*, *cheerleader*, *coach*, *partner*, *sexy*, etc. These Anglicisms refer to objects or concepts which are already lexicalized in the recipient language, but are used in Italian since they sound more fashionable or modern. *Glee* also contains some Anglicisms which are not attested in the GDU, such as proper nouns, the neologisms *babygate* and *bloglandia*, *glee club*, some terms belonging to the specialised fields of sports and music such as *cross* and *down* (in football), the hybrid compound *rondana flick* (sport), *mash-up* (music) and *vocal coach* (music). The hybrid compound *camion wrestling* is a cross-linguistic hybrid, or "hybrid compound" (Furiassi 2010: 40), since none of its elements belongs to the recipient language: it is made up of a French word and an English word and it is used to translate *monster truck*. Another compound noun which is not attested in the GDU is *fan fiction*, which is defined by the OED as "fiction, usually fantasy or science fiction, written by a fan rather than a professional author, esp. that based on already-existing characters from a television series, book, film, etc.; (also) a piece of such writing." This noun was added in the OED in 2004 but is absent from the GDU. However, it is attested in the Zingarelli 2016, which defines it as "storia ispirata a trame o personaggi di film di animazione, fumetti, romanzi fantasy e sim., creata e messa in rete da appassionati di quei generi narrativi." *Babygate* is absent from both the English and Italian monolingual dictionaries consulted (OED, CED, GDU and Zingarelli). It is a neologism coined by the young people in the show by using the suffix *-gate* ("a terminal element denoting an actual or alleged scandal" (OED) which is compared to the *Watergate*). *Babygate* means 'the baby scandal', since Quinn, the captain of the cheerleaders and head of the Chastity Club, is pregnant. For want of space, only a few examples of direct Anglicisms will be discussed below.

Example 13:

Emma: Alcuni anni fa ho cominciato a **flirtare online** con una vecchia fiamma, Andy. Lui era strano, io smisi di **chattare**, e due mesi dopo...hanno ucciso Versace. Straziante.

(A few years ago I started an **online flirtation** with a high school flame, Andy. Things got weird, and I **called it off**. And two months later...Versace was dead. Dead.)

In the above utterance Emma, one of the teachers, uses the adapted Anglicisms *flirtare* (GDU, first attestation in 1887) and *chattare* (GDU, first attestation in 1995), and the non-adapted Anglicism *online* (GDU, first attestation 1983). *Chattare* is introduced in the Italian dialogues even if the English original does not contain the verb *to chat*. The following example is an utterance by another teacher, Sue, to her rival colleague Will:

Example 14:

Sue: Sai, Will, ho fatto la **veejay** per un paio d’anni. Non su **MTV**, ma insomma.  
(You know, I was a **veejay** for a couple of years. Not **MTV**, but still.)

According to the GDU the first attestation of the Anglicism *veejay* was in 1983, and it originates from the pronunciation of VJ (for *video jay*). In the utterance below, on the other hand, one of the students, Santana, tells Quinn to check Puck’s cell phone since it contains the sexts they exchanged the night before, while Puck was baby-sitting with Quinn. The noun *sexts* is a neologism which means “a sexually explicit text message” and which has also generated the verb, meaning “sending such a text message, sexy texting” (CED). In the dubbed version the word *sms* is used to replace the neologism *sexts*. The Italian acronym *SMS* (for *Short Message Service*) is an Anglicism which means “a text message sent using SMS” (CED) and which English native speakers use less frequently than *text*.

Example 15:

Santana: Perché non controlli il suo cellulare? I miei **sms** sono difficili da cancellare.  
(Why don’t you check his cell phone? ‘Cause my **sexts** are too hot to erase.)

The above examples show how pervasive the presence of the English language is in the dialogues of this series, regardless of the age of the speaker. Continuous references to the internet, technology, social networks, entertainment, music and sports are made, and these fields tend to be more receptive to Anglicisms. Moreover, on the whole *Glee* seems to adopt a foreignizing approach, as English words tend to be maintained, also some which have not yet been included in dictionaries.

### 5.3. Indirect borrowings in *Fame*

The dubbed dialogues of *Fame* were analysed in order to verify the presence of the selected instances of indirect borrowings – lexical calques, false friends, semantic loans, unnatural-sounding Italian words and expressions, pragmatic routines, frozen translational routines.

The false friend *classe*, used to translate *class* instead of *lezione* or *corso* (Motta 2008) was indeed found in the dubbed dialogues of *Fame*, as illustrated by the following example:

Example 16:

Miss Grant: Che gliene pare signor Martelli? Che impressione ha avuto della sua prima **classe** di ballo?  
(How about it, Martelli? What’s your impression of your first dance **class**?)

The semantic calque *realizzare* (Rossi 2006; Sileo 2015: 62-63; Minutella, Pulcini 2014) on the other hand, is never used in the dubbing of *Fame*, where *realize* is translated with the verbs *rendersi conto di*, *credere*, *sapere*, as can be seen in the following example:

Example 17:

Danny: Forse è perché vorrei essere nello spettacolo più di quanto **mi renda conto**.

---

(Maybe it's because I wanted to be in the show more than I **realized**.)

The lexical calque *dannato*, which literally translates *damned* (instead of the more natural *maledetto*) can be found in the dubbed dialogues analysed:

Example 18:

Mr. Shorofsky: Posso avere per favore un **dannatissimo** cartello? Non intendo perdere altro tempo. (May I please have the **damn** picket sign so I can get this thing over with?)

The lexical calque *fottuto*, from *fucking* (instead of *maledetto*) also occurs in the dubbed version of *Fame*, but only once. It is uttered by Coco, who is talking to her friend Leroy.

Example 19:

Coco: No, se non mi dici perché ti comporti come un **fottuto** imbecille. (No, if you don't tell me why you're acting so **flat-out** dumb!)

In this specific case, *fottuto* translates *flat-out dumb*: it is an example of re-use of a translational routine due to the fact that the dialogue writers had to resort to an Italian word which matched the articulation of the mouth seen in a close-up shot.

The pragmatic calque *prego* from *please* (instead of *per favore*, or omission) (Rossi 2006: 309-310; Pavesi 2005: 48-49) is also used, as can be seen from the following example, where an omission of the word would have been more natural:

Example 20:

- Miss Sherwood: Chi è, **prego**?  
 - Miss Grant: Sono io Elizabeth. Lydia.  
 (- Miss Sherwood: Who is it, **please**?  
 - Miss Grant: It's me Elizabeth. It's Lydia.)

The vocative *amico*, a translational routine due to lip synchronization, from *man* (instead of the more natural use of *bello* or the omission of the vocative) (Pavesi 1994, 1996, 2005; Rossi 2006) is also quite frequent in the dialogues analysed. However, alternative equivalents such as *bello* or the omission of the vocative also occur, as can be seen from the following utterances:

Example 21:

- Leroy: **Amico**, non mi interessa Shakespeare. (**Man**, I ain't interested in no Shakespeare.)  
 - Leroy: Sono fuori, **amico**. (I'm out, **man**.)  
 - Leroy's brother: Ehi, **amico**! Quel piccoletto è mio fratello. (Hey, **man**, that little dude is my brother.)  
 - Bruno: Tu comunque non dovresti stare qui, **amico**. (You're not supposed to be there anyway, **man**.)  
 - Leroy: C'è uno sciopero dei professori, **bello**. (Hey, it's a teachers' strike, **man**.)  
 - Coco: Senti, buttalo fuori. (**Man**, throw him out.)

*Fame* contains several occurrences of *man* used as a vocative or interjection in the original dialogues, but it is often omitted. The Italian dialogues contain 15 occurrences of *amico*, which is mostly uttered by Leroy or Leroy's brother (who are African American men), only once by Coco (a Latino girl) and once by white guys Bruno (to address Leroy's brother) and Montgomery (to address Leroy). *Amico* seems to be used in the speech of African American men in particular to connote their speech (which in the original dialogues contains non-standard grammatical features that are always erased and standardised in the Italian dialogues). *Amico*

thus appears to be a marker of ethnicity to some extent. It creates an idiolect and a more colloquial register. However, its presence in Italian is reduced compared to the English version.

The pragmatic calque *Signor/Signora* + Surname, from *Mr/Miss/Mrs* + surname, used by the students to address their teachers (instead of the Italian vocatives *Professor/e/essa* + Surname) (Motta 2008, online) is also present in the dubbed dialogues of *Fame*:

Example 22:

Julie: Oh, salve **signor Shorofsky**. (Oh, hi, **Mr. Shorofsky**.)

The pragmatic routine *Ci puoi scommettere*, from *You bet/you can bet* (instead of *senza dubbio/ci puoi giurare/te lo giuro/naturalmente*) is used in *Fame*:

Example 23:

Montgomery: Ah, **ci può scommettere**. (**You bet**.)

The pragmatic routine *Dacci un taglio*, from *cut it out* (instead of *smettila/piantala/finiscila*) (Rossi 2006: 310) is also quite frequent in the dialogues analysed, as illustrated in the following examples:

Example 24:

Coco: Leroy, **dacci un taglio**. Questa è la mia bibbia, va bene?  
(Leroy. **Get it straight**. This is my bible, all right?)

It is worth pointing out that the above is not a literal translation from *Cut it out*, so it is not an instance of SL interference, but the re-use of an expression typical of dubbese, a translational routine, probably to convey a colloquial register.

Example 25:

Montgomery: **Dacci un taglio, vuoi?** (**Give it a break, will you?**)

The above utterance contains two stock translations, which can be considered pragmatic borrowings that make the dialogue sound unnatural. Pavesi (1994: 137) and Rossi (2006: 310) have reported the use of *vui?* as a stock translation of the tag *will/would you?*, which is adopted in English conversation as a politeness device to mitigate an imperative. Once again, *dacci un taglio* in this example does not literally derive from *cut it out*, and is thus an instance of the self-referentiality of dubbed language.

The overuse of *voglio dire*, instead of *cioè*, from the discourse marker *I mean* is another instance of calque which is found in the dubbing of *Fame*.

Example 26:

Julie's mother: **Voglio dire**, tu che cerchi di inserirti nella nuova scuola e io che cerco di farmi strada nel mondo del lavoro.  
(**I mean**, you're trying to fit into your new school and I'm trying to wedge my way into the job market.)

Example 27:

Bruno: **Voglio dire**, non riesce a sentire la parola “no”. (**I mean**, she's unable to hear the word “no”.)

However, it is worth pointing out that other translation strategies are also adopted to render *I mean*. The choice of *insomma*, in particular, has been described by Bollettieri Bosinelli (2002: 79) as a translational convention deriving from the need for lip synchronization. *Insomma*,

---

*comunque, veramente, cioè*, or omission, are also adopted to render *I mean* in *Fame*. This shows that, in shots where synchronization was not required, the dialogue writers attempted to opt for alternative and more natural solutions, as in the following example:

Example 28:

Kathy: Beh ma è così, tutti abbiamo i nostri problemi, **cioè** nessuno di noi ha tutto, ognuno ha un handicap o qualcosa del genere.

(Well, it's true. We all have our problems, **I mean**, no one gets everything. We all have some kind of handicap or something.)

#### 5.4. Indirect borrowings in *Glee*

The dubbed episodes of *Glee* do not contain any instances of the false friend *classe* meaning *lezione* or *corso*. *Fottuto* is also absent, as are *voglio dire, prego?* and the semantic calque *realizzare*. The English verb *realize* (6 occurrences) is translated with *capire* (4), *rendersi conto* (1), omission (1), as can be seen from the following examples:

Example 29:

Kurt: Noi siamo solo una distrazione. Prima lo **capiamo**, meglio è. Rassegnati.

(We're nothing but distractions. The sooner we **realize** that, the better.)

Example 30:

Rachel: Un ruolo da protagonista non è importante quanto la vostra amicizia.

(I **realized** being a star doesn't make me feel as special as being your friend.)

It is worth pointing out that the discourse marker *I mean* is never translated as *voglio dire* and it is either omitted or rendered with *insomma, certo, comunque, davvero*.

On the other hand, *dannato* is used in the dubbed dialogues of *Glee*, also in cases when the original does not contain the word *damned*. This might show that *dannato* is part of the stock repertoire of dubbese.

Example 31:

Emma: Sì. Questa **dannata** canzone. (Oh, yes! It's the **darn** *Thong Song*.)

Example 32:

Quinn: Non mi serve il suo aiuto. Esci dalla mia **dannata** auto! (I don't need your help. Get the hell out of my car!)

The vocative *amico* occurs only once:

Example 33:

Finn: Per me non è un problema, **amico**. (It's not a problem for me, **man**.)

The pragmatic calque *Signor/Signora + Surname*, used by students to address their teachers (rather than the Italian vocatives *Professor/e/essa + Surname*) is also present in the dubbed dialogues of *Glee*:

Example 34:

Rachel: **Signor Schue**. (**Mr. Schue**)

However, the Italian mode of address *Professor/essa* + surname is also frequently adopted, as illustrated by the following utterances:

Example 35:

- Finn: Um, **Professor Schue?** (Um, **Mr. Schue?**)
- Finn: Ha un momento, **Professore?** (You got a sec, **Mr. Schue?**)
- Rachel: Ma abbiamo bisogno di lei, **professore.** (But we need you, **Mr Schue.**)

Finally, the pragmatic routines *Ci puoi scommettere/puoi scommetterci* and *dacci un taglio* are used in the Italian dialogues of *Glee*:

Example 36:

Will: **Puoi scommetterci.** (You can bet on that.)

Example 37:

Finn: Ehi ehi, **dacci un taglio** (Hey, back off.)

In example 37 *dacci un taglio* is not a literal translation of *cut it out*. This shows its function as a translational routine, a stock expression typical of dubbing.

## 6. Conclusions

Several observations can be drawn from this study. Firstly, that our initial hypothesis that modern dubbing would be more Anglified than older dubbing is confirmed since there is a much higher number of Anglicisms in *Glee* than in *Fame*. There is an increased Anglification in screen translation through direct borrowings. Non-adapted Anglicisms are the most frequent category of direct borrowings, although the 2009 dubbing shows a rise also in the number of adapted, false and hybrid Anglicisms, and in the number of compounds. The direct borrowings found in the dubbed versions belong to several different semantic fields, but those of leisure, entertainment, music, sport and technological developments are particularly productive in the *Glee* dialogues. Moreover, an important difference between the two series is that the Italian dialogues of *Glee* also contain words which are not attested in Italian monolingual dictionaries (specialized terms such as *rondata flick*, *vocal coach*, etc.), while in the older *Fame* well-established English words are preferred.

As regards indirect borrowings, they appear to be more frequently used in *Fame* than in *Glee*. Instances of pragmatic interference and the re-use of translational routines are less evident in the more recent series. This seems to suggest that Anglification increases in terms of direct Anglicisms, but decreases in terms of indirect Anglicisms. However, this is a preliminary observation which has to be corroborated by a quantitative analysis, and on a wider array of calques.

Another issue that emerges from this study is that synchronization does not always account for the use of calques. Synchronization is an important constraint which may give rise to source language interference, as calques are often used because of the need to closely follow the articulation of the mouth or utterance length. However, several cases have been observed in which a calque or a translational routine typical of dubbese is adopted in the dubbed dialogues even if there is no need for lip synchronization and to closely follow the make-up of the original text. Moreover, this study also confirms the self-referentiality of dubbese and the fact that some stock translations have become part of the linguistic repertoire of dubbed language, and are therefore re-used even when the source text does not contain an equivalent expression, as is the case for *fottuto* uttered by Coco, which translates *flat-out dumb*, or the pragmatic routine *dacci un taglio* which translates *give it a break* and *get it straight*.

Another noteworthy result of our analysis is that there seems to be an attempt to avoid repetitiveness and to resort to synonyms on the part of dialogue writers. The examples discussed illustrate that various translation equivalents are used in dubbing. A case in point is the discourse marker *okay*, which is undoubtedly the most widespread Anglicism in the dubbed dialogues analysed (and in Italian in general). Nevertheless, alternative options, Italian words with the function of expressing or asking for agreement, were indeed very frequent in both *Fame* and *Glee*. Other translation equivalents for the English *okay* were *certo*, *va bene*, *d'accordo*, *bene*, *basta*, *ciao*, omission. In discussing the relationship between English and Italian and the widespread use of English words in various sectors of contemporary Italian culture, Beccaria has expressed his worry that English-derived words will supplant their several Italian translational equivalents and that the lexical variety of the Italian language will disappear. Beccaria explains that

non ho nulla in contrario all'anglismo anche subdolo, che non è inglese nudo e crudo ma soltanto lo ricalca: [...] Non ho nulla contro un verbo ricalcato sull'inglese come *testare*, va benissimo. Ma un fatto spiace: che *testare* ci impoverisca, posto che sta sostituendo, mettendoli negli angoli riposti della nostra mente, i vari sinonimi *provare*, *saggiare*, *sperimentare*, *analizzare*, *collaudare*. [...] e

*l'okay* ha bloccato una vasta serie di opzioni come *sta bene, bene, va bene, d'accordo, intesi, giusto* [...] (2015: 91).

The results of our study show that, at least in the dubbed dialogues analysed, the Anglification process has not at all impoverished the richness of the Italian language.

Other examples of variation in dubbing are the cases of *realize* and *I mean*. There seems to be an attempt to avoid the semantic calque *realizzare*, which is never used in the dubbed dialogues. Out of 10 occurrences of *realize* in *Fame* and *Glee*, none is rendered with *realizzare*, whereas *capire, rendersi conto, credere, sapere* are preferred. This corroborates a previous study by Minutella and Pulcini (2014), who found that the calqued *realizzare*, despite its acceptability as a long-standing calque in the Italian language, tends to be avoided in dubbed TV series since it has a very low frequency compared to its synonyms. The same variation in the dubbing of *Fame* and *Glee* can be found for the discourse marker *I mean*, which has a range of translation equivalents such as *insomma* – a translational routine for reasons of synchronization (Bollettieri Bosinelli 2002), *veramente, cioè, certo, comunque, davvero*, omission. These examples also confirm previous research by Freddi, who observed that “in some instances translational routines leave place for variation and creativity on the part of the translators” (2009: 122).

A further issue has emerged from the analysis of the dubbed episodes: the presence of a ‘new’ morpho-syntactic calque with a pragmatic function which has not been studied so far. The structure *Lascia/i che + Verb* in the subjunctive is a combination which occurs 4 times in *Fame* and 3 in *Glee*. This seems a case of direct literal translation of the English expression *Let me + verb*, which is used as an emphatic, polite formula to offer something, to offer for help, or to introduce an utterance when the speaker wants to say something important to the interlocutor. While *lascia/i che + subjunctive* is perfectly correct and acceptable, Italian speakers, especially in an informal conversation, would probably tend to use more direct expressions in such situations. The following examples taken from *Fame* and *Glee* will illustrate this point:

- Mr. Shorofsky: Signor Melendez! Come sta? **Lasci che le dia una tazza di caffè.** (Mr Melendez, how are you? **Let me get you a cup of coffee.**) (*Fame*)

In the above case *Posso offrirle/prepararle un caffè?* or simply *Vuole un caffè?* might have been more direct and natural.

- Doris: Per favore, **lascia che ti dica** io una cosa. (**Let me tell you** something now.) (*Fame*)

Again, *posso dirti una cosa* or *ora ti dico una cosa / fatti dire una cosa* might have been more natural and less formal.

- Sue: [...] ma **lascia che ti confessi** un piccolo segreto. ([...] but **let me tell you** something.) (*Glee*)

In the above utterance a more direct expression could have been *(Ora) ti confesso/posso confessarti?*

- Sue: **Lascia che ti aiuti** io, allora. (Well, **let me help you** out, then.) (*Glee*)

*Ti aiuto io*, or *fatti aiutare* seem more natural and less formal offers. The dubbed dialogues of *Glee* also contain alternative, less formal translations for the *Let me + verb* combination:

- Josh: **Ora te lo spiego.** (Well, **let me tell you** something.) (*Glee*)  
 - Will: Aspetta, **ti do una mano.** (**Let me help you**, buddy.) (*Glee*)

It is worth noting that this same structure (*dèjeme decirle* (<let me tell you>), *déjame adivinarlo* (<let me guess>) has been identified in Spanish dubbese by Lorenzo (1996) and Gómez Capuz (2001a), who consider it a semi-fixed, pragmatic expression that conveys artificiality to dubbed language. Further research on the use of this morphosyntactic structure in Italian conversation and in a larger corpus of dubbed audiovisual texts is required in order to verify whether it can be regarded as another, perhaps more subtle instance of phraseological and pragmatic influence of the English language on dubbed Italian.

## REFERENCES

### A. Bibliography

- Alfieri, G., Contarino S. and Motta, D. (2003), *Interferenze fraseologiche nel doppiaggio televisivo. L'italiano di E. R. e Beautiful*, in A.V. Sullam Calimani (ed.), *Italiano e inglese a confronto*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 127-149.
- Alfieri, G., and Bonomi, I. (2012), *Lingua italiana e televisione*, Roma, Carocci editore.
- Andersen, G. (2014), *Pragmatic borrowing*, in "Journal of Pragmatics" 67: pp. 17-33.
- Antonini, R. (2008), *The Perception of Dubbese. An Italian Study*, in D. Chiaro, C. Heiss and C. Bucaria (eds), *Between Text and Image. Updating Research in Screen Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 135-147.
- Antonini, R. and Chiaro, D. (2005), *The Quality of Dubbed Television Programmes in Italy: the Experimental Design of an Empirical Study*, in M. Bondi and N. Maxwell (eds) *Cross-Cultural Encounters: Linguistic Perspectives*, Roma, Officina Edizioni, pp. 33-44.
- Baños-Piñero, R. (2014a), *Insights into the False Orality of Dubbed Fictional Dialogue and the Language of Dubbing*, in D. Abend-David (ed.) *Media and Translation: An Interdisciplinary Approach*, New York/London, Bloomsbury Publishing, pp. 75-95.
- Baños-Piñero, R. (2014b), *Orality markers in Spanish native and dubbed sitcoms: pretended spontaneity and prefabricated orality*, in "Meta", 59(2): pp. 406-435.
- Baños-Piñero, R. and Chaume, F. (2009), *Prefabricated Orality: A Challenge in Audiovisual Translation*, in M. G. Marrano, G. Nadiani, and C. Rundle (eds), *The Translation of Dialects in Multimedia. Special issue of Intralinea*. Available at [http://www.intralinea.org/specials/article/Prefabricated\\_Orality](http://www.intralinea.org/specials/article/Prefabricated_Orality) (accessed 10/10/2015).
- Beccaria, G.L. (2015), *Lingua madre*, in G. L. Beccaria and A. Graziosi, *Lingua madre. Italiano e inglese nel mondo globale*, Bologna, Il Mulino, pp. 79-122.
- Bollettieri Bosinelli, R.M. (2002), *Tradurre per il cinema*, in R. Zacchi e M. Morini (eds), *Manuale di traduzioni dall'inglese*, Bologna, Mondadori, pp. 76-88.
- Brincat, G. (2002), *Il doppiaggio di telefilm americani: una variante tradotta dell'italiano parlato-recitato?*, in F. San Vicente (ed.) *L'inglese e le altre lingue europee. Studi sull'interferenza linguistica*, Bologna, CLUEB, pp. 245-258.
- Bucaria, C., (2008), *Acceptance of the norm or suspension of disbelief? The case of formulaic language in dubbese*, in D. Chiaro, C. Heiss and C. Bucaria (eds), *Between Text and Image. Updating Research in Screen Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 149-163.
- Casarini, A. (2015), *Chorus Lines. Translating Musical Television Series in the Age of Participatory Culture: the Case of Glee*, in J. Díaz Cintas and J. Neves (eds) *Audiovisual Translation: Taking Stock*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 209-229.
- Chaume, F. (2004), *Cine y traducción*, Madrid: Cátedra.
- Chaume, F. (2012), *Audiovisual Translation: Dubbing*, Manchester, St Jerome.

- Chaume Varela, F. and García de Toro, C. (2001), *El doblaje en España: Anglicismos frecuentes en la traducción de textos audiovisuales*, in “Rivista Internazionale della Tecnica della Traduzione” 6: pp. 119-137.
- [CED] *Collins English Dictionary*, Available at [www.collinsdictionary.com](http://www.collinsdictionary.com) (accessed 30/10/2015)
- Duro, M. (2001), ‘Eres patético’: *el español traducido del cine y de la televisión*, in *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, Madrid, Catedra, Signo e Imagen, pp. 161-188.
- Freddi, M. (2009), *The phraseology of contemporary filmic speech: formulaic language and translation*, in M. Freddi and M. Pavesi (eds), *Analyzing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, Bologna, Clueb, pp. 101-123.
- Freddi, M. (2012), *What AVT Can Make of Corpora: Some Findings from the Pavia Corpus of Film Dialogue*, in A. Remael, P. Orero and M. Carroll (eds) *Audiovisual Translation and Media Accessibility at the Crossroads*, Amsterdam/New York, Rodopi, pp. 381-407.
- Furiassi, C. (2010), *False Anglicisms in Italian*, Monza, Polimetrica.
- [GDU] De Mauro, T. (ed.) (2007) (1999), *Grande dizionario italiano dell’uso*, Torino, UTET.
- Gómez Capuz, J. (2001a), *La interferencia pragmática del inglés sobre el español en doblajes, telecomedias y lenguaje coloquial: una aportación al estudio del cambio lingüístico en curso*, in “Tonos Digital, Revista Electrónica de Estudios Filológicos 2.” Available at <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/Doblaje1.htm> (accessed 10/10/2015).
- Gómez Capuz, J. (2001b), *Diseño de análisis de la interferencia pragmática en la traducción audiovisual del inglés al español*, in J. D. Sanderson (ed.), *¡Doble o Nada! Actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación*, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 59-84.
- Görlach, M. (2003), *English Words Abroad*, Amsterdam, John Benjamins.
- Gottlieb, H. (2005), *Anglicisms and Translation*, in G. Anderman and M. Rogers (eds) *In and Out of English: For Better, for Worse?* Clevedon, Multilingual Matters, pp. 161-184
- Gottlieb, H. (2012a), *Old Films, New Subtitles, More Anglicisms?*, in A. Remael, P. Orero and M. Carroll (eds) *Audiovisual Translation and Media Accessibility at the Crossroads. Media for All 3*, Amsterdam, Rodopi, pp. 249-272.
- Gottlieb, H. (2012b), *Phraseology in flux: Danish Anglicisms beneath the surface*, in C. Furiassi, V. Pulcini and F. Rodríguez González (eds), *The Anglicization of European Lexis*, Amsterdam, John Benjamins, pp.169-198.
- Lorenzo, E. (1996), *Anglicismos hispánicos*, Madrid, Editorial Gredos.
- Marzá, A. and Chaume, F. (2009), *The Language of Dubbing: Present Facts and Future Perspectives*, in M. Pavesi and M. Freddi (eds), *Analyzing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, Bologna, Clueb, pp. 31-39.
- Meinero, L. (2012), *Anglicisms in Dubbed TV Series: the Case of Fame and Glee*, unpublished BA Thesis, Università di Torino.
- Minutella, V. (2011), *Fingerprints of English: Lexical and Syntactic Borrowing in Dubbed Italian*, in G. Di Martino, L. Lombardo and S. Nuccorini (eds) *Challenges for the 21st Century: Dilemmas, Ambiguities, Directions*. Papers from the 24th AIA Conference, October 1-3 2009, Roma. Vol. II: Language Studies, Roma, Edizioni Q, pp. 121-128.
- Minutella, V. and Pulcini, V. (2014), *Cross-Linguistic Interference into the Italian Dubbing of TV Series: The Cases of Realize, Impressive and Excited*, in A. Molino and S. Zanotti (eds) *Observing Norms, Observing Usage: Lexis in Dictionaries and the Media*, Bern, Peter Lang, pp. 331-348.
- Motta, D. (2008), ‘Non ci posso credere.’ *L’italiano del doppiaggio televisivo*. Available at: [http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/fiction/motta.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/fiction/motta.html) (accessed 28/04/2013).
- [OED] *Oxford English Dictionary*. Available at [www.oed.com](http://www.oed.com) (accessed 10/10/2015).
- Pavesi, M. (1994), *Osservazioni sulla (socio)linguistica del doppiaggio*, in R. Baccolini, R. M. Bollettieri Bosinelli, L. Gavioli (eds), *Il doppiaggio. Trasposizioni linguistiche e culturali*, Bologna, Clueb, pp. 129-142.
- Pavesi, M. (1996), *L’allocuzione nel doppiaggio dall’inglese all’italiano*, in C. Heiss and R. M. Bollettieri Bosinelli (eds), *Traduzione multimediale per il cinema, la televisione e la scena*, Bologna, Clueb, pp. 117-130.

- Pavesi, M. (2005), *La traduzione filmica. Aspetti del parlato doppiato dall'inglese all'italiano*, Roma, Carocci.
- Pavesi, M. (2008), *Spoken language in film dubbing: target language norms, interference and translational routines*, in D. Chiaro, C. Heiss and C. Bucaria (eds) *Between Text and Image. Updating Research in Screen Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 79-99.
- Pavesi, M. (2009), *Referring to third persons in dubbing: is there a role for source language transfer?* In M. Freddi and M. Pavesi (eds), *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, Bologna, Clueb, pp. 125-141.
- Pavesi, M., Formentelli, M. and Ghia, E. (eds) (2015), *The languages of Dubbing. Mainstream Audiovisual Translation in Italy*, Bern, Peter Lang.
- Pulcini, V. and Damascelli, A.T. (2005), *A corpus-based study of the discourse marker 'okay'*, in A. Bertacca (ed.), *Historical Linguistic Studies of Spoken English*, Pisa, Edizioni Plus, pp. 231-243.
- Pulcini, V., Furiassi, C. and Rodríguez González, F. (eds) (2012) *The lexical influence of English on European languages: From words to phraseology*, in C. Furiassi, V. Pulcini and F. Rodríguez González (eds), *The Anglicization of European Lexis*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 1-24.
- Romero-Fresco, P. (2009a), *Naturalness in the Spanish Dubbing Language: A case of not-so-close Friends*, in "Meta", 54 (1): pp. 49-72.
- Romero-Fresco, P. (2009b), *The Fictional and translational dimensions of the language used in dubbing*, in M. Freddi and M. Pavesi (eds) *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, Bologna, Clueb, pp. 41-55.
- Romero-Fresco, P. (2012), *Dubbing Dialogues...Naturally. A Pragmatic Approach to the Translation of Transition Markers in Dubbing*, in "MonTI" 4: pp. 181-205.
- Rossi, F. (2006), *Il linguaggio cinematografico*, Roma, Aracne.
- Rossi, F. (2011), *Doppiaggio e lingua*, in *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., diretta da Raffaele Simone, con la collaborazione di Gaetano Berruto e Paolo d'Achille, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2011, vol. I, pp. 398-399.
- Rossi, F. (2012), *Doppiaggese, filnese e lingua italiana*, Available at [http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/doppiaggio/Rossi.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/doppiaggio/Rossi.html) (accessed 28/04/2013).
- Sileo, A. (2015), *Il doppiaggio: interferenze linguistiche sulla soglia tra inglese e italiano*, in "Altre Modernità", 01/2015: pp. 56-69.
- Treccani <http://www.treccani.it/vocabolario/>
- Zaccone, E. (2009), *Glee: un'epidemia musicale user-generated*, Available at <http://www.ninjamarketing.it/2009/12/22/glee-unepidemia-musicale-user-generated/> (accessed 30/09/2015).
- Zingarelli, N. (2015), *Lo Zingarelli 2016. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.

## B. Filmography

- Fame* (Christopher Gore, 1982)  
*Glee* (Ryan Murphy, Brian Falchuk and Ian Brennan, 2009)

**VINCENZA MINUTELLA** • Vincenza Minutella holds a PhD in Translation Studies from the University of Warwick. She is a Researcher in English Language and Translation at the University of Turin. Her research interests are audiovisual translation, theatre translation and Shakespeare translation. Her current research focuses on the translation of humour, on the dubbing and subtitling of audiovisual texts for a young audience and on the English language influence on dubbed Italian. Recent publications include *Reclaiming Romeo and Juliet: Italian Translations for Page, Stage and Screen* (2013) and "It ain't ogre til it's ogre': The Dubbing of Shrek into Italian" (2015).

**E-MAIL** • [vincenza.minutella@unito.it](mailto:vincenza.minutella@unito.it)

# SeGNALI

---



# A HOMAGE TO TONY COWIE, A DISTINGUISHED LEXICOGRAPHER

---

Virginia PULCINI, Carla MARELLO

The world community of lexicographers and linguists will deeply miss Anthony Philip (Tony) Cowie, who passed away on 22 November 2015. His contribution to English language studies – lexicography, semantics, phraseology, in particular – was outstanding. We will try here to pay humble homage to the scholar, the friend and his achievements, highlighting some of Cowie’s teaching that has had a major impact on our work as lecturers and teacher trainers at the University of Torino as well as on our scientific research into language and linguistics as university scholars.

A.P. Cowie spent his academic career from 1964 at the University of Leeds, where he later became Senior Lecturer in Modern English Language in 1986, and Reader in 1992. He was awarded the title of Honorary Reader in Lexicography at the School of English on his retirement. He was in charge of the editorship of the *International Journal of Lexicography* from 1998 to 2002, with the support of Thierry Fontenelle and Carla Marello, whom Cowie asked to be Associate Editors of this high-profile journal in the domain of lexicographic research. He also served on the Advisory Council of the *European Society for Phraseology* and the Editorial Board of *Cahiers de lexicologie*. His international reputation made him a much requested guest speaker at graduate seminars, conferences and events all over the world. He was hosted by the University of Torino for a series of lectures in 2002 and was again in Torino for the EURALEX (European Association of Lexicography) Conference in 2006.

All of Cowie’s dictionaries were published by Oxford University Press. He co-edited (with Albert Hornby and Windsor Lewis) the third edition of the *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English* (OALD3, 1974) and was Chief Editor of the fourth edition of the same dictionary (OALD4, 1989). The treatment of nouns and verbs in the News Notes on Usage greatly profited from research carried out in the OUP Lexical Research Unit at the University of Leeds, which he directed from 1980 to 1984. Cowie also compiled (with R. Mackin) the *Dictionary of Current Idiomatic English. Volume 1. Verbs with Prepositions and Particles* (1975), which was published again in 1993 as the *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs* (1993). The *Dictionary of Current Idiomatic English. Volume 2: Sentence, Clause and Phrase Idioms* (1983), compiled with R. Mackin and I.R. McCaig, was retitled and published as the *Oxford Dictionary of English Idioms* (1993). One of the most challenging projects in his career – Cowie himself admitted – was the planning and editing of the two-volume *Oxford History of English Lexicography*, a comprehensive historical coverage of dictionaries of English in its national varieties, which came out in 2008: the first volume focuses on ‘general-purpose’ bilingual and monolingual English dictionaries from medieval times to the 20<sup>th</sup> century; the second is devoted to ‘special-purpose’ dictionaries such as thesauri, dictionaries of synonyms, place names, personal names, pronunciation, etymology, slang and cant, learners’ dictionaries and dictionaries in electronic form.

On top of his immense contribution to English lexicography, Prof. Cowie was well aware of the importance of other lexicographic traditions and placed strong emphasis on dictionaries of French, German, Italian, Spanish and Russian as Editor of the *International Journal of*

*Lexicography*. He encouraged research on bilingual and specialized dictionaries and on lexicographic theory and analysis. He was in favour of corpus-based lexicography in order to search large text corpora and capture objective information on the real use of spoken and written language to feed into dictionaries.

Among the many papers and books written by Tony Cowie, we have chosen to focus in particular on his monograph *English Dictionaries for Foreign Learners – A History* (1999) which has been on the reading list of English Language MA courses for years and our students have been encouraged to read as an example of brilliant writing and scholarship. In 2000 this volume was shortlisted for the book prize of the British Association for Applied Linguistics and was later translated into Japanese. What is most fascinating in this book is the historical survey of the genesis of monolingual English dictionaries for foreign learners (MLDs) from their beginnings in Japan and East Asia in the 1920s and 1930s. He illustrated the lives and achievements of three expatriate Englishmen – Harold Palmer, Michael West and Albert Hornby – who Cowie recognized as “the founding fathers of applied linguistics in this century”. From the pioneering experience of these and many other EFL teachers all over the world, decades of research and practical applications aimed at meeting the most serious “stumbling-blocks” for foreign learners in construction, word-formation and collocation, led to the design of a new type of dictionary, the learner’s or EFL dictionary, which would become the most successful product in the publishing sector in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries. Early research in TEFL established fundamental pedagogical principles that are still crucial today, such as the need to reduce the students’ efforts in learning new vocabulary, giving priority to general purpose and ‘heavy duty’ words, i.e. those that have a high potential of usability in everyday communication. A limited defining vocabulary used to phrase definitions is still regarded as an indispensable feature of EFL dictionaries, as it is essential that definitions should be understandable and clear to the user. Notions that we take for granted today, such as the distinction between countable and uncountable, were introduced by Hornby in the first dictionaries with the labels [C] and [U] respectively. Research into construction patterns was invaluable to provide students with a handy guide to verb syntax; this developed into a list and description of 27 verb patterns, applicable to all English verbs: for example students will need to become familiar with the different syntactic patterns of the verb **hope** in its simple construction (e.g. **hope for s.th.** *We are hoping for good weather on Sunday*) or complex ones (i.e. **hope (that)** *I hope (that) you are okay*; **hope to** *We hope to arrive around two*; **passive: it is hoped that** ). Different learning needs were identified (encoding, decoding or both), so that the various editions of MLDs (which Cowie grouped as second and third generation dictionaries) were improved in time, culminating by the end of the 1980s with the publication of three monolingual general-purpose learners’ dictionaries competing on the market to satisfy the ‘global appetite’ for English, i.e. the OALD4 (1989), the LDCE2 (*Longman Dictionary of Contemporary English*, 1987) and the *Collins Cobuild English Language Dictionary* (1987).

The last chapter of *English Dictionaries for Foreign Learners – A History* is devoted to research on dictionary users, an essential component of modern lexicography in order to identify users’ preferences and expectations when turning to a dictionary and other types of information which are indispensable for major publishers to explore the market and stay competitive but also highly significant for language teachers and teacher trainers to achieve good results. Prof. Cowie reminded us that MLDs were designed on the pedagogical principle that English should be taught through the medium of English, although the majority of students still prefer bilingual dictionaries because they seem to offer a quicker solution to comprehension. Yet, research on dictionary use has also shown that users of MLDs tend to record higher levels of satisfaction (Cowie 2012) and educators are convinced that the effort invested in the use of MLDs will favourably impact on students’ learning (Rundell 1999). Moreover, thanks to the massive

advancement in technology, MLDs have improved more rapidly than other types of dictionaries, according to Cowie, who could clearly foresee the tremendous impact of the digital revolution on lexicography.

Phraseology was another favourite research area of Tony Cowie, especially with reference to its treatment in MLDs (Cowie 1981). In the 1920s the notion of collocation – intended as “a succession of two or more words that must be learned as an integral whole and not pieced together from its component parts” – was identified as a major difficulty for foreign learners when faced with the need to string words together for encoding purposes. Still in its infancy, the notion of ‘word combination’ or collocation (not yet a technical term as it is today; cf. Sinclair 1991) would be pursued in large-scale projects designed by Harold E. Palmer and carried forward by Albert Hornby leading to the *Second Interim Report on English Collocations* in 1933, which established a major framework for the treatment of phraseology in MLDs of the present and of the future decades. Thus, learning a word or vocabulary building implies becoming familiar with different types of patterns which a word (e.g. *mind* n.) can form, such as its collocations (*bear [keep] in mind*), idioms (*out of one’s mind*, *make up one’s mind*) and phrase-like expressions (*So many men, so many minds*). The analysis of phraseology would then move on to greater refinement, separating the category of phrasal verbs and their morpho-syntactic and idiomatic senses (*The plane took off*, i.e. *The plane was airborne* vs *Fred took Jim off*, i.e. *Fred did an imitation of Jim*) from collocations proper (verb-noun such as *attract/capture/call for... attention*; adjective+noun such as *humid weather/complete disaster/bitter controversy*) and idioms (*the salt of the earth*, *to make hands meet*).

The complexity of phraseology would become an exciting field of study through decades of theoretical speculation and applied investigation (Moon 1998). In 1994 the University of Leeds hosted an international symposium on the subject which resulted in the volume *Phraseology - Theory, Analysis and Applications* (1998) edited by A.P. Cowie, in which he tried to bring together various theoretical approaches to the analysis of ‘word combinations’ and showed how these different traditions could influence and benefit from one another. Although important developments in the study of phraseology in the domains of stylistics and electronic corpora were not underestimated, the relevance of phraseology to EFL remains a major landmark in Cowie’s view of the monolingual learner’s dictionary as “a codified record of phraseological norms and as an indispensable aid to language-learning and teaching”. Comparative analysis of lexical patterns produced by native and non-native speakers demonstrates how foreign learners overuse or underuse some lexical patterns as compared to native speakers of English and may make collocational errors because of the influence of their mother tongue. We can mention, for example, a typical error made by an Italian learner: *\*heavy job* (It. *lavoro pesante*) instead of *hard work* or *\*to make research* (It. *fare ricerca*) instead of *to do/to carry out research*). Investigation into these difficulties for foreign learners provides useful information to be integrated into Usage Notes for helping learners to avoid typical collocation errors.

Tony Cowie witnessed the rise and the golden age of MLDs up to the decline of their traditional paper format, which is currently giving way to a new age of digital media, the new frontier of lexicography. He possessed those special qualities that make a scholar unique, he helped young and less young (meta)lexicographers worldwide, advising them in a sociable, unassuming and far-sighted way. We are grateful to him for sharing his scholarship and friendship with us.

---

**REFERENCES**

- Cowie, A.P. (1981), *The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries*, in "Applied Linguistics", 2.3: 223-235.
- Cowie, A.P. (ed.) (1987), *The Dictionary and the Language Learner* (Lexicographica, Series maior 17), Tübingen, Max Niemeyer.
- Cowie, A.P. (1989), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford, OUP. (OALD4)
- Cowie, A.P. (ed.) (1998), *Phraseology - Theory, Analysis and Applications*, Oxford, OUP.
- Cowie, A.P. (1999), *English Dictionaries for Foreign Learners - A History*, Oxford, OUP.
- Cowie, A.P. (ed.) (2008), *Oxford History of English Lexicography*, Oxford, OUP.
- Cowie, A.P. (2009), *Semantics*, Oxford, OUP.
- Cowie, A.P. (2012), *IJL: Dictionaries, Language Learning and Phraseology*, in "International Journal of Lexicography", 25.4: 386-392.
- Cowie, A.P., Mackin, R. (1975), *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*, Volume 1. *Verbs with Prepositions and Particles* (First edition).
- Cowie, A.P., Mackin, R. (1993), *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*, Oxford, OUP.
- Cowie, A.P., Mackin, R., McCaig, I. (1983), *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*, Volume 2. *Sentence, Clause and Phrase Idioms*.
- Cowie, A.P., Mackin, R., McCaig, I. (1993), *Oxford Dictionary of English Idioms*, Oxford, OUP.
- Hornby, A.S., Cowie, A.P., Windsor Lewis, J. (1974), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford, OUP. (OALD3)
- Moon, R. (1998), *Fixed Expressions and Idioms in English*, Oxford, Clarendon Press
- Rundell, M. (1999), *Dictionary Use in Production*, "International Journal of Lexicography", 12.1: 35-53
- Sinclair, J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, OUP.
- Summers, D., Rundell, M. (1987), *Longman Dictionary of Contemporary English* (Second edition).
- Sinclair, J.M., Hanks, P., Fox, G., Moon, R., Stock, P. (eds) (1987), *Collins Cobuild English Language Dictionary*.

**VIRGINIA PULCINI** • Full Professor of English Language and Linguistics at the University of Torino, Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures. She has published over 40 journal articles and book chapters in many fields of English linguistics, including phonetics and phonology, ELT, discourse analysis, learner English, lexicology, lexicography corpus linguistics and language policy, mainly from an English-Italian cross-linguistic perspective. She has taken part in international research projects such as the compilation of the *Dictionary of European Anglicisms*, edited by Manfred Görlach (Oxford University Press 2001) and the LINDSEI corpus (Louvain International Database of Spoken English Interlanguage 2010). Her most productive research area is the lexical influence of English on Italian. She is now Principal Investigator of the research project "English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges". Her most recent volume is *The Anglicization of European Lexis*, co-edited with Cristiano Furiassi and Félix Rodríguez González (John Benjamins 2012).

**E-MAIL** • [virginia.pulcini@unito.it](mailto:virginia.pulcini@unito.it)

**CARLA MARELLO** • Full Professor of Modern Language Teaching Methodology at the University of Torino, Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures. She has published extensively on bilingual and monolingual lexicography, lexicology and corpus linguistics. She is associate editor of the *International Journal of Lexicography* (Oxford University Press), editor of the online journal *RiCognizioni* (<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni>) and series editor at Zanichelli (till 2010), Guerra, Edizioni dell'Orso publishing houses (ongoing). She has been principal investigator of research projects sponsored by Italian Ministry for University and Research in the field of multilingual online corpora (see [www.corpora.unito.it](http://www.corpora.unito.it)) and learners corpora (see [www.valico.org](http://www.valico.org)) .

**E-MAIL** • [carla.marello@unito.it](mailto:carla.marello@unito.it)

# GRAMMATICOGRAFIA ITALIANA NELLA PRIMA METÀ DEL NOVECENTO

Riflessioni in margine a un libro recente<sup>1</sup>

---

Francesca Virginia GEYMONAT

**ABSTRACT** • A study of school grammars published in the first half of the twentieth century suggests that teaching of Italian language was often promoted as introduction to scientific thought. Grammaticography took inspiration from parallel trends in dialectology and in teaching other languages. Young scholars such as Migliorini and Devoto, abreast of scholarly developments in Europe, authored school texts.

**KEYWORDS** • School Grammars, Applied Linguistics

## 1. Introduzione

Il dibattito recente circa opportunità e metodologie d'insegnamento della grammatica italiana nei due cicli della secondaria superiore riceve spessore dal confronto con i termini nei quali la questione venne affrontata in passato, in particolare se si osserva che, realizzata l'Unità e costituito l'embrione di istituzioni nazionali come la scuola pubblica destinata a tutti i cittadini, la discussione relativa all'insegnamento linguistico proseguì accesa fino alla metà del Novecento.

Dai primi anni del secolo fino allo scoppio della seconda Guerra mondiale si manifesta in Italia, in modo intermittente, la consapevolezza che l'insegnamento grammaticale nella scuola funziona laddove introduca alla linguistica: la materia viene considerata utile se, tramite la forma specifica della lingua materna, rende gli allievi avvertiti di come funziona il linguaggio umano. L'obiettivo di "stimolare, nei ragazzi che già possiedono una conoscenza spontanea del linguaggio, una conoscenza [...] metalinguistica" (Demartini 2014: 41) è posto da Giovanni Gentile venticinquenne che dibatte *Del concetto scientifico della pedagogia*: "La grammatica deve essere insegnata [...] per dare la coscienza riflessa della lingua, che già si presuppone imparata e nota; coscienza riflessa che è la miglior conoscenza di ciò che già si conosce" (in Demartini 2014: 41). L'idea che lo studio della grammatica costituisca un allenamento all'osservazione e descrizione razionali non è isolata all'inizio del Novecento: si manifesta ad esempio, pur edulcorata in esercizi stilistici di appropriatezza lessicale, nel *De Amicis dell'Idioma gentile*, pubblicato la prima volta nel 1906: "chi si disavvezza dall'esprimere il proprio pensiero, si disavvezza a poco a poco anche dal pensare. [...] Nel raffronto del valore delle parole [...] si esercitano le facoltà più fini dell'analisi e del raziocinio, e si acquiscono a vantaggio anche degli studi di natura affatto diversa" (in Demartini 2014: 48).

---

<sup>1</sup> Le riflessioni che seguono sono state stimulate dalla lettura di Demartini 2014, dalla quale, salvo diversa indicazione, dipende il materiale documentario citato via via.

Gentile svilupperà negli anni Venti posizioni ideologiche che lo porteranno a progettare un sistema scolastico atto a una precoce irregimentazione sociale e dottrinale. A parte il suo itinerario personale, parallelo all'evoluzione della dirigenza italiana, è notevole che, dopo altri vent'anni e all'interno di una riforma scolastica discorde da quella gentiliana, anche le *Direttive* con cui Giuseppe Bottai sprona l'editoria scolastica a produrre, entro il giugno del 1941, nuovi manuali per la scuola media presentano l'insegnamento linguistico come una palestra di razocinio: "La grammatica italiana può diventare il libro più interessante" se, come la latina, è concepita quale "prima forma logica, [...] prima forma di ragionamento che l'alunno è capace di apprezzare" (in Demartini 2014: 212, e 204-207 riguardo al fatto che la propaganda di regime fosse particolarmente fallace nell'attribuire alla politica scolastica continuità con le iniziative prestigiose del primo Novecento).

Nel sistema proposto da Gentile all'inizio del secolo l'approccio razionalista si coniuga con la consapevolezza che l'uso si evolve, e con esso la norma (Demartini 2014: 112-113). Questo storicismo si manifesta anche, quarant'anni dopo, con la solidità del classicista le cui competenze spaziano dall'indoeuropeo alle moderne lingue slave e germaniche, nella recensione dedicata da Giorgio Pasquali ai due apici della grammaticografia scolastica nella prima metà del Novecento, *La lingua nazionale* di Bruno Migliorini e *Introduzione alla grammatica* di Giacomo Devoto, apparse entrambe nel 1941 e recensite l'autunno di quell'anno nella "Nuova Antologia". La crescente curiosità di Pasquali per la lingua italiana è nota, e si affianca, negli anni del fascismo, al suo antico interesse per la scuola<sup>2</sup>. In questa recensione congiunta Pasquali esprime disaccordo soprattutto nei confronti di Devoto: se la grammatica di Migliorini è più lodata, tuttavia l'impegno con cui Pasquali discute il lavoro di Devoto ne costituisce un riconoscimento, al di là di singole stoccate. La recensione, descrittiva e divulgativa, è disseminata inoltre di suggerimenti per la ricerca storica: tra i campi da dissodare ha spazio particolare la sintassi, riguardo alla quale, affermava allora Pasquali (1941: 408), "manca ancora qualunque osservazione sistematica della lingua moderna, manca quasi ogni monografia sull'uso di determinati scrittori, mancano del tutto le storie di singoli costrutti": studi di questo tipo potranno invece "dar concretezza a quella troppo esangue analisi logica, colla quale [...] siamo stati preparati allo studio del latino".

## 2. Un nuovo strumento di lavoro

Richiama la nostra attenzione sulla grammaticografia della *prima metà del Novecento* il libro di Silvia Demartini, dedicato al *dibattito linguistico e la produzione testuale*, uscito nel dicembre del 2014<sup>3</sup>. Si tratta di un affresco che risulta dalla raccolta e schedatura sistematica di un corpus di grammatiche prodotte tra il 1919 e il 1943, le cui prime edizioni sono elencate nelle venti pagine dell'*Appendice*. Precedono cinque sezioni, ordinate cronologicamente: dall'Unità alla prima Guerra mondiale, l'immediato dopoguerra, gli anni Venti, gli anni Trenta, la seconda Guerra mondiale. Le sezioni comprendono pagine dedicate al dibattito istituzionale, agli sviluppi della linguistica teorica, alle sue eventuali ricadute applicative, alle grammatiche più notevoli di quegli anni.

<sup>2</sup> Ne informano Sebastiano Timpanaro e Gianfranco Folena (1970: 1814-1815, 1818, 1824-1830). Raccolte di scritti di Pasquali sulla lingua e sulla scuola sono state allestite rispettivamente da Folena e da Marino Raicich: informazioni bibliografiche in Donatella Coppini (2003: 919-928).

<sup>3</sup> Il lavoro rielabora la parte storica della tesi di dottorato che Demartini ha realizzato presso la vercellese Università del Piemonte orientale all'interno del programma di studi dedicato alle "Tradizioni linguistiche e letterarie dell'Italia antica e moderna".

Demartini non svolge la sua ricerca limitandosi alle espressioni maggiori dell'intellettualità di primo Novecento. I tavoli del suo lavoro sono almeno altri due. In uno sono raccolte le grammatiche scolastiche che si rivelano impostate su basi scientifiche, anche nel clima sfavorevole dell'idealismo. È il caso dei due esperimenti di Giovanni Predieri, del 1905, e Gino Battaglini, del 1914 (Demartini 2014: 75-78): forti dello sviluppo della glottologia nelle università dell'Italia unita, bandiscono dai loro manuali annose questioni normative d'impostazione manzoniana a favore, ad esempio, della descrizione storico-linguistica degli allomorfi di tradizione dotta o popolare, oppure di un disegno più consapevole delle classi di parole, nominali e verbali. Il tentativo più apprezzabile da parte universitaria di riscrivere la grammatica scolastica alla luce delle acquisizioni scientifiche coeve è dovuto ad Alfredo Trombetti e appare nel 1918<sup>4</sup>: la sua *Grammatica italiana* è impreziosita da nozioni di storia comparata delle lingue del mondo, dialetti compresi. Ad esempio Trombetti affronta la distinzione teorica tra soggetto grammaticale e semantico tramite il paragone degli italiani *io mi annoio* e *io ho pietà* con i corrispondenti impersonali latini, con l'"espressione perfettamente logica [...] *mi piace il vino, mi piacciono le mele*", con l'uso francese e inglese di 'amare', e arriva così a mostrare come il "volgare *io mi piace*, che fa inorridire i più, risulta dalla fusione di due costruzioni" (in Demartini 2014: 94).

L'altro tavolo cui ha lavorato Demartini è relativo allo sviluppo della linguistica teorica coeva. In ogni capitolo si trovano perciò pagine che informano su quel che realizzavano gli studiosi d'oltralpe, specie nel terreno d'incontro tra scuole francese e tedesca costituito dalle università svizzere e in particolare da quella di Friburg. L'attenzione costante alla scienza europea più avanzata, pregio notevole del suo libro, consente a Demartini di leggere le vicende italiane in una prospettiva che non ha nulla di angusto e fa quindi affiorare icasticamente il peggiorare inesorabile della vita, non solo culturale, nella penisola. Ci si rende anche conto di quanto fosse solida la formazione dei neolaureati Giacomo Devoto e Bruno Migliorini: il primo offre, con *Una scuola di linguistica generale* (1928), una rassegna "dei principali indirizzi di studio stranieri, che [...] propone per arricchire le prospettive d'indagine" italiane (Demartini 2014: 128); il secondo, nella stessa rivista, "La Cultura" del suo maestro Cesare De Lollis, si impegna dai primi anni Venti in continue recensioni di lavori prodotti all'estero e in particolare delle opere scientifiche e divulgative di Charles Bally, arrivando per questa via a diagnosticare una grave crisi della trasmissione linguistica nella scuola italiana. Il parere trova riscontro nel drammatico livello dei sussidiari, che nel 1925 rasentano l'analfabetismo: Giuseppe Lombardo Radice lo denuncia ricorrendo ai dati raccolti dalla commissione ministeriale da lui presieduta, incaricata di selezionare i libri di testo proposti alle scuole (Demartini 2014: 100-105 e 114-117). L'esperienza di Lombardo Radice al ministero, dove Gentile gli attribuisce l'incarico di Direttore generale dell'istruzione elementare, iniziò nel 1923 ma si interruppe già l'anno successivo, quando Lombardo Radice si dimise per dissenso nei confronti del regime: il che ribadisce – nel tono discreto, garbato, referenziale con il quale Demartini, senza ideologismi, narra fatti dal significato ineludibile – quanto l'aspetto rivoluzionario del fascismo si sgretolasse in pochi mesi dopo la presa del potere. Venne dunque meno l'adesione iniziale di intellettuali da tempo impegnati in ambiti di rilievo sociale come, appunto, quello scolastico. Emblema di tale involuzione appare dunque l'arenarsi, nel 1926, dell'esperienza dei manuali basati sui dialetti regionali come punto di partenza per l'acquisizione dell'italiano: promossi dalla Società Filologica Romana istituita da Ernesto Monaci, erano a firma di giovani promettenti come, a parte Migliorini, Umberto Bosco e Carlo Tagliavini, ma anche di autorità come Giuseppe Malagoli e Benvenuto Terracini (Demartini 2014: 120).

<sup>4</sup>Tentativo sfortunato in termini editoriali, ma cui farà ancora ricorso Migliorini nel 1940.

### 3. Gli anni Trenta

Quel che succede fuori d'Italia dà risultati di rilievo anche quando si osserva quel che succede negli anni Trenta. In Francia nel 1932 viene pubblicata la *Grammaire de l'Académie française*, cui un colosso come Ferdinand Brunot reagisce con un opuscolo di *Observations stroncatorie* (Demartini 2014: 192-198). L'episodio è di rilievo prima di tutto perché è un caso parallelo a quello italiano di rapporto tra lingua e istituzione statale, dove quest'ultima promulga uno strumento descrittivo e normativo arretrato rispetto allo sviluppo della scienza contemporanea. Ancor più interessanti le obiezioni di Brunot, che permettono di verificare anche questa volta la statura dello studioso<sup>5</sup>.

In Italia, contemporaneamente, le energie intellettuali solidamente formate alla dimensione internazionale si trovano ad agire in un clima sempre più costrittivo. Il precipitare della situazione, che l'insistenza degli intellettuali nello svolgimento del proprio lavoro non riesce a frenare, trova un'espressione drammatica nella voce di Antonio Gramsci dal carcere: qui Gramsci annota la *Guida alla grammatica degli italiani* di Alfredo Panzini del 1932 e, di fronte alla definizione di pronomi azzardata da Panzini, "una specie di sostituzione del nome per non ripetere sempre la stessa parola", esclama esasperato: "provi a ripetere, se è possibile! Questa definizione è un esempio della stupidaggine con cui il Panzini interpreta i termini tradizionali" (in Demartini 2014: 152). È inevitabilmente più pacato, per il progressivo diminuire delle energie dell'autore minato dalla malattia, il tono del Quaderno (1935) che nella clinica di Formia Gramsci dedica integralmente all'insegnamento grammaticale (Demartini 2014: 181-184). In entrambe le manifestazioni del suo costante interesse linguistico Gramsci mostra di condividere con altri intellettuali del primo Novecento la concezione della grammatica come allenamento alla logica: uno strumento che renda possibile comunicare in modo diretto, diffondere capillarmente la cultura nel paese, realizzarne così l'unificazione linguistica (secondo quel modello di sviluppo della società italiana che aveva precedenti proprio nelle posizioni della più autorevole linguistica ottocentesca).

Al di là del drammatico, inarrendevole soliloquio gramsciano, le condizioni di lavoro intellettuale negli anni Trenta sono rese tangibili anche dalle informazioni che Demartini ha recuperato grazie allo spoglio di epistolari di rilievo. Notevoli due lettere indirizzate a Migliorini, riprodotte alle fine del capitolo IV (Demartini 2014: 200-201). La prima, del 3 febbraio 1935, da Berna, è di Max Frey, il discepolo di Brunot cui il collega italiano ha spedito due mesi prima la nuova edizione della *Dottrina del fascismo*, in risposta alla richiesta di esempi d'italiano contemporaneo utili alla didattica; Frey scrive in tedesco e ringrazia, pur precisando che per quell'anno non gli sarà possibile presentare il testo nella scuola, dove è ancora alle prese con Pirandello. La seconda lettera, del 2 maggio 1939, in italiano, è di Henry Marx, giovane collega tedesco che da Monaco si complimenta per la neonata "Lingua nostra": la rivista, scrive, lo "interessa molto benché sia forse un po' troppo specializzata per uno che non conosce l'italiano tanto bene per entrare in tutte le sfumature – ma dall'altra parte mi potrebbe aiutare proprio a entrarci". Notevole, quindi, nella lettera, la correzione di tre forme di cortesia alla terza singolare, sostituite con le corrispondenti di seconda plurale (*Suo invio* > *Vostro invio*; *Sua*

<sup>5</sup> Nella breve antologizzazione offertane da Demartini (2014: 194) leggiamo che, a fronte della definizione di *phrase* come entità comprensiva di "plusieurs Propositions, de nature et de forme différentes", Brunot chiede se la giustapposizione di proposizioni di uguale natura costituisca un'entità diversa: "Et si les propositions sont de même nature et de même forme? Considérons: *Peut-être qu'ils ne tiendront pas leur promesse, peut être même qu'ils ne viendront jamais*. Est-ce une phrase ou non?"; ancora, Brunot segnala il valore temporale del condizionale come futuro del passato a fronte di un precetto esposto acriticamente dall'Académie.

*gentilezza* > *Vostra gentilezza*; *stia sicuro* > *state sicura*); lo scrivente si scusa della “confusione: non son già abituato al ‘voi’“, forse con un fondo di scetticismo, e dalla lettera traspare che le condizioni di lavoro, e di finanziamento, di questo ebreo tedesco, a quella data, non potevano suscitare alcuna invidia: Marx chiede a Migliorini di spedirgli una copia gratuita del manuale di *Ciro Trabalza* ed *Ettore Allodoli*, nel caso ch’esso sia una grammatica di riferimento dell’italiano compilata scientificamente; si scusa della richiesta e precisa che non gli sarà facile corrispondere il prezzo del libro, perché “bisognerà scrivere a Berlino e aspettar dei mesi il permesso di pagare questi 15 L(ire) in marchi”; d’altra parte, se la richiesta fosse di troppa noia per Migliorini, Marx dichiara che in tal caso cercherebbe di procurarsi il libro tramite le consuete vie commerciali, pur nutrendo forti dubbi riguardo al buon esito dell’impresa.

#### **4. L’apporto di altre discipline**

Le pagine di Demartini permettono di misurare quanto la didattica della grammatica italiana intrattenesse rapporti privilegiati con altre discipline, traendone spunti concreti di rinnovamento, e come questo avvenisse sullo sfondo di una crescente tensione politica e civile, tacitamente contrapposta al progredire della ricerca linguistica europea e agli sforzi delle migliori, tra le giovani leve italiane, affinché tali progressi avessero almeno un’eco in Italia e potessero sostanziare una concezione più razionalistica dell’insegnamento grammaticale.

##### **4.1 La dialettologia**

Almeno dagli anni Dieci, ma soprattutto nei Venti l’intreccio con la dialettologia aveva prodotto non solo la manualistica cui si è accennato ma anche la capacità di interagire in modo più profondo con le nuove generazioni scolarizzate (Demartini 2014: 58-61 e l’intero capitolo II). La questione della dialettofonia risuonava anche a livello politico, come mostrano gli interventi di Pasquale Villari ed Ernesto Monaci pubblicati nella “Nuova Antologia” del 1909: il primo estendeva all’Italia l’accusa d’arretratezza mossa al sistema scolastico francese da Michel Bréal nel 1872, che aveva avuto larga risonanza, e si chiedeva tra l’altro se il ricorso ai dialetti sarebbe potuto servire a coinvolgere in modo più profondo la popolazione meno acculturata nel processo di scolarizzazione; il secondo proseguiva indicando quali interventi concreti, prima di tutto finanziari, sarebbero stati necessari da parte dello Stato per riuscire a “rialzare nella coscienza del popolo l’idea del suo dialetto, persuaderlo che tutti in Italia, siccome anche nelle altre nazioni, siamo bilingui” (in Demartini 2014: 59). La chiarezza con la quale Monaci prende atto del plurilinguismo, di carattere diglottico, della nazione è confermata da quel che il romanista scrisse per avviare l’impresa dei manuali d’insegnamento dell’italiano a partire dal dialetto: sono pagine che usciranno poco dopo la morte, impreziosite da un’*Appendice* che “contiene novanta titoli di opere contrastive precedenti il 1918: antiche opere per l’insegnamento del latino con l’ausilio del dialetto, testi di carattere generale, lavori speciali” (Demartini 2014: 81, nota 6). Anche in quest’ambito agli intellettuali attivi soprattutto a livello accademico e ministeriale si affiancano figure direttamente coinvolte nella scuola e nel suo governo: Giovanni Crocioni con il suo influsso su Lombardo Radice (Demartini 2014: 59-61); un *Ciro Trabalza* di prima stagione, coinvolto nell’uso didattico del dialetto tanto da applicarlo nella sua grammatica *Dal dialetto alla lingua*, del 1917 (Demartini 2014: 82-83); il dibattito anche accademico sulla realizzabilità dell’insegnamento contrastivo, a fronte di problemi pratici come quello “della trascrizione dei dialetti e quello delle classi pluridialettali” (Demartini 2014: 118, nota 21): una situazione che ha analogie con quella delle odierne classi multilingui. Tramontata sul nascere la fortuna della didattica contrastiva, linguisti avveduti come Devoto si

mostrano pessimisti riguardo alla possibilità di mantenere vivo il patrimonio linguistico tradizionale: intervenendo nel 1939 a proposito di *La norma linguistica nei libri scolastici*, Devoto sprona ad una larga tolleranza verso “i tipi di italiano regionale” che “permettono la comprensibilità reciproca e sono una realtà di cui bisogna prendere atto, perché è ormai evidente che la decadenza dei dialetti non ha portato all’uniformità linguistica, ma all’approssimarsi delle masse alla lingua attraverso un italiano che “è soltanto la etichetta italiana di un mondo dialettale”” (Demartini 2014: 217). A uno studioso solido come Fernando Palazzi si deve un altro esperimento: pubblicando nel 1941 un secondo manuale scolastico (il primo è del 1937), scritto a quattro mani con Antonio Radames Ferrarin (già autore, a sua volta, di una grammatica dello spagnolo), Palazzi e l’amico esprimono variamente i loro interessi storici e letterari, anche per quel che riguarda la relazione di reciproco arricchimento intrattenuto dalla lingua letteraria con i dialetti, e lo mostrano ad esempio con “esercizi di traduzione di brani dalla letteratura italiana al dialetto e viceversa” (Demartini 2014: 236).

#### 4.2 L’insegnamento del latino

Più tradizionale, ma non meno interessante, il rapporto che l’insegnamento scolastico dell’italiano intrattiene con la didattica del latino. In origine d’impostazione contrastiva, lo studio del latino si carica di nazionalismo in questi anni e di rado è strumento per introdurre nozioni storico-linguistiche. Di queste ultime si ha traccia però nelle indicazioni ministeriali del 1920 per l’insegnamento della grammatica nella scuola secondaria (per il primo triennio, equivalente alle medie attuali, e per il secondo biennio): vi si prescrive di insegnare morfologia e sintassi italiane “insieme con quelle di grammatica latina” e, nel caso dei complementi, di metterli “in relazione con i casi latini” (in Demartini 2014: 122); in quarta ginnasio si prevedono “nozioni sull’origine dell’italiano e sul rapporto lingua-dialetti” (ivi). Il che spiega, ad esempio, perché nella già ricordata grammatica contrastiva di Trabalza, accanto a pagine dedicate “ai frequenti scambi di genere nei dialetti” rispetto alla morfologia nominale italiana, o alla trattazione di “fenomeni quali la sovrabbondanza pronominale nei dialetti settentrionali”, si trovino “riferimenti all’evoluzione dal latino, in sintonia con la convinzione che il metodo contrastivo possa avere molteplici “effetti benefici”” (Demartini 2014: 87): ne è un esempio l’accento alla derivazione dell’articolo determinativo da ILLUM. Con la riforma Gentile, del 1923, l’insegnamento grammaticale diventa invece soprattutto propedeutico alla lingua letteraria, ma ancora tra 1929 e 1930 Lombardo Radice pubblica a puntate, ne “L’Educazione nazionale”, un “tentativo di grammatica contrastiva intitolata *Primi mesi di greco* [...] testo di andamento colloquiale” nel quale è svolto un confronto sistematico tra greco, latino e italiano, occasionalmente esteso ad altre lingue, come quando l’alfabeto russo contemporaneo viene paragonato con quello greco. A Lombardo Radice si dovevano già le *Nozioni di grammatica italiana*, ch’ebbero più edizioni tra il 1907 e il 1910, dove tra i tanti elementi di originalità si segnalano esercizi relativi a lingue diverse, prime tra tutte il latino. Ad esempio, illustrati comparativi e superlativi di forma latina sopravvissuti in italiano, Lombardo Radice propone come esercizio: “Formate proposizioni nelle quali io vedo adoperate le forme latine” (Demartini 2014: 126 e 72).

Lo scarso sviluppo dell’elemento storico-linguistico dipende anche dalla poca competenza in materia di molti grammaticografi di primo Novecento: sembra di poterlo dedurre, ad esempio, dal fatto che Trabalza, ne *La grammatica degli italiani* scritta con Allodoli e impostasi nel 1934 come manuale di riferimento non solo scolastico (ne abbiamo sentito la risonanza anche a Monaco), ha il coraggio di proporre all’analisi dei lettori la lingua di Machiavelli, senza darle tuttavia un’appropriata chiave di lettura: per cui *E se alcuno replicassi ... ti rispondo* viene giudicata una “doppia stupenda incongruenza”, mentre “un’altra diversa incongruenza

come questa: “è impossibile che potessi”, anche se del Machiavelli stesso, né necessaria né efficace, non potrebbe mai essere, non che ammirata, giustificata” (in Demartini 2014: 160). Qualche accanito lettore si sarà chiesto invece se sia possibile ricostruire un sistema fiorentino quattrocentesco del congiuntivo. In pagine come queste si riconosce insomma “un certo relativismo per affrontare la questione della flessibilità della regola” e un “valore di esibizione documentaria” (ivi) nel ricorso alla letteratura; la sensazione che quel corpus sia sentito come il più accessibile per insegnare la lingua è confermata dalla scelta pregevole contenuta nella breve *Grammatica italiana moderna* pubblicata da Palazzi nel 1937 (Demartini 2014: 189): qui, ad esempio, il petrarchesco “Era il giorno ch’al sol si scoloraro / per la pietà del suo fattore i rai” (RVF III 1-2), citato già nel Cinquecento come esempio di *che* indeclinato in espressione temporale, si riconosce al di sotto della riscrittura attualizzante proposta ai discenti: “era il giorno che si celebrava la sua festa”.

### 4.3 L’insegnamento delle lingue straniere

Un ulteriore rapporto privilegiato la grammaticografia scolastica rivela con l’insegnamento delle lingue straniere, e non soltanto per l’abitudine, perdurata anche sotto il fascismo, di comprendere nelle sezioni antologiche tra gli esempi di lingua pagine di scrittori stranieri tradotti, come fa sistematicamente Alfredo Panzini nelle sue *Semplici nozioni di grammatica italiana* del 1913, diretto a scuole professionali e ginnasio inferiore (Demartini 2014: 74, nota 103). Un caso particolarmente interessante è quello di Migliorini, romanista di formazione e impiegato come lettore di francese all’Università di Roma nel decennio successivo alla laurea; tale professione gli dà modo, tra l’altro, di rivedere la *Grammatica francese* di Pietro Motti, che risaliva al 1887 ed è ripubblicata da Migliorini nel 1929 (Demartini 2014: 133-136). Non è difficile capire perché insegnare una lingua straniera moderna stimoli Migliorini a studiare l’uso parlato, e in specie dialogico, dell’italiano contemporaneo. Il futuro padre della storia linguistica italiana declina qui in modo specifico il concetto di grammatica come sussidio intellettuale, riconoscibile nelle recensioni ad opere linguistiche francesi pubblicate in quegli anni da Migliorini: nel 1922, a proposito della seconda edizione della *Syntaxe comparée de l’italien et du français* di Isolina Bonarotti e Léon Guichard, letta alla luce dei principi dell’europeo Movimento di Riforma nella didattica delle lingue moderne, attivo dal 1880, Migliorini valuta non “lontano il giorno in cui riuscirà ad entrare e ad affermarsi nelle nostre scuole una nuova grammatica, fondata su categorie *psicologiche* (e *sociologiche*), anziché su categorie *logiche*, come per diverse vie la preconizzano o tentano di attuarla il Vossler, il Bally, L. Darchini, lo Spitzer, il Brunot”, ma denuncia che, nel frattempo, “il quasi completo abbandono della grammatica nella scuola senza latino non può non riflettersi nell’insegnamento delle lingue moderne; siccome l’allievo è abituato a non analizzare o ad analizzare con falsi criteri la propria lingua, l’intelligenza non può dare alcun soccorso alla memoria” (in Demartini 2014: 140).

## 5. Trasmettere via etere la grammatica italiana

L’interesse dei grammatici, e specie di Migliorini, per la lingua d’uso contemporanea può apparire indotto dal fascismo, se del libro di Demartini ci si limita a una lettura cursoria delle prime dieci pagine del capitolo V, dedicate alla politica visionaria del ministro Bottai. Investendo nel mezzo di comunicazione più potente allora disponibile, la radio, Bottai progettò tra l’altro la trasmissione *La lingua d’Italia* come “guida via etere alla grammatica italiana” (in Demartini 2014: 208, nota 9). Più in generale, il livello estetico della comunicazione pubblica raggiunto dal regime, specie nel rivolgersi alle masse popolari, è conosciuto e spesso apprezzato perché applica suggestioni futuriste e dannunziane, messe nuovamente in rilievo dal

documentario *Me ne frego! Il fascismo e la lingua italiana*, che Vanni Gandolfo ha realizzato nel 2014 con materiali dell'Istituto Luce per iniziativa di Valeria Della Valle. La dialettica tra estetica del contemporaneo e diffusione a tappeto di un modello culturale svela in Bottai un oppositore della "così detta analisi estetica", in discontinuità piuttosto che erede di suggestioni crociane; lo conferma, nelle *Direttive* per i libri di testo della scuola media riformata, la condanna "del nozionismo, del manualismo, dell'enciclopedismo, forme parassitarie della cultura": siamo nel 1941, il *Manifesto* degli intellettuali antifascisti promosso da Croce è del 1925. L'ostentata rottura con le forme di trasmissione culturale del passato passa anche attraverso la promozione di un "libro di testo" che sia "stimolo che tien desto l'interesse dell'alunno", "attentamente progettato, nei modi espositivi e nella forma grafica (illustrazioni, caratteri grandi)". Se questo precedente porta a riflettere sulla voga del ricorso alle immagini nella didattica odierna, resta che nelle stesse *Direttive* Bottai scrive: "Una grammatica per questa scuola dev'essere ripensata da uomini che i fatti linguistici conoscano per sicura scienza, e paventino soprattutto il disseccare ciò ch'è vivo, con l'estrarne succhi di regole molto più arbitrarie di quanto non si pensi. [...] Non mancano in Italia studiosi che possano assumersi il compito di creare una grammatica italiana, che sia per gli alunni un incentivo a studiare con amore la nostra lingua" (in Demartini 2014: 210-211).

Nel ricorrere a Migliorini come principale collaboratore in ambito linguistico Bottai sceglieva in effetti uno studioso che sostanzialmente scientificamente l'interesse per la lingua contemporanea<sup>6</sup>. Tale caratteristica era riconosciuta a Migliorini dai colleghi, ad esempio da Bosco che così gli scrive il 24 aprile del 1941, da Roma, per ringraziarlo del manuale ricevuto in omaggio: "Una grammatica non pedante, per dirla con una parola; ma insieme frutto di meditazione personale, di personali spogli. Ci si sente la tua attenzione sempre desta intorno ai fatti della lingua contemporanea, specialmente. Probabilmente ti diranno, al solito, che hai trascurato un po' gli scrittori antichi. Infischiatene, come te ne sei sempre infischiato. Specie in sede di grammatica per le prime classi medie hai più che mai ragioni da vendere" (in Demartini 2014: 262). Dove viene da chiedersi quanto il desiderio di liberarsi della taccia di trascuratezza verso l'antico abbia pungolato Migliorini nel realizzare, solo vent'anni dopo, la sua storia della lingua italiana.

## 6. Fonti documentarie inedite

Il ricco materiale raccolto da Demartini è frutto non solo d'ampie letture elencate nelle trenta pagine di *Bibliografia* che chiudono il volume, ma soprattutto d'una ricerca di prima mano: sostanziato dalla schedatura sistematica delle grammatiche pubblicate in Italia nella prima metà del Novecento, cui si è accennato in apertura, il lavoro è rafforzato dallo spoglio delle principali riviste scientifiche nonché, grazie alle emeroteche elettroniche, di testate politiche e divulgative; si sono inoltre consultati bollettini ministeriali e archivi anche privati, in primis quelli di Trabalza e di Migliorini<sup>7</sup>. Si è già avuto modo di citare lettere dirette a

<sup>6</sup> Le tappe della collaborazione tra i due sono ripercorse da Demartini (2014: 207, nota 6) con gli opportuni rinvii agli studi di Massimo Fanfani, Sergio Raffaelli e Claudio Marazzini.

<sup>7</sup> L'elenco delle fonti primarie usate in Demartini (2014: 110-111). Alcune pagine delle grammatiche analizzate e alcuni documenti epistolari sono riprodotti fotograficamente, anche a colori, il che ha autorizzato a non fornirne una trascrizione completa; purtroppo, le immagini sono a volte illeggibili, come avviene anche per due pagine d'argomento sintattico dell'*Introduzione alla grammatica* di Devoto (Demartini 2014: 232). Si tratta di trascuratezze oggi non inconsuete in un'editoria che, oberata da facilitazioni tecniche e accelerazioni di mercato, si trova costretta a offerte più apparenti che reali. Per il resto, il livello editoriale di questo libro è alto: veniali le rare incongruenze a scapito di testi usati

quest'ultimo; frutto prezioso di quest'indagine sono anche le pagine nelle quali Demartini offre una rassegna delle recensioni a *La grammatica degli italiani* di Trabalza e Allodoli scritte dai linguisti allora di maggior rilievo; la rassegna è integrata dalle reazioni di Trabalza documentate dal suo epistolario (Demartini 2014: 162-181). Incontriamo così Alfredo Schiaffini indignato per l'incompetenza in linguistica storica dei due grammaticografi, dovuta a mancato aggiornamento: "sembra che non abbiano altri santi da invocare, le poche volte che sono spinti dal bisogno o dal desiderio di appoggiarsi a qualche autorità, all'infuori del D'Ovidio e del Diez: grandi Maestri, senza dubbio, ma che non hanno studiato tutti i problemi né sotto ogni aspetto; senza contare che il secondo appartiene alla prima generazione dei romanisti" (in Demartini 2014: 175). Più cortesi ma egualmente severe le recensioni di Devoto, Pasquali e Migliorini: il quale coglie l'occasione per tracciare un quadro storico-critico del rapporto tra lingua, scuola e linguistica in Italia dall'Unità al 1934 (Demartini 2014: 167-168). Trabalza risponde a Migliorini con una lettera di tono cortese nella quale è menzionata, in forma vagamente intimidatoria, la recensione smaccatamente elogiativa di Gentile: "Terremo conto, naturalmente, delle sue preziose osservazioni sui singoli luoghi. Circa i punti fondamentali della discussione (avrà visto certo l'articolo di Gentile) darò con vera gioia a quanto Ella scrive con tanta serena competenza di maestro il massimo di considerazione e di meditazione" (in Demartini 2014: 170). I frammenti dell'epistolario di Trabalza inseriti nel libro – oltre a questa, alcune lettere ad Allodoli (Demartini 2014: 162-167) – mostrano l'involuzione fascistizzante del crocianesimo che aveva caratterizzato l'attività di questo didatta d'eccezione, dedicatosi anche alla storia di una disciplina che proprio Croce aveva ridimensionato. Una delle lettere di Trabalza dà indizi per capire anche il livore della recensione di Schiaffini, che volle forse prendere le distanze da un libro nel quale la sola parte di fonetica storica era stata scritta proprio da lui in quanto "vecchio alunno" di Allodoli (in Demartini 2014: 167); le pagine dovute a Schiaffini verranno in effetti depennate nell'edizione della *Grammatica* ridotta per le scuole, oggi di "difficile reperibilità" (Demartini 2014: 186, nota 71); parametro, quest'ultimo, non univoco per giudicarla un insuccesso.

Il ricorso all'epistolario permette di addentrarsi, come si è visto, anche nel laboratorio di Migliorini e di conoscere le prime reazioni a *La lingua nazionale* (Demartini 2014: 254-267). Coniugare anche questa volta quel che apparve a stampa con i pareri espressi per via epistolare mette in luce la risonanza che alcune manifestazioni della vita intellettuale italiana sotto il fascismo riuscirono ad avere al di fuori dei confini nazionali: la grammatica di Migliorini fu infatti recensita dal collega Reto Roedel, piemontese in forza nelle università svizzere, e se questa segnalazione comparve in "Lingua nostra" nel 1941, fuori d'Italia una pagina entusiasta a proposito della grammatica di Migliorini comparve nell'"Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen" del 1942, a firma di Gerhard Rohlfs (Demartini 2014: 262-267). Tra le altre reazioni, resta impressa una lettera del 28 maggio 1941, spedita a Migliorini da un collega di poco più anziano e molto noto: dopo due anni di lavoro forzatamente anonimo, tra l'altro alla grammatica contrastiva *Il tedesco per l'italiano autodidatta* (l'episodio è noto e Demartini lo documenta bibliograficamente), Terracini è in fuga da Torino e così scrive a Migliorini che non ha dimenticato di spedirgli il manuale appena uscito: "Carissimo, non stupirti se vedi da questa mia che non sono ancora partito: il piroscampo su cui abbiamo fissato i posti ha subito una avaria e ritarderà di un mese, cosa [sic] de España, ma non c'è nulla da fare se non aspettare che il mese passi, sperando che non accada intanto nulla di più grave. Molte grazie della tua grammatica: me ne aveva parlato Vidossi e l'ho trovata molto interessante.

---

nell'esposizione non menzionati in *Bibliografia*, pochi gli errori di stampa (*storia secondaria per scuola secondaria*, ivi: 112, nota 6; la minuscola iniziale nei sostantivi del titolo tedesco di un libro di Adolf Noreen, ivi: 137).

Soprattutto le letture e certa parte degli esercizi, ciò insomma che è più migliorini (metto la minuscola per aver il diritto di contribuire con un nuovo esempio (magari anonimo) alla seconda edizione del tuo “Dal nome proprio...””) (in Demartini 2014: 261).

## 7. I contenuti

Gli argomenti strettamente linguistici affrontati dalle grammatiche scolastiche della prima metà del Novecento potranno essere oggetto di future analisi puntuali. Ad una semplice lettura si coglie l’interesse di esercizi come quello in cui, nel 1907, Lombardo Radice chiede di “riconoscere gli aggettivi indicativi in un brano di Luigi Settembrini, con la raccomandazione di scegliere solo quelli che manterrebbero uguale valore in un’altra lingua. A poco servirebbe, infatti, riconoscere in un testo stilisticamente marcato come quello proposto tutti gli aggettivi possessivi e dimostrativi: sarebbe un mero esercizio d’individuazione formale, in quanto ogni caso fa a sé e contiene sfumature semantiche specifiche” (Demartini 2014: 72). Non è chiaro quel che significhi *aggettivi indicativi* iperonimo di possessivi e dimostrativi, ma è notevole che l’alunno sia invitato ad un esercizio di grammatica italiana per svolgere il quale deve ricorrere alle lingue straniere.

Il giovane e sperimentale Trabalza pregevolmente mostra, nel 1917, che il pronome atono soggetto assente in italiano si somma nei dialetti settentrionali al soggetto obliquo come nel francese *moi je dis*: il milanese *lù l’è*, il veneto *lor i è*, l’emiliano *me a degg*, facendo sistema con il pur diverso friulano *jo i soi*, consentono di rendere ragione dell’uso anche italiano della forma obliqua tonica quando il soggetto è posto in rilievo: *l’ha detto lui, partiti loro* (Demartini 2014: 88); una concessione, quella relativa al soggetto obliquo, che era tradizionale nella grammaticografia italiana e ha riscontro in testi sostanzialmente conservatori come quello pubblicato, con grande successo, da Cesare De Titta nel 1901 (Demartini 2014: 67-69).

De Titta interessa per le esplicite dichiarazioni riguardo allo scollamento tra uso e norma, anche quando descrittiva; dallo stesso punto di vista è notevole, nelle *Nozioni di grammatica italiana* di Lombardo Radice, la pagina relativa ai verbi pronominali: “Dovete farmi un piacere: dimenticate la definizione che ‘i verbi riflessivi esprimono un’azione che il soggetto fa cadere sopra sé stesso’. [...] In quale [sic] vecchia grammatica trovate spiegazioni di questa fatta: ‘mi affliggo = affliggo me stesso’. Ma vi pare? Ma sono due cose diversissime, e ve ne do subito la prova: ‘Io mi affliggo del tuo male’. ‘Io affliggo me stesso inutilmente. Devo esser meno pauroso’. Ma chi si sognerebbe mai di dire *affliggo me stesso* del tuo male! Quel *mi affliggo* non riflette niente, non fa cader nulla sul soggetto; come nulla riflette ad es.: *compiango, provo afflizione, provo dolore*” (in Demartini 2014: 71). Anche dei modi verbali si trovano descrizioni interessanti nei primi e più sperimentali vent’anni del secolo; ad esempio quando Trabalza, nella *Novissima grammaticetta* del 1921, un manuale più tradizionalista di quello del 1917 e nel quale il dialetto non è più chiamato in causa, i cambiamenti del verbo sono attribuiti a “la persona, il tempo, il modo, ossia la indipendenza o dipendenza d’un’azione rispetto a un’altra: *spero che arrivino in tempo*” (in Demartini 2014: 97): Trabalza non ricorre a giustificazioni di carattere lessicale per spiegare il manifestarsi morfologico della subordinazione. Notevole, ancora, che De Titta descriva i periodi ipotetici dell’irrealtà con il doppio imperfetto indicativo come equivalenti alla forma canonica (Demartini 2014: 69). All’altro estremo cronologico del periodo considerato la *Grammatica italiana* di Francesco Ugolini, anch’essa del 1941, offre “veri e propri medaglioni di grammatica storica dedicati a una miriade di questioni esaminate a fondo (per citare un caso, l’origine sintetica dei nostri futuro semplice e condizionale presente” (Demartini 2014: 234), dove *origine sintetica* si riferisce ai fenomeni dell’univerbazione e grammaticalizzazione di originarie perifrasi verbali.

Si è accennato in apertura alle osservazioni che Pasquali dissemina nella recensione congiunta alle grammatiche di Migliorini e Devoto. Varrà la pena menzionare quelle relative all'aspetto nel sistema verbale italiano: reagendo allo spazio che Devoto ha dedicato a questo capitolo di semantica morfologica, Pasquali da classicista precisa che l'aspettualità si manifesterebbe pienamente solo nelle lingue slave, che già nel latino sarebbe fortemente appannata (Demartini 2014: 230, nota 45) e che nell'italiano ad essa "non corrisponde, né sempre né di regola, diversità di espressione"; tanto è vero, insiste Pasquali, che la forma non marcata dell'imperfetto può esprimere iterazione, *cadeva* 'cadeva più volte', ma non può che avere interpretazione puntuale in *cadeva nel precipizio proprio nel momento in cui i suoi compagni raggiungevano la vetta*; viceversa il passato remoto è passibile d'interpretazione iterativa in *cadde cento volte in cento metri*. I colleghi italianisti sono ciononostante spronati a studiare l'uso diatopicamente caratterizzato del passato prossimo con valore perfettivo o aoristico (Pasquali 1941: 412-414). La recensione dà spazio anche a un rilievo relativo all'ordine delle parole in rapporto alla loro lunghezza: al di là di interpretazioni forzate secondo le quali l'aggettivo preposto indicherebbe una qualità permanente, quello posposto una qualità transitoria, Pasquali ritiene che vada considerata anche la tendenza della parola più breve a collocarsi davanti a quella più lunga: come in tutte queste pagine e com'è vezzo frequente dei classicisti, Pasquali non si premura di descrivere per esteso l'uso cui accenna, la figura che in termini retorici è detta dell'*incremento* o *crescita*, esemplificabile nel linguaggio comune con *forte e sicuro*, nella fraseologia con *armi e bagagli* o *tra Scilla e Cariddi*, in letteratura con *le cortesie, le audaci imprese*, e a proposito della quale si può richiamare una pagina di Roman Jakobson relativa alla costanza, negli elenchi di nomi propri, del tipo *Gianna e Margherita*<sup>8</sup>.

## 8. Conclusioni

Se, sollecitati dalle informazioni di Demartini, si prende l'iniziativa di leggere le pagine di Pasquali relative ai manuali allestiti dai due giovani colleghi, si scopre che il classicista più anziano e autorevole non stronca le novità introdotte da Devoto, bensì le discute con coinvolgimento. Il credito che Pasquali gli concede fa sentire il bisogno che nuova attenzione sia dedicata alla figura, agli anni giovanili e all'itinerario scientifico di Devoto, un po' sacrificato a vantaggio di Migliorini da una recente fioritura biobibliografica. Indagare più a fondo il percorso di Devoto consentirebbe di capire meglio la dialettica, in intellettuali di questa stazza, tra storicismo filologico, lessicografia storica, linguistica teorica. La genesi e la selezione dei contenuti compresi nell'*Introduzione alla grammatica* di Devoto forse permetterebbero di spiegare, ad esempio, ciò che vi si legge nell'analisi di *chi la dura la vince*, cui sono ricondotti due possibili singolari, *chi la dura la vince* e *quello che la dura la vince*, ma un solo plurale, *quelli che la durano la vincono*, senza menzionare la possibilità, almeno teorica, di *coloro che la durano la vincono* (in Demartini 2014: 246, nota 64). Al di là di dove condurrebbe addentrarsi con Devoto nella linguistica teorica, il comparire non occasionale di tante personalità di rilievo sul palcoscenico della grammaticografia scolastica durante la prima metà del Novecento, un'epoca drammatica della storia italiana, conferma l'impressione che educare alla padronanza e alla consapevolezza linguistiche sia una via privilegiata, se non imprescindibile, attraverso la quale la scuola può riuscire a coltivare nelle nuove generazioni identità culturale e capacità intellettuale.

<sup>8</sup> Denominazione, esempi e rinvio a Jakobson da Mortara Garavelli (1997: 107-108).

**BIBLIOGRAFIA**

- Coppini, D. (2003), *Filologia classica tra Otto e Novecento*, in E. Malato (diretta da), *Storia della letteratura italiana*, Roma, Salerno, XI. *La critica letteraria dal Due al Novecento*: pp. 911-928
- Demartini, S. (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima meta del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, prefazione di G. Patota, Firenze, Cesati
- Mortara Garavelli, B. (1997), *Manuale di retorica* (1988), Milano, Bompiani
- Pasquali, G. (1941), *Grammatiche*, in «Nuova Antologia», 417: pp. 407-414
- Timpanaro, S., Folena, G. (1970), *Giorgio Pasquali*, in G. Grana (diretta da), *Letteratura italiana. I critici: storia monografica della filologia e della critica moderna in Italia*, Milano, Marzorati: pp. 1803-1833

**FRANCESCA VIRGINIA GEYMONAT** • Graduated from the Università di Pisa in 1990 and received her Ph.D from the Scuola Normale Superiore, Pisa, in 1997. She held posts at the Universidad Complutense in Madrid, the *GRADIT* dictionary in Turin, and the Universidad de Granada. Since 1999 she has been a *ricercatore* at the Università di Torino, teaching Italian linguistics. She is a member of the teaching staff in the PhD programs promoted by Claudio Marazzini at the Università del Piemonte Orientale, Vercelli.

**E-MAIL** • francesca.geymonat@unito.it

Elisa CORINO

L'*English as a Medium of Instruction* (EMI), l'uso dell'inglese come lingua "veicolare" in ambito universitario, è stato il filo conduttore che ha unito gli interventi presentati nell'ambito del convegno "L'inglese veicolare: esperienze e confronti per una didattica consapevole", tenutosi presso il Dipartimento di Lingue e letterature straniere e Culture moderne (Università di Torino) il 19 giugno 2015.

La giornata si è inserita in una più ampia cornice di discussione sul ruolo dell'inglese in Italia che è il focus del progetto "English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges" co-finanziato dalla Compagnia di San Paolo, Progetti di Ateneo 2012, e coordinato dalla Professoressa Virginia Pulcini presso il Dipartimento ospite della giornata di studi.

Il convegno si è proposto come un'occasione per aprire un dibattito sull'uso della lingua straniera in ambito universitario, con particolare riferimento alla dimensione torinese e all'identificazione di politiche, potenzialità, criticità e buone pratiche che ne caratterizzano la realtà.

Pur trattandosi di un convegno incentrato sull'uso dell'inglese, la giornata si è svolta con un costante e attento occhio di riguardo verso la lingua italiana, nel rispetto di una dimensione votata al plurilinguismo e alla valorizzazione della lingua nazionale; gli organizzatori, in maggioranza anglisti, hanno volutamente evitato l'uso di anglicismi e non sono mancati momenti di ironia laddove il contesto ne abbia forzatamente richiesto l'uso.

I contenuti sono stati organizzati secondo tre direttrici, a segnare un percorso organico che dallo stato dell'arte del dibattito sull'EMI si è dipanato fino a giungere a studi di caso di comunicazione e percezione dell'uso dell'inglese come lingua veicolare in contesti reali, passando per le esperienze concrete dei dipartimenti che già offrono interi corsi di studio in lingua straniera.

Fin dal saluto del Vice Direttore alla Ricerca del Dipartimento ospite del convegno Carla Marellò, linguista, l'accento è stato posto sulle caratteristiche che devono marcare la lingua usata per trasmettere i contenuti disciplinari, sulle modalità di lezione e sulla preparazione dei docenti chiamati a sostenere le politiche di apertura internazionale che sono tra i punti chiave dell'agenda di Ateneo.

Nel tracciare una panoramica dell'inglese come lingua veicolare per l'istruzione universitaria in Italia, Virginia Pulcini (*L'inglese veicolare: opinioni e modalità a confronto*) ha sottolineato come il nostro paese sia relativamente arretrato rispetto a contesti nordeuropei dove il fenomeno ha radici più profonde sull'asse diacronico e vanta una tradizione di formazione dei docenti ancora sconosciuta alla realtà italiana (si pensi ad esempio alle certificazioni danesi per docenti EMI). In una situazione in corso di trasformazione è quindi fisiologico che si sviluppino correnti a sostegno della nuova tendenza e movimenti che invece la osteggiano, e che episodi come la vicenda del Politecnico di Milano (cf. Pulcini in questa sede) facciano da cassa di risonanza per entrambe le fazioni. Dato

estremamente rilevante, e che verrà ripreso durante la discussione della tavola rotonda, è l'imperativo categorico che aleggia su tutta l'università italiana e che risponde al nome di internazionalizzazione, una dimensione che, al di là delle componenti culturali di apertura verso l'esterno, orienta la formazione, di secondo livello soprattutto, verso una nuova etica imprenditoriale, verso un'offerta cioè che è sempre più subordinata al mercato del lavoro (e non solo in campi più eminentemente scientifici).

Il contributo presentato da Pulcini è stato funzionale a introdurre e inquadrare i temi della giornata, ponendo sul tavolo di discussione stimoli e provocazioni quali: *Quali gli argomenti pro e contro l'EMI? Quali competenze linguistiche sono necessarie per docenti e discenti? Quali implicazioni culturali comporta l'introduzione di interi corsi di studio in una lingua diversa dall'italiano?*

Alla cornice generale così delineata, l'intervento di Francesca Costa (Università Cattolica di Milano - *La English Medium Instruction nel contesto universitario italiano. Alcuni esempi*) ha aggiunto i contenuti, delineando un quadro in cui ha affrontato da una parte le questioni terminologiche legate all'uso dell'inglese come lingua veicolare (EMI, ELF, CLIL, ICLHE, CBI), dall'altra alcuni punti caldi dell'interazione in classi EMI con particolare riferimento a trascrizioni di lezioni universitarie in inglese, per concludere con una riflessione sul problema della formazione e sulle caratteristiche dei pochi (ma in crescita) esempi di corsi dedicati ai docenti in Italia e in Europa (per la rassegna dettagliata cf. Costa in questa sede).

I nodi centrali della discussione, ormai emersi con chiarezza, sono poi stati ripresi e approfonditi nella tavola rotonda che ha chiuso la mattinata.

Ad aprire la discussione Elisabetta Barberis, Rettore dell'Università di Torino, ha posto l'accento sulle politiche di internazionalizzazione (o internazionalità) dell'Ateneo e ha introdotto nella discussione un ulteriore punto di riflessione: la formazione

di terzo livello. Le rilevazioni restituiscono una realtà in cui i nostri studenti in uscita sono poco preparati ad affrontare corsi in lingua straniera, d'altra parte l'Università risulta poco attraente per gli studenti in entrata proprio per una carenza di offerta formativa in una lingua veicolare accessibile a tutti, l'inglese appunto, e tarati su un livello medio-alto. Le eccellenze si rivolgono altrove e il bacino di utenza dell'Ateneo si riconduce ai paesi del Sud America e all'area Mediterranea, che spesso non possiedono competenze sufficienti ad interagire a livello accademico né in inglese, né in italiano. Ecco perché si pensa di introdurre, almeno a livello dottorale, certificazioni come l'IGCSE (*International General Certificate of Secondary Education*) che garantisca un livello linguistico adeguato al contesto.

Il prorettore ha poi sottolineato l'importanza per gli studenti in entrata di acquisire delle competenze anche in italiano e ha citato i progetti ATTRASS (Attrazione Studenti Stranieri), Italian Abroad e Supporto alla mobilità degli studenti, che testimoniano l'impegno dell'Università di Torino per la valorizzazione della lingua nazionale.

E di lingua italiana ha parlato anche Luca Badini Confalonieri che ha espresso il punto di vista di un italianista di fronte allo *status quaestionis* dell'imperversante EMI. Pur non negando l'importanza della formazione in una lingua veicolare comune, e pur sostenendo l'uso dell'inglese come codice condiviso dalla comunità scientifica (soprattutto nelle scienze dure), Badini ha rilevato il valore dell'italiano sul tavolo delle lingue più studiate al mondo – si colloca al quarto posto – e ha portato esempi di situazioni inattese in cui l'italiano – e non l'inglese – è servito da lingua di comunicazione a livello internazionale. Ulteriori spunti di riflessione sono stati la problematizzazione delle ricadute sociali di una formazione in lingua straniera, a discapito dell'acquisizione di competenze interazionali nella lingua del paese in cui si opera, e l'impoverimento dei contenuti, dovuto al probabile ricorso a necessarie strategie di

semplificazione, a svantaggio dell'approfondimento e della vividezza di immagini che si può rendere attraverso la lingua materna.

Ma una comunicazione efficace non dipende solo dalla lingua che si sceglie, ha fatto notare Martin Solly, bensì anche da una serie di fattori contestuali, come succede per l'interpretazione della scrittura dei medici o alcuni cartelli stradali. La competenza pragmatica si integra quindi con quella più prettamente linguistica e permette di evitare errori come *biglietti per sole moto > tickets for sun motion*, riportato su un parcometro torinese.

Con Maria Teresa Prat il dibattito si è spostato sulla scuola secondaria, sulle competenze linguistiche degli insegnanti e sul valore formativo del plurilinguismo europeo e dell'apprendimento di una lingua straniera. Secondo Prat il ritardo italiano nel campo delle lingue straniere potrà essere colmato solo con l'adizione di politiche scolastiche e culturali significative a vari livelli; tra queste La Buona Scuola, ad esempio, colloca le lingue straniere all'interno di una lunga lista di settori da potenziare, tra questi anche l'educazione interculturale e l'italiano come lingua seconda per gli stranieri; per accrescere l'esposizione degli studenti alla lingua, invece dell'aumento delle ore di Lingua, si è confermata la scelta del CLIL. Le problematiche legate a questa scelta si sovrappongono parzialmente a quelle dell'EMI universitario, ma piuttosto che un dibattito ideologico su CLIL sì/CLIL no, ciò che pare necessario sottolineare è la complessità del processo, poiché l'apprendimento di una lingua straniera, più o meno veicolare, è un'attività cognitivamente e culturalmente complessa non riducibile a una semplice trasmissione di tecniche o somministrazione di contenuti disciplinari.

Di CLIL si è occupata anche Marie-Berthe Vittoz (cf. contributo in questa sede), direttore del CLA-UniTO, che ha descritto l'impegno del Centro Linguistico di Ateneo nella formazione linguistica di studenti e docenti. Dai corsi metodologici per insegnanti

di scuola secondaria, alle certificazioni internazionali, ai corsi di inglese per numerosi corsi di laurea, ai percorsi formativi per le Scuole di Dottorato, alle attestazioni per gli insegnanti di scuola primaria, il CLA svolge un ruolo di supporto di primaria importanza, sempre più rilevante nella formazione di chi ha a che fare con la dimensione internazionale e con l'uso delle lingue straniere (l'inglese, ma non solo) come lingue per l'istruzione universitaria.

La sessione pomeridiana è stata invece dedicata alla descrizione di esperienze concrete del contesto torinese, dando spazio alla presentazione di alcuni corsi di studio che già si muovono all'interno delle maglie internazionali e dell'EMI. Si è trattato di un proficuo momento di confronto in cui docenti rappresentanti di ambiti molto diversi sono entrati in contatto e, raccontando le loro esperienze, hanno instaurato un dialogo interdisciplinare che ha nella lingua straniera il minimo comune denominatore, hanno potuto condividere modalità di organizzazione e gestione, scoprire difficoltà comuni, discutere dei bisogni e delle possibili soluzioni.

Questi gli insegnamenti in inglese attivati nell'Ateneo torinese:

Triennali:

- [Business Management](#) (curriculum Business & Management) – Dipartimento di Management

Magistrali:

- [Cellular and molecular biology](#) – Dipartimento di Biotecnologie Molecolari e Scienze per la Salute
- [Economics](#) – Dipartimento di Scienze economico-sociali e matematico-statistiche
- [Accounting Professions](#) (curriculum International Accounting) – Dipartimento di Management
- [Materials Science](#) – Dipartimento di Chimica
- [Quantitative Finance and Insurance](#) – Dipartimento di Scienze economico-sociali e matematico-statistiche

- [Stochastics and Data Science](#) – Dipartimento di Matematica “Giuseppe Peano”

Parzialmente in inglese (solo alcuni corsi)

- [Cooperation, Development and Innovation in the Global Economy](#) – Dipartimento di Economia e Statistica “Cognetti De Martiis”
- [Viticulture and Enology](#) – Dipartimento di Scienze Agrarie, Forestali e Alimentari

Tra gli impedimenti più gravi Marco Guerzoni (Dipartimento di Economia e Statistica - *L'esperienza di una binazionale in lingua inglese: vantaggi e svantaggi per studenti italiani e stranieri*) rileva le lunghe procedure burocratiche, le difficoltà degli studenti in entrata nel districarsi in un dedalo fatto di certificati e permessi, e il gravoso impegno richiesto ai docenti che si occupano dei corsi “internazionali” per risolvere questioni meramente amministrative.

D'altra parte le modalità di lezione partecipata e collaborativa che l'EMI può contribuire a favorire è senza dubbio un momento di interscambio e motivo di arricchimento per tutti gli studenti, sia italiani che stranieri.

Che l'inglese sia pervasivo soprattutto nei settori scientifici è un dato di fatto riconosciuto e sottolineato da Enzo Calauti (SDSB - Biotecnologie - *Esperienza del corso magistrale in Biotecnologie Molecolari*), che ha sottolineato come tutta la bibliografia più recente e la letteratura di riferimento per la sua disciplina sia esclusivamente in inglese e gli studenti non possano quindi prescindere da una buona competenza in lingua straniera, per comprendere, produrre e comunicare nei laboratori di tutto il mondo. Il corso magistrale in Biotecnologie molecolari si svolge da tre anni interamente in inglese e vede la partecipazione di una trentina di studenti italiani e di circa quattro studenti stranieri; agli studenti vengono forniti strumenti di *scaffolding* e offerto un corso di inglese (3 CFU).

Un esempio virtuoso è stato quello portato da Isabelle Perroteau

(*L'accompagnamento all'inglese veicolare*), con l'ISIS Euro-Mediterranean Master in Neuroscience and Biotechnology dell'Université de Bordeaux, con la quale la docente di biologia cellulare collabora e che vede l'uso dell'EMI per la formazione in e-learning di circa 200 studenti provenienti da sei diversi paesi europei.

Offrire corsi a distanza, possibilmente gratuiti, che raggiungano il maggior numero di utenti possibile – una ‘massa’ di studenti – è una delle prove dell'università del futuro, si tratta anzi di un processo già avviato che i dati confermano in crescita. Andrea Carosso (Università di Torino) lo ha ben illustrato nel suo intervento in cui ha discusso della grande trasformazione che la cultura digitale ha portato, e porterà, nelle università che, per rimanere competitive saranno obbligate a rivoluzionare l'approccio alla formazione e a ‘disaggregare’ (*unbundle*) le attività formative. I MOOC (*Massive Open Online Courses*) sono la risposta a questo bisogno e il successo delle tre maggiori piattaforme (Coursera, edX, Udacity) che ospitano corsi di molte prestigiose istituzioni (Brown, Princeton, Harvard, Berkeley, Caltech...) ne è la prova. Carosso ha mostrato grafici che riassumono la crescita del fenomeno dal 2012 ad oggi, la sua diffusione a livello europeo, la distribuzione delle discipline oggetto dei corsi offerti e le statistiche di successo degli studenti iscritti. I MOOC costituiscono una rivoluzione nella progettazione della formazione, perché decentralizza il ruolo del docente e crea una rete partecipativa di connessioni a distanza che sfonda i confini dell'aula fisica e presuppone un alto livello di interattività docente-studente e studente-studente. In questo quadro l'EMI diventa mezzo di comunicazione essenziale, anche se emergono esperienze, come quella di un MOOC di fisica (<https://www.coursera.org/learn/how-things-work/lecture/yhW8d/introduction-to-how-things-work>) sottotitolato in italiano.

Gli ultimi due contributi della giornata hanno completato il quadro con una riflessione sulla percezione dell'EMI da parte degli studenti (Sandra Campagna e Claudio

Bendazzoli, *Alla ricerca della “famosa internazionalizzazione whatever that means) e uno studio sulle caratteristiche della lingua usata docenti italofofoni durante le lezioni in inglese, con particolare riferimento ai segnali discorsivi (Alessandra Molino, Did you get the point? Comprensione e interazione nelle lezioni universitarie in lingua inglese).*

L'indagine di Campagna-Bendazzoli (Università di Torino - cf. Bendazzoli in questa sede) si è basata su un cospicuo numero di interviste ai docenti dei corsi dei Dipartimenti di ESOMAS e Management dell'Università di Torino per rilevare il rapporto tra il livello di competenza nelle quattro abilità di base (produzione orale e scritta, ricezione orale e scritta) e i requisiti linguistici necessari per poter seguire/tenere un corso in lingua inglese veicolare. Il sondaggio ha di fatto legittimato con dei dati concreti alcuni punti critici già emersi in altri contributi della giornata, in particolare il sentimento di inadeguatezza dei docenti di fronte alla lezione EMI, l'impressione condivisa da docenti e discenti di un impoverimento contenutistico dovuto alla semplificazione e della perdita di competenze terminologiche in italiano. D'altra parte si riconosce all'EMI il vantaggio di migliorare le competenze linguistiche della lingua straniera e di aprire l'aula a un gruppo internazionale di studenti, favorendo così il contatto e il confronto interculturale.

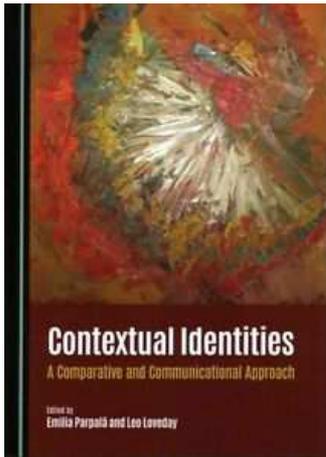
Infine Molino (Università di Torino) ha presentato uno studio sulla lingua (inglese)

usata da docenti italofofoni durante le loro lezioni in ambiti tecnici e scientifici. Focus dell'intervento sono stati in particolare i segnali discorsivi usati principalmente per verificare la ricezione e la comprensione del messaggio. In primo luogo il corpus di lezioni registrate dalla relatrice (TEMILC – *Turin EMI Lecture Corpus*) è stato descritto in relazione al suo omologo di controllo di nativi, il MICASE (*Michigan Corpus of Academic Spoken English*), in termini quantitativi di numero di parole al minuto, ma anche di numero di sintagmi nominali o enunciati ellittici che realizzano mosse discorsive atte a verificare la comprensione. In seguito l'attenzione è stata rivolta alle occorrenze di segnali discorsivi quali okay, mhm, o eh e alla diversa distribuzione tra il corpus italiano e quello di nativi. Ciò che è emerso è che i docenti italiani tendono a fare un uso più massiccio di tali segnali, a utilizzarli come punti di appoggio dell'argomentazione e ad attribuire loro funzioni metadiscorsive sconosciute agli omologhi statunitensi. Dal punto di vista sintattico, inoltre, tali elementi sono inseriti in posizioni anomale rispetto all'ordine dei costituenti prediletto dai nativi, a sottolineare ancora una volta l'insicurezza che contraddistingue gli accademici italiani e la necessità, più volte ribadita da più voci durante la giornata, di creare occasioni di formazione linguistica specifica.

**ELISA CORINO** • Lecturer in Applied Linguistics at the Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne (Università di Torino); among her research interests: language teaching and learning, language acquisition, corpuslinguistics, text linguistics, discourse analysis.

**E-MAIL** • elisa.corino@unito.it





Emilia PARPALĂ, Leo LOVEDAY (eds.)

*Contextual Identities:*

*A Comparative and Communicational Approach*

Cambridge, Cambridge Scholars Publishing 2015, 235 p.

ISBN 978-1-4438-7660-5

---

Robert MOSCALIUC

Towards the end of last year, *The New York Times Magazine* deemed it appropriate to dub 2015 as “the year we obsessed over identity”. It was also the year in which Nell Zink’s novel *Mislaid* was published to eager reviews. A novel at whose heart stands the figure of a woman who forsakes her marriage and flees with her daughter to “assume” an identity both racially and socially dissimilar, *Mislaid* tackles the issue in a way that is not without precedent: contemporary literature brims with such transient figures. The ease with which the protagonist plays it, however, is almost symptomatic of a society ready to concede to the futility of its formal identitarian constructs.

Considering all of these aspects, *Contextual Identities: A Comparative and Communicational Approach* fits right into this whole discourse surrounding the notion of identity, to which the present volume adds an even more provocative comparative twist. Edited by Emilia Parpală and Leo Loveday, this collection gathers essays whose scope ranges from cultural studies, gender studies, to close readings of literary texts.

In line with current debates on the topic, what these essays appear to be implying on the whole is that there are no short answers when it comes to identity, and that it is high time to admit the fact that individuals are constantly subjected to and are a part of an unremitting flow of interchangeable identitarian constructs: people, be they fictional or real, draw their identities from the places they inhabit, the jobs they perform on a daily basis, their daily social interactions, and

even the varieties of language they use in particular situations.

Interestingly enough, notwithstanding this flow of interchangeable constructs, the volume seems to rebuff the idea of a common core of features that could circumscribe an individual. With very few exceptions, that common core is never even assumed, not even in idealistic form, and the notion of identity is never discussed from an assumed center, but viewed through its many occurrences. The only hint at that common core is perhaps the notion that individuals are merely *vessels* through which various identities pass: as the persona of the pound-keeper, compared to a “theatrical mask” in Rosemary Lucadou-Wells and John F. Bourke’s essay, identities become mere overlays.

Still, these transient identities are not stored permanently in the individuals that assume them, but like the silt in Swift’s novel *Waterland*, discussed comprehensively in Alexandra Roxana Mărginean’s both *Revisitations of the Suburb in the Context of Identity Construction via Use and Abuse of Space* and *Grotesque and Abject Bodies in Graham Swift’s Fiction*, the individuals themselves are perpetually in motion. This dual fluidity, of both individuals and identitarian constructs, can only expose our naïveté in thinking that identity is static. Albeit this mutability is a social prerequisite – one that not only betrays the hypocrisy behind, say, the construction of gender roles, but also blows the whistle on the fact that gender itself is socially constructed – it is a

facet that further strengthens identity's alterability.

Limitations to this malleability are implied but are never explicit. As the hybrids and cyborgs in Cătălina Ioana Petre's essay *The Human Body: Are We Becoming a Hybrid?* the only restraints that keep a particular body from a complete transformation into another are those imposed by the physicality of that body, and even those represent a set of limits that come to be transcended by technological means.

The rather gloomy *denouement* these pieces seem to lead to, one that resonates fully

with Deleuze and Guattari's suggestion that identity can better be accounted for through the concept of an *assemblage*, is that identity cannot be perceived sequentially. That would only imply the existence of a center. Individuals cannot be who they *really* are not because they are not permitted to do so by the invisible hand of a marketplace of identities, but rather because there *is* no quintessence that defines who they really are. They are constantly (re)defined by the roles they assume; the spaces they inhabit; the language varieties they use.

**ROBERT MOSCALIUC** • is currently a PhD student at the University of Turin, and is conducting research in the field of contemporary American literature. His current research focuses on the literature produced and developed in the aftermath of the American War on Terror in both Iraq and Afghanistan. Robert Moscaliuc holds a BA in English and Romanian languages and literature from the University of Cluj-Napoca (Romania), a first-level MA in American Studies from the University of Turin (Italy), and a second MA in Modern Languages and Literature from the same university. Along the years he has conducted research in various fields including the ethics of fiction, the AIDS crisis of the 1980s in the United States, and representations of Italian culture in American literature and film. Among his latest publications is an article entitled *From Bricklayers to Writers: Representations of Italian-American Masculinities in John Fante's Bandini Quartet* published in *L'immagine dell'Italia nelle Letterature Angloamericane e Postcoloniali* (Turin: Università degli Studi di Torino, Trauben, 2014). He has recently conducted part of his current research at the City University of New York as a visiting research scholar.

**E-MAIL** • robert\_moscaliuc@yahoo.co.uk



Angela FERRARI

*Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*

Roma, Carocci, 2014, 320 p.

ISBN 978-88-4307-198-2

---

Filippo PECORARI

Il volume recensito fa parte della collana dei *Manuali universitari* dell'editore Carocci e sviluppa con taglio didattico le linee di ricerca da tempo perseguite da Angela Ferrari presso l'Università di Basilea. L'obiettivo principale del volume è insieme teorico e applicativo, come chiarisce la studiosa nell'Introduzione (pp. 13-15): gli strumenti forniti vogliono consentire al lettore di «capire in profondità che cos'è un testo in generale» e di «descrivere in modo rigoroso la struttura di un testo specifico» (p. 13). L'antecedente più diretto di questo manuale va senz'altro ricercato nel volume *L'interfaccia lingua-testo* (Ferrari et al. 2008), in cui si mirava principalmente alla presentazione di un modello astratto della testualità teoricamente fondato (il cosiddetto Modello Basilese) e di alcune sue applicazioni a costrutti specifici. Le nozioni presentate in quel lavoro si prestano qui a una sistemazione manualistica, e talvolta a una semplificazione, che vanno a vantaggio di un pubblico di non-specialisti. Il manuale inserisce inoltre in una cornice teorica organica il contenuto di numerose voci, ad opera dell'autrice, apparse nell'Enciclopedia dell'Italiano Treccani curata da Raffaele Simone (tra quelle dal maggiore apporto teorico, possiamo citare Ferrari 2010a, 2010b, 2010c).

Il volume è articolato in quattro parti e, a un livello inferiore, in tredici capitoli. La prima parte (*Fondamenti*) è divisa in tre capitoli. Il capitolo 1 (*I confini della disciplina*, pp. 19-26) si occupa di presentare gli aspetti teorici e metodologici distintivi della linguistica del testo rispetto a quelli di

altre discipline affini, come l'analisi conversazionale e l'analisi del discorso. Il capitolo 2 (*La linguistica del testo dai suoi inizi a oggi*, pp. 27-34) ricostruisce le radici storiche della disciplina. Il capitolo 3 (*Testo, discorso, linguistica del testo*, pp. 35-45), infine, chiarisce la concezione di testo adottata dalla disciplina e le differenze che oppongono il concetto di testo a quelli di discorso, lingua e frase.

La seconda parte (*Sistemazioni*) comprende cinque capitoli. Il capitolo 4 (*La struttura del testo: una prima sistemazione*, pp. 49-54) presenta sommariamente le nozioni che verranno approfondite nel seguito del volume. Il capitolo 5 (*La sostanza semantica del testo*, pp. 55-79) distingue significati espliciti e significati impliciti trasmessi dal testo, chiarendo, all'interno dei secondi, il diverso ruolo delle presupposizioni e delle implicature conversazionali. Il capitolo 6 (*Le unità del testo*, pp. 81-98) entra nel merito delle nozioni centrali della disciplina, presentando le principali unità gerarchiche in cui il testo si articola secondo il Modello Basilese: l'unità comunicativa, l'enunciato, l'unità informativa e il movimento testuale. Il capitolo 7 (*Le connessioni testuali*, pp. 99-113) precisa i diversi tipi di relazioni che possono vigere tra le unità del testo e li distingue in base alla dimensione organizzativa della testualità che chiamano in causa prevalentemente. Il capitolo 8 (*Coerenza e coesione*, pp. 115-127) conclude la sezione presentando le due proprietà del testo più strettamente correlate alla sua costituzione semantico-linguistica, con

particolare attenzione, ancora una volta, alle dimensioni testuali su cui esse possono essere misurate.

La terza parte (*Approfondimenti*) presenta in modo più circostanziato le tre dimensioni principali di organizzazione del testo (scritto), a ciascuna delle quali è dedicato un capitolo. Il capitolo 9 (*La dimensione logica del testo*, pp. 131-177) si occupa dell'insieme di relazioni logico-semantiche che strutturano il testo, soffermandosi su diversi aspetti pertinenti alla dimensione in esame: le forme e le funzioni dei connettivi; una classificazione dettagliata delle relazioni logiche, suddivise tra i due macro-gruppi delle relazioni tra eventi e delle relazioni di composizione testuale; la presentazione di esempi che illustrano la costruzione dell'architettura logica del testo da parte di unità di diversa natura. Il capitolo 10 (*La dimensione referenziale del testo*, pp. 179-231) presenta rapidamente il concetto di referente testuale e fornisce numerosi esempi di continuità referenziale nella superficie del testo: l'autrice discute approfonditamente i fenomeni dell'anafora e della catafora, presentandone i molteplici criteri di classificazione, e illustra l'architettura referenziale del testo attraverso il fenomeno cruciale della progressione del topic. Il capitolo 11 (*La dimensione enunciativa del testo*, pp. 233-254), infine, discute alcuni aspetti connessi all'alternanza tra più punti di vista all'interno del testo: la parte più corposa del capitolo è dedicata ai fenomeni di discorso riportato, esempi paradigmatici di sfruttamento testuale della dimensione enunciativa, a cui si aggiungono le strutture linguistiche polifoniche (presentate con riferimento anche terminologico a Ducrot 1984) e i fenomeni di deissi.

La quarta parte (*Variazioni*) affronta aspetti di tipologia testuale e, più concisamente, di linguistica delle varietà. Nel capitolo 12 (*Tipi di testo*, pp. 257-307), alcuni fenomeni di pertinenza testuale sono presentati nel contesto specifico di un tipo di testo (narrativo, espositivo, ecc.) per il quale ciascuno di essi risulta particolarmente

significativo. Il capitolo 13 (*Per concludere. Linguistica del testo e variazione linguistica*, pp. 309-317) si occupa di terminare il volume applicando le nozioni della linguistica testuale all'analisi di una varietà linguistica estremamente specifica, la lingua dei newsgroup.

Il libro non è corredato, infine, da una bibliografia complessiva, ma sono presenti indicazioni bibliografiche parziali al termine di ciascun capitolo.

Anche una ricognizione cursoria come quella qui presentata fa emergere chiaramente la novità dell'impostazione teorica del volume: rispetto ai manuali di linguistica testuale pubblicati finora in Italia (in sostanza, i soli Andorno 2003 e Palermo 2013), il lavoro di Angela Ferrari ha il merito di presentare le nozioni chiave della disciplina all'interno di una solida cornice teorica, già messa alla prova in numerose pubblicazioni, in cui anche concetti tradizionali e ampiamente studiati trovano un posizionamento chiaro e innovativo. Valga per tutti l'esempio del principio di coerenza. Se le pubblicazioni più recenti assumevano ancora come punto di riferimento i lavori di Conte degli anni Ottanta, in cui la coerenza era definita come una generica unità di senso del testo ricostruita dall'interprete (si veda in particolare Conte 1986), Ferrari recupera, nella definizione della nozione, la componente linguistica del testo: in questo modo, è possibile sganciare parzialmente la coerenza dall'interpretabilità *a parte subiecti* e analizzare i contributi forniti da ogni dimensione semantica. È su queste basi che i classici esempi di testi "coerenti senza coesione" (e.g. *Tutte le mattine Carla va in piscina. D'inverno, la domenica Claudia non è mai a casa perché va a sciare. E Giancarlo ha persino vinto una medaglia d'argento a Montréal. Tutti i miei figli sono sportivi*, in Conte 1977) possono essere sottoposti a un'analisi più raffinata: la loro coerenza dipende dalla possibilità di costruire il testo secondo compensazioni e prevalenze di relazioni testuali (p. 112), in modo tale per cui una connessione logica del tutto inferenziale

può sopperire all'assenza di connessioni referenziali di tipo anaforico.

La coerenza – in qualunque dimensione si manifesti – viene inoltre analizzata a due livelli di diversa complessità: in primo luogo, essa può essere scomposta in tre sotto-nozioni, definite continuità, unitarietà e progressione (p. 118), che colgono le proprietà più elementari, potremmo dire atomiche, del concetto; in secondo luogo, la stessa materia semantica coerente (parimenti continua, unitaria e progressiva) può modellare diverse architetture testuali gerarchiche, che si inseriscono con maggiore o minore adeguatezza all'interno di un contesto specifico (p. 53 e pp. 119-121). Queste precisazioni concettuali consentono all'autrice di mettere in evidenza il contributo dell'articolazione informativa dell'enunciato – punto cardine del Modello Basilese, visto come interfaccia tra i sistemi della lingua e del testo a partire da Ferrari *et al.* (2008) – alla costruzione del testo.

La presentazione dell'apparato nozionale della disciplina in termini modulari manifesta la sua efficacia anche nella terza parte del volume, in cui le relazioni testuali sono classificate a seconda dei piani semantici a cui contribuiscono in modo prevalente. L'individuazione di più dimensioni organizzative della testualità è uno dei contributi teoricamente più significativi del volume: attraverso questo strumento di analisi, è possibile osservare l'angolatura specifica da cui le strategie di coesione agiscono per favorire la coerenza del testo. La modularità sottesa a questa parte del volume si potrebbe rivelare particolarmente utile per analizzare fenomeni che agiscono al contempo su più piani organizzativi: si pensi, ad esempio, a quelle forme di incapsulazione anaforica “di relazione” (cfr. Prandi 2006: 224-226) che codificano l'esistenza di una specifica relazione logica tra unità testuali (e.g. *per questo motivo*).

Rispetto alle pubblicazioni precedenti della studiosa, si può notare una semplificazione di natura terminologica: le unità informative definite in altri lavori come

Quadro e Appendice vengono inglobate nella classe delle unità di sfondo (p. 90). La semplificazione agisce a vantaggio delle finalità didattiche del volume, evidenziando l'opposizione di fondo tra unità informative che selezionano il contributo illocutivo e testuale dell'enunciato (le unità di nucleo) e unità informative che modulano e arricchiscono il contenuto del nucleo dall'esterno (le unità di sfondo).

Altra precisazione terminologica è quella che riguarda la dimensione referenziale, variamente definita nelle versioni precedenti del modello come dimensione tematica (cfr. Ferrari 2005) o dimensione topicale (cfr. Ferrari *et al.* 2008). Tali etichette sottolineavano un aspetto di livello inferiore dell'organizzazione del testo, ovvero la scelta e l'ordinamento delle sole espressioni referenziali con funzione di tema/topic (la progressione tematica della tradizione praghese). La denominazione qui adottata mette opportunamente in evidenza la totalità dei fenomeni legati ai referenti testuali – a partire dai collegamenti referenziali e anaforici, non necessariamente correlati a una funzione topicale del referente –, e non la sola progressione tematica. Quest'ultimo aspetto riguarda una sotto-componente della dimensione referenziale, cioè l'architettura referenziale del testo (p. 213): l'assegnazione del ruolo di topic a un referente testuale influenza il suo rilievo informativo e lo rende gerarchicamente prominente rispetto agli altri referenti.

È necessario infine notare come le argomentazioni del volume si appoggino in modo pressoché esclusivo a esempi di testi scritti. Questa scelta metodologica è giustificata dall'autrice nei capitoli della prima parte, in cui la linguistica del testo trova un posizionamento epistemologico rispetto alle aree di ricerca finite. La specificità della linguistica del testo risiede proprio nel suo interesse per il testo «come il punto d'arrivo del suo programma di ricerca» (p. 27), e in particolare nell'attenzione a quella componente del discorso che si può definire testuale in senso stretto: con le parole della

studiosa, «quell'insieme di fenomeni semantici e linguistici che intrecciano le "frasi" all'interno del discorso» (p. 35). La preferenza per il testo scritto rispetto a quello orale si spiega in relazione alla prospettiva di analisi statica che emerge da queste prime pagine: è questa prospettiva a differenziare la linguistica testuale da altre discipline linguistiche "della *parole*" che si interessano maggiormente agli aspetti interazionali e dinamici della comunicazione parlata.

Il volume si dimostra fruibile, nel suo complesso, da studenti impegnati in un corso introduttivo alla linguistica del testo, perlomeno nelle sue prime tre parti. L'ultima sezione, dedicata alle variazioni tipologiche e sociolinguistiche, sembra invece più adeguata

a un pubblico di specializzandi, data la sua natura di approfondimento e messa alla prova delle nozioni basilari della disciplina. La novità dell'impostazione teorica rende il volume un utile strumento di consultazione e di confronto per la più ampia comunità degli studiosi (specie di italianistica) che si trovino a contatto, nel corso dell'analisi di testi scritti, con fenomeni e dispositivi di pertinenza linguistico-testuale.

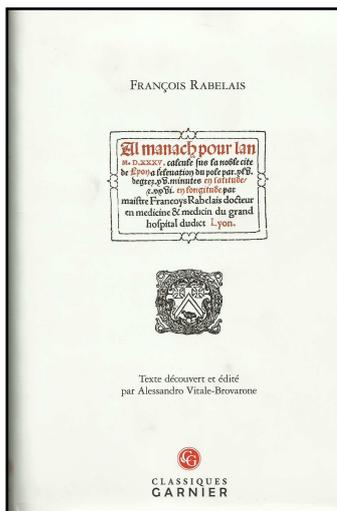
Avrebbe sicuramente giovato, infine, alla fruibilità del volume la presenza di un indice analitico, specie alla luce della complessità teorica inerente della disciplina e della destinazione principalmente non specialistica del volume.

#### BIBLIOGRAFIA

- Andorno, C. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Roma, Carocci.
- Conte, M.-E. (1977), *Introduzione*, in M.-E. Conte (a c. di), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli, pp. 9-50.
- Conte, M.-E. (1986), *Coerenza, interpretazione, reinterpretazione*, in "Lingua e stile", 21, pp. 347-372 [ora in M.-E. Conte (1999 [1988]), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, a cura di B. Mortara Garavelli, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 83-95].
- Ducrot, O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- Ferrari, A. (a c. di) (2005), *Rilievi. Le gerarchie semantico-pragmatiche di alcuni tipi di testo*, Firenze, Cesati.
- Ferrari, A. (2010a), *Coerenza, procedure di*, in R. Simone (a c. di), pp. 219-222.
- Ferrari, A. (2010b), *Tematica, struttura*, in R. Simone (a c. di), pp. 1451-1453.
- Ferrari, A. (2010c), *Testo, struttura del*, in R. Simone (a c. di), pp. 1485-1490.
- Ferrari, A., Cignetti, L., De Cesare, A.-M., Lala, L., Mandelli, M., Ricci, C., Roggia, C.E. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Palermo, M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Prandi, M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino, UTET.
- Simone, R. (a c. di) (2010), *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana Treccani.

**FILIPPO PECORARI** • Filippo Pecorari is a post-doc researcher at the Seminar für Italianistik of the University of Basel. He is currently working within a research project funded by Swiss National Science Foundation about the role of punctuation in modern Italian. His research interests are mainly focused around textual linguistics, Italian linguistics, anaphora and punctuation.

**E-MAIL** • [filippo.pecorari@unibas.ch](mailto:filippo.pecorari@unibas.ch)



François RABELAIS  
*Almanach pour l'an M.D.XXXV*  
texte découvert et édité par Alessandro Vitale-Brovarone  
Paris, Classiques Garnier, 2014, 160 p.  
et fac-similé de l'almanach sur deux feuilles séparées,  
une imposée, l'autre coupée en deux feuillets, pliés.  
(« Les mondes de Rabelais », 3)  
ISBN 978-2-8124-3316-0

G. Matteo ROCCATI

Pendant plus de quinze ans – le premier connu est de 1533, le dernier de 1550 – Rabelais a publié des almanachs, probablement de manière régulière. De faible valeur marchande, comme nos calendriers, l'année terminée ils n'avaient plus aucune utilité, ils ont donc massivement disparu : jusqu'à aujourd'hui, seuls des témoignages indirects et quelques fragments avaient conservé la trace de sept d'entre eux. C'est dire l'intérêt de la découverte présentée ici. L'existence de cet almanach était connue, mais on ne disposait que d'une copie manuscrite partielle, réalisée au XVII<sup>e</sup> siècle. Cette heureuse trouvaille permet d'avoir entre les mains un fac-similé du document, reconstitué en totalité – le seul à ce jour –, maniable comme s'il avait resurgi miraculeusement des siècles passés.

De petit format (cm. 10 x 7,5 env.), il a été reconstitué à partir de neuf feuilles qui avaient été remployées dans la reliure de plusieurs volumes du commentaire au *Corpus juris* de Justinien par le juriste italien Giason del Maino, commentaire imprimé à Lyon en 1533. Ces feuilles ont été retrouvées lors de la remise en ordre de la Bibliothèque du Séminaire d'Alessandria après l'inondation de 1994.

L'introduction (bilingue, en français, pp. 9-43, et en italien, pp. 45-79) retrace les circonstances de la découverte et examine les données matérielles (externes et internes) relatives aux feuilles, examen qui permet de

rendre compte de manière plausible de leur situation actuelle : réutilisées dans les reliures vraisemblablement à Lyon, elles ont abouti ensuite de manière fortuite sans doute à Pavie, puis à Alessandria. Est ensuite présentée la structure du calendrier : numéros des jours du mois (une quinzaine par page), numérotation des dimanches, début et fin des foires de Lyon, solstices-équinoxes et entrée du soleil dans les signes zodiacaux, jours de la semaine, saints, signes zodiacaux où se trouve la lune et position de cette dernière, phases lunaires, jours favorables ou indifférents pour différentes activités (soins, semailles, sevrage). L'étude de l'importance attribuée aux différents saints permet enfin de préciser sa nature : il s'agit d'un calendrier catholique – mais à usage laïque, non liturgique –, lyonnais, sans intention particulière, satirique ou autre. Le caractère peu soigné de la partie proprement calendaire est également souligné.

L'édition du texte, avec de nombreuses notes ponctuelles, en particulier à propos des saints, est suivie de la reproduction intégrale de l'almanach. Le glossaire (pp. 141-147) s'attache surtout à mettre en évidence les tournures et les caractéristiques de la langue de Rabelais dans la partie textuelle, qui occupe les quatre dernières pages : « De la disposition de ceste année 1535 ». On trouve dans cette partie, riche en références savantes et bibliques – où Rabelais accompagne les considérations astrologiques (« l'infelicité de la conjonction de Saturne et de Mars », p.

104) de réflexions sur l'autonomie de l'homme –, certaines des habitudes (séries synonymiques, argumentation scolastique) qu'il parodie dans ses œuvres « joyeuses ». L'index des saints et fêtes, et la bibliographie (des titres utilisés pour l'édition) complètent le volume.

Les deux fac-similés permettent de se rendre compte de la manière dont les cahiers étaient obtenus : la feuille (qui, imposée différemment, aurait pu donner directement un in-16), coupée en deux, donne lieu à deux quaternions qui se suivent (les signatures indiquent bien l'ordre d'assemblage), le dernier pli se faisant sur la largeur de manière à obtenir un format « à l'italienne ». On pourrait se demander si ces feuilles ne sont pas des essais écartés de la vente : la feuille doit être coupée avant de constituer l'almanach, ce qui entraîne une manipulation de plus et oblige ensuite à maintenir solidaires les deux parties, sans doute grâce à une cordelette. En redistribuant les colonnes (pour l'un des deux pliages possibles à la fin : au recto, en coté de première, *cabd*, au verso *acdb*, l'italique indique que la colonne est à mettre tête-bêche), l'on obtiendrait l'almanach uniquement par pliage de la feuille entière (deux plis sur le petit côté, puis deux plis sur

le grand). Cependant, cette option semble rare : pour des fascicules analogues, lorsque les catalogues détaillent les signatures, ils font toujours état de plusieurs cahiers ; certes les cas où la description n'indique pas de signatures sont assez nombreux et on peut aussi se demander si dans un cahier unique les signatures pouvaient être omises, mais, à défaut d'exemples clairs (j'en ai trouvé un seul : HARRISSE, *Bibliographie*, 1887, p. 208, n° 313, un in-16 d'indulgences constitué d'un octonion), on ne peut rien dire. L'hypothèse la plus plausible est donc qu'il s'agisse simplement d'invidus : même pour un si petit format et pour un cahier unique, on a dû estimer que celui-ci serait trop épais. L'état des feuilles restantes peut aussi susciter quelques questions. L'édition a été établie à partir de l'ensemble des témoins, chacun présentant des défauts matériels dont il était inutile de tenir compte (cf. pp. 30-31). Ces défauts semblent dus aux aléas de la conservation. S'ils étaient d'origine, il pourrait s'agir aussi de ratés ou d'essais écartés de la vente par l'imprimeur. Quoi qu'il en soit, les hypothèses émises pour comprendre la présence de ces feuilles à Alessandria restent parfaitement valables.

**G. MATTEO ROCCATI** • Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne, Università di Torino

**E-MAIL** • <http://www.personalweb.unito.it/giovanni.roccati/>

*RiCOGNIZIONI*  
Rivista di lingue, letterature e culture moderne

<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>  
[ricognizioni.lingue@unito.it](mailto:ricognizioni.lingue@unito.it)

© 2014  
Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture Moderne  
Università di Torino  
<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>