

CLUB

Working Papers in Linguistics

A cura di Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi

Volume 7, 2023



CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

CLUB

Working Papers in Linguistics

A cura di Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi

Volume 7, 2023

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Collana
CLUB WORKING PAPERS IN LINGUISTICS
(CLUB-WPL)

Comitato di Direzione

Cristiana De Santis
Nicola Grandi
Francesca Masini
Fabio Tamburini

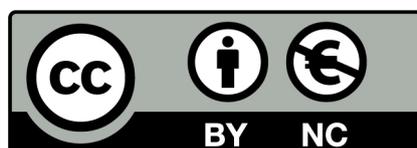
Comitato Scientifico

Marianna Bolognesi
Claudia Borghetti
Gloria Gagliardi
Chiara Gianollo
Elisabetta Magni
Yahis Martari
Caterina Mauri
Marco Mazzoleni
Emanuele Miola
Rosa Pugliese
Mario Vayra
Matteo Viale

*Il CLUB – Circolo Linguistico dell'Università di Bologna nasce nel 2015
con l'obiettivo di riunire coloro che, all'interno dell'Alma Mater,
svolgono attività di ricerca in ambito linguistico.*

*Il CLUB organizza ogni anno un ciclo di seminari e pubblica una selezione
degli interventi nella collana CLUB WORKING PAPERS IN LINGUISTICS.*

*I volumi, sottoposti a una procedura di peer-review, sono pubblicati online sulla
piattaforma AMS Acta dell'Università di Bologna e sono liberamente accessibili.*



CC BY-NC

CLUB Working Papers in Linguistics, Volume 7, 2023
ISBN: 9788854971264
ISSN: 2612-7008
DOI: 10.6092/unibo/amsacta/7465

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
<http://corpora.ficlit.unibo.it/CLUB>

CLUB Working Papers in Linguistics

Volume 7

a cura di *Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi*

Indice

Presentazione <i>Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi</i>	5
A proposal for the analysis of engagement in the L3 English classroom: The development of metapragmatic knowledge <i>Ignacio Martínez Buffa</i>	9
Struttura Informativa e attenzione: effetti pragmatici, aspetti cognitivi e dati sperimentali <i>Edoardo Lombardi Vallauri e Viviana Masia</i>	31
Appunti per una semiotica delle lingue segnate e parlate <i>Chiara Bonsignori e Virginia Volterra</i>	61
La marcatezza lessicale nella ricostruzione del vocabolario di epoca storica <i>Cosimo Burgassi e Elisa Guadagnini</i>	77
The alternation between “raising” and impersonal constructions with <i>sembrare</i> : a usage-based approach <i>Flavio Pisciotta</i>	95
Gli italiani comprendono l'italiano? Considerazioni su alcuni lavori dedicati alla sinetica dagli anni '70 ad oggi <i>Emanuele Miola</i>	123
Traduzione, comprensione e disallineamenti enciclopedici <i>Marco Mazzoleni</i>	135

I concetti di *mutua intellegibilità* e di *distanza strutturale* nella questione
lingua/dialetto: Il punto di vista tipologico/descrittivo 145

Simone Mattiola

Sviluppo della competenza narrativa scritta e abilità di comprensione del
testo: risultati del monitoraggio quadriennale in un campione di bambini
della scuola primaria 163

*Gloria Gagliardi, Olivia Costantini, Laura Barbagli, Arianna Biagioni e
Cecilia Meriggi*

Comprendere la lingua dei segni: traduzione e interpretazione bilingue e
bimodale 189

Pietro Celo

Presentazione

Cristiana Cervini

Università di Bologna

cristiana.cervini@unibo.it

Gloria Gagliardi

Università di Bologna

gloria.gagliardi@unibo.it

Presentiamo con piacere il settimo Volume della collana editoriale *CLUB Working Papers*. Fin dal 2017 la serie ospita contributi relativi alle iniziative del CLUB – *Circolo Linguistico dell'Università di Bologna* e dei suoi membri.

Nell'anno accademico 2021-2022 numerose sono state le relazioni orali a cura di colleghi e colleghe in servizio presso università e centri di ricerca italiani ed esteri, nello spirito di presentare ricerche innovative, studi o progetti in corso nell'area della linguistica, ma anche di incontrarsi per discutere in un contesto informale. Agli otto interventi presentanti nella cornice del programma ufficiale (<https://corpora.ficlit.unibo.it/CLUB/index.php?slab=programma2122>) si sono inoltre affiancate, come negli anni precedenti, le iniziative *CLUB Day* e *CLUB Tesi*.

In particolare, in questa edizione, il *CLUB Day*, intitolato *La comprensione come problema: le prospettive della linguistica*, ha inteso stimolare una riflessione ampia e interdisciplinare sui processi di comprensione orale e scritta. I membri del CLUB sono stati sollecitati a proporre contributi in risposta al seguente temario:

Il processo di comprensione è caratterizzato da una molteplicità di dimensioni di tipo neurobiologico, cognitivo, linguistico-comunicativo, culturale. Tale multidimensionalità apre quindi a contributi di carattere vario e a domande di ricerca eterogenee. A titolo di esempio, che rapporto esiste tra comprensione, produzione e interazione? Come si insegna e si valuta la comprensione nella L1 e nella L2? Come si migliorano le abilità di comprensione? Che ruolo gioca il contesto nella comprensione di risorse orali e scritte? Come si modificano i processi di comprensione nelle persone con disabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento?

La comprensione poi si concretizza spesso nel suo opposto, dando luogo a incomprensione, fraintendimento, smarrimento. Che cosa sta alla base delle incomprensioni? In quali contesti e con quali modalità la comprensione viene volutamente ostacolata, celata, nascosta, per esempio nella comunicazione politica o nel linguaggio amministrativo-burocratico?

Inoltre può essere interessante interrogarsi sul rapporto che intercorre tra comprensione e processi di traduzione interlinguistica, mediazione, interpretazione simultanea o consecutiva, con un'apertura anche agli studi in materia di intelligenza artificiale. Per esempio che cosa accade quando è un sistema automatico a dover "decodificare" un testo?

In linea con le attese, i contributi proposti hanno osservato il tema da diverse angolazioni: comprensione dell'italiano come L1, comprensione e traduzione, intercomprensione, lingua dei segni, sviluppo delle abilità recettive in età scolare in condizioni tipiche e atipiche. Come da tradizione, il CLUB ha cercato di valorizzare il lavoro di studiosi e studiose emergenti; dunque agli interventi orali dei membri "strutturati" del CLUB è seguita una sessione Poster in cui tredici assegnisti/e e dottorandi/e hanno illustrato le loro ricerche in corso.

Nello stesso spirito, il 14 giugno 2022 si è tenuto l'evento *CLUB – Una tesi in linguistica*, dedicato alla presentazione dei migliori elaborati magistrali nei settori scientifico-disciplinari L-LIN/01, L-LIN/02 e L-FIL-LET/12 discussi nell'anno accademico appena concluso. Laureati/e dell'Università di Bologna particolarmente meritevoli, segnalati dai membri del CLUB in qualità di loro relatori/relatrici, hanno presentato la propria ricerca agli interessati. In questa occasione è stato assegnato il Premio CLUB ai tre lavori migliori, selezionati attraverso un meccanismo di votazione basato su criteri di innovatività, rigore metodologico e chiarezza espositiva; al primo classificato è stata offerta la possibilità di pubblicare un estratto della propria tesi nella serie CLUB WPL. È risultato vincitore dell'edizione 2022 Flavio Pisciotta del corso di Laurea in "Italianistica, culture letterarie europee, scienze linguistiche" con la tesi *Le costruzioni impersonali e a sollevamento con 'sembrare' in italiano scritto e parlato: uno studio costruzionista e usage-based*, discussa sotto la supervisione delle professoressse Francesca Masini e Chiara Gianollo. L'intervento di Pisciotta è incluso in questo Volume con il titolo *The alternation between "raising" and impersonal constructions with sembrare: a usage-based approach*.

Oltre al saggio di Pisciotta, questa miscellanea si compone di altri nove contributi, sottoposti a doppia revisione anonima. In apertura Ignacio Martínez Buffa, dell'Universitat Jaume I, nel saggio *A proposal for the analysis of engagement in the L3 English classroom: The development of metapragmatic knowledge*, esplora il ruolo del costruito *Engagement with Language* (EWL) in relazione allo sviluppo della consapevolezza pragmatica analizzando l'interazione di due parlanti, Luann e Patricia, durante la redazione di una mail di richiesta in tre lingue diverse (i.e. Spagnolo, Catalano e Inglese).

L'articolo *Struttura Informativa e attenzione: effetti pragmatici, aspetti cognitivi e dati sperimentali* di Edoardo Lombardi Vallauri e Viviana Masia espone i principali effetti della struttura informativa (ed in particolare delle categorie di presupposto-asserto e topic-focus) sull'attenzione investita nella processazione degli enunciati, e quindi sui suoi effetti potenzialmente persuasivi e manipolatori. Gli autori descrivono i risultati più significativi ottenuti dalla ricerca sperimentale e presentano i risultati originali di quattro studi elettrofisiologici, suggerendo come le indagini neurofisiologiche abbiano misurato i correlati del *mismatch* tra lo stato cognitivo dell'informazione in contesto e il suo *packaging* linguistico, non i correlati dell'attenzione critica e della *vigilanza epistemica* esercitate dal ricevente durante l'elaborazione cognitiva del messaggio.

Chiara Bonsignori e Virginia Volterra, in *Appunti per una semiotica delle lingue segnate e parlate*, ripercorrono le tappe che negli ultimi cinquanta anni hanno condotto a un cambio di paradigma nello studio linguistico delle lingue segnate, con l'abbandono

dell'approccio "assimilazionista": il riconoscimento del ruolo dell'iconicità nei sistemi linguistici e la continuità tra azione, gesto e parola/segno.

Nel saggio *La marcatezza lessicale nella ricostruzione del vocabolario di epoca storica* Cosimo Burgassi e Elisa Guadagnini discutono il possibile impiego del concetto di "marcatezza" nel campo della lessicologia storica, proponendo un uso del termine fondato sull'analisi semantica dei lessemi e delle loro caratteristiche di attestazione rispetto al corpus rappresentativo per una fase storica della lingua. A sostegno della loro argomentazione, nell'articolo vengono portati gli esempi dei significati 'essere umano nei primi anni di vita' (i.e. *citolo, puero, bambino e fanciullo*) e 'atto di violazione di una norma' (i.e. *crimine, delitto e peccato*) nel vocabolario italiano antico.

Il contributo di Emanuele Miola *Gli italiani comprendono l'italiano? Considerazioni su alcuni lavori dedicati alla sinetica dagli anni '70 ad oggi*, prendendo spunto dalla famosa 'Proposta dei Seicento' del 2017, saggia la comprensione linguistica (sinetica) degli italiani, e in particolare di studentesse e studenti delle scuole medie e dell'università, lungo gli ultimi cinquant'anni, esaminando in ottica comparativa cinque studi, pubblicati a partire dalla metà degli anni '70 del Novecento: Genovese (1974), Renzi *et al.* (1977), Berruto (1978), Sanguineti (2009) e Arcangeli (2012).

Traduzione, comprensione e disallineamenti enciclopedici, di Marco Mazzoleni, verte invece sui sistemi di conoscenze coinvolti nei processi traduttivi interlinguistici: quelli dei destinatari di partenza e d'arrivo, con le loro varie possibili intersezioni, e quello di chi traduce, che dovrebbe controllarli entrambi. L'autore presenta, per illustrare queste problematiche, alcuni casi di sfasatura quantitativa e qualitativa tra sistemi di conoscenze, ipotizzando che i fattori di differenziazione delle enciclopedie coinvolte possano coincidere, almeno in parte, con le tipiche dimensioni della variazione sociolinguistica (i.e. asse diatopico, diacronico e diastratico).

Simone Mattiola, in *I concetti di mutua intelligibilità e di distanza strutturale nella questione lingua/dialetto: Il punto di vista tipologico/descrittivo*, affronta la questione della distinzione tra lingua e dialetto alla luce della più recente letteratura scientifica. Si sofferma in particolare sulla definizione dei concetti di mutua intelligibilità e di distanza strutturale (lessicale e fonetico/fonologica) tra codici linguistici ed il loro possibile utilizzo per distinguere lingue e dialetti, in ottica qualitativa e quantitativa.

Il gruppo di ricerca interdisciplinare formato da Gloria Gagliardi, Arianna Biagioni, Laura Barbagli, Olivia Costantini e Cecilia Meriggi contribuisce a questa miscellanea presentando uno studio longitudinale finalizzato alla messa a punto di un modello di prevenzione dei Disturbi Specifici di Apprendimento. In particolare, l'articolo *Sviluppo della competenza narrativa scritta e abilità di comprensione del testo: risultati del monitoraggio quadriennale in un campione di bambini della scuola primaria* illustra i risultati della valutazione delle abilità di comprensione del testo scritto e scrittura narrativa nella prima età scolare, dalla seconda alla quinta classe, in un campione di 89 bambini di Sesto Fiorentino (FI).

Infine il lavoro *Comprendere la lingua dei segni: traduzione e interpretazione bilingue e bimodale*, a cura di Pietro Celo, affronta il problema della comprensione del testo in lingua dei Segni esplorando un nuovo approccio traduttologico generale che consideri l'analisi degli errori e delle imprecisioni traduttive.

In conclusione, vorremmo ringraziare tutte le persone che hanno collaborato alla buona riuscita delle iniziative scientifiche del CLUB 2021-2022, tra le quali la pubblicazione del presente Volume; in primis, naturalmente, gli autori e le autrici, i revisori, il

comitato scientifico e il comitato di direzione, senza però dimenticare i membri che, sostenendo economicamente e ideativamente le attività del CLUB, contribuiscono ad arricchire costantemente la riflessione linguistica bolognese.

Bologna, 28/11/2023

A proposal for the analysis of engagement in the L3 English classroom: The development of metapragmatic knowledge

Ignacio Martinez Buffa

Universitat Jaume I (Spain)

buffa@uji.es

Abstract

The role of learners' engagement in the construction of declarative language knowledge has gained strength in the last years (Philp & Duchesne 2016). Understood as a positive quality for the exploration of the language, engagement is defined as a multidimensional construct which integrates cognitive, affective and social states and processes together with the display of positive attitudes and behaviours towards the language (Svalberg 2021). In this line, the current study explored the interaction of two participants, Luann and Patricia, while they collaboratively composed a request email in three different languages, namely, Spanish, Catalan and English. The aim of this investigation was to explore Luann and Patricia's Engagement with Language (Svalberg 2009, 2012) in relation with the development of pragmatic awareness. Findings showed that engagement is to be understood as a process which unfolds progressively with highs and lows during peer-interaction. The exploration of the different facets of engagement has evidenced how learners take advantage of collaborative opportunities for the reinforcement of their knowledge of requestive behaviour in academic emails. Finally, the multilingual experience of Luann and Patricia played an important role in the development of both the task and their metapragmatic knowledge.

1. Introduction

In the last years there has been a growing recognition of the importance of engagement in the field of education and language learning (Philp & Duchesne 2016, Oga-Baldwin 2019, Hiver et al. 2021). While language learning researchers have conceptualised engagement by means of diverse definitions, Philp & Duchesne (2016: 51) put forward a clear definition for this concept as "a state of heightened attention and involvement, in which participation is reflected not only in the cognitive dimension, but in social, behavioural, and affective dimensions as well". This multidimensional interpretation

implies approaching engagement from “the cognitive, behavioural, social and emotional resources that the learner draws on in real-time to reach the objective set out by [a given] task” (Hiver & Wu 2022: 12).

From a researcher stance, the relevance of this construct lies on the fact that it provides a better understanding of how and why learners approach and learn from language tasks (Hiver & Wu 2022). From a practitioner viewpoint, engagement is seen as a key ingredient for both learning and instruction (Hiver et al. 2021). Nonetheless, and as explained by Oga-Baldwin (2019), the notion of engagement tended to be overlooked in language teaching and learning research. It was not until recently that a more solid account of research emerged where engagement was seen as a predictor of learning (Storch 2008). In the last decade, the focus of study has been on the different dimensions of the construct and their interrelationship, that is, the cognitive, affective, social, and behavioural states, their qualities and their mutual influence (Philp & Duchesne 2016, Baralt et al. 2016, Hiromori 2021). Of particular interest is the conception of engagement as a process that develops, grows, and changes while learners interact with the language (Svalberg 2009, Svalberg & Askham 2020). The literature about this last aspect, however, is limited, with a clear preference towards the understanding of engagement as a product, that is, as the outcome of learners’ interest towards the language and language tasks (Hiver et al. 2021). In addition to this, most research has focused on the study of engagement in relation to the learning of formal properties of the language such as grammar and morphology (Storch 2008, Baralt et al. 2016), ignoring other equally important competences such as the development of pragmatic knowledge.

All things considered, the goal of this study is to examine Luann and Patricia’s engagement from a process perspective. In order to do so, an exploration of their engagement as it unfolds in real time when talking about pragmatic-related aspects of the language is conducted. Drawing on the sociocultural approach, a collaborative writing task where Luann and Patricia interact to complete a request email is implemented. This peer-interaction is analysed following the specific construct of Engagement with Language (Svalberg 2009, 2012). More specifically, an adaptation is made to focus on pragmatic-related episodes (henceforth, PREs) in student-student interaction.

The theoretical framework focuses on research on engagement in collaborative talk for later focusing on the definition of the construct of Engagement with Language (Svalberg 2009, 2012). Then, the study is presented by contextualising the setting and participants, introducing the task implemented and explaining the data collection and analysis process. Results are described with examples of instances of learners’ engagement in peer-interaction and the evolution of this engagement during the task. Finally, findings are interpreted in relation with similar research and concluding remarks are offered.

2. Engagement in collaborative talk

Drawing on sociocultural theory, studies with a focus on interaction have emphasised the key role of languaging, which is understood as a “process of making meaning and shaping knowledge and experience through language” (Swain 2006: 98) for the mediation of language-related problems when learners engage in task resolution (Swain & Lapkin 2000). In this sense, learners can make use of the language (either in private speech or in interaction) as a resource for meaning making and problem solving which, in turn, can

foster language development. In the language classroom, collaborative tasks can offer the ideal conditions for the emergence of collaborative dialogue, that is, “a dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building” (Swain 2000: 102). Thanks to this active deliberation, learners can reinforce and co-construct their language knowledge and “from their collective behaviour, individual mental resources can develop” (Swain & Lapkin 2000: 254). As explained by Swain & Watanabe (2013), this collaborative dialogue may polish learners’ understanding of a particular language phenomenon and aid in language development.

The depth and quality of this interaction has been described in terms of learners’ engagement. An often-cited study is the one conducted by Storch (2008) which focused on learners’ engagement with metatalk. Twenty-two English as a Second Language (henceforth, ESL) university students worked in pairs in a text reconstruction task while their conversations were audio-recorded for later analysis. Storch used as a unit of analysis a language-related episode (henceforth, LRE) to capture learners’ engagement with linguistic choices in student-student interaction. Storch (2008: 100) defined a LRE as “any segment in the pair talk where there was an explicit focus on language”, being this focus either on grammar, lexis, or mechanics. These episodes were classified as elaborate engagement whenever “participants deliberated over the language items, sought and provided confirmation and explanations, and alternatives” (Storch 2008: 100) and limited engagement when there was no deliberation over linguistic elements. A further level of classification consisted in the outcome, that is, whether these episodes were correctly or incorrectly solved. An analysis of peer-interaction showed LREs of elaborate engagement (44.91% of LREs), these mostly targeting grammatical aspects (72.79%) of the English language. Concerning the outcome of the LRE, 79.65% of them were correctly solved. Among her conclusions, Storch emphasised elaborate engagement over limited engagement for the consolidation of linguistic structures: “elaborate engagement encourages a deeper level of understanding, and it is understanding which is more conducive to learning and consolidation of language knowledge because it is related to system learning rather than just item learning” (Storch 2008: 110). The study conducted by Fernández-Dobao (2014) provided further support to the facilitative role of LREs of elaborate nature. By dividing participants in individual, pair and group work, learners interacted to complete a collaborative writing task. Their engagement was analysed in terms of LRE outcome (solved, unsolved or incorrectly solved) and LRE nature (limited vs elaborate engagement, cf. Storch 2008). As observed in learners’ interactions, there was a stronger pattern of repetition and negotiation in elaborate LREs, especially in groups when compared with pairs and, lastly, individuals. As a result, texts produced by groups were more accurate.

Recent views on engagement have emphasised the multidimensionality of the concept (Philp & Duchesne 2016, Oga-Baldwin 2019). In this line, Hiromori (2021) centred on engagement as the combination of behavioural, cognitive, emotional, and social dimensions. Sixty university students worked in pairs to complete a collaborative task consisting in the reconstruction of a story from picture prompts. Dyads’ deliberations were audio-recorded and analysed in terms of behavioural engagement (number of words and turns), cognitive engagement (LREs), emotional engagement (as assessed by a five-item, multiple choice questionnaire), and social engagement (patterns of interactions, cf. Storch 2002). Hiromori (2021) provided compelling evidence concerning the relationship between dimensions and the mediating effect of one over the other. The focus of study was behavioural, cognitive, emotional, and social engagement, and task performance. A

Pearson correlation showed that these dimensions would activate and strengthen at the same time. Furthermore, the findings showed the positive impact of a high engagement on task performance.

Other studies have also explored the multidimensionality of engagement (Lambert et al. 2017, Zabihi & Grahramanzadeh 2022) contributing with insights regarding the complexity and dynamism of the construct and the learning experience as a whole. However, variation in relation to the notion of engagement is evident when it comes to the type (working with different dimensions, namely, cognitive, affective, social and/or behavioural), number (three or more dimensions), and operationalisation (e.g., cognitive engagement as number of clauses vs as reasoning and attention) of dimensions that each of these studies have adopted to examine it, making comparability a problematic task. This evidences the need to further investigate engagement but from a well-defined framework of analysis.

In this regard, one of the few constructs that specifically describes engagement in relation to explicit language learning is the one proposed by Svalberg (2009, 2012), that of Engagement with Language (henceforth, EWL). EWL is understood as the process by which language awareness can be developed (Svalberg 2009) through cognitive, affective and/or social states and processes. This construct not only offers the possibility of comparison but also a reliable framework for the analysis of peer-interaction in the language classroom.

2.1 The construct of Engagement with Language

EWL is defined as “a cognitive, and/or affective, and/or social state and process in which the learner is the agent and language is object (and sometimes vehicle)” (Svalberg 2009: 247). In order to operationalise these dimensions, Svalberg (2009, 2012) explained that cognitive engagement addresses learners’ alertness, the extent to which he/she is focused, and their reflective and critical/analytical attitude towards the language. Affective engagement is about willingness to engage, the exploration of the language in a purposeful manner and the display of an independent behaviour in such discovery of the language. Finally, social engagement concerns the level of interactivity, and the support learners give to each other when exploring the language. The construct of EWL is a specific framework for the analysis of engagement in relation to the development of declarative knowledge about the language (i.e., language awareness) (Svalberg 2009). As explained by Svalberg (2021: 39), EWL is understood as “learners thinking and talking about language, its forms, functions and how it works”. The cognitive, affective, and social states as displayed by language learners evidence their attitudes and behaviours when investigating the language (Svalberg 2021).

An important feature of EWL is the interrelationship and mediation existing between dimensions. As seen in previous studies concerning the multidimensionality of engagement (Hiromori 2021), cognitive, affective, and social EWL interrelate in a complex and dynamic way. Baralt et al.’s (2016) study provided support to the dynamic nature of the construct. By focusing on university language learners, Baralt et al. (2016) investigated the effect of cognitively simple and complex tasks on learners’ level of attention to linguistic form in Spanish as a Foreign Language. The study compared two learning contexts, namely, face-to-face and online contexts. Drawing on the construct of EWL, Baralt et al. (2016) analysed forty university students’ peer-interaction both in its

oral (peer-interaction) and written (chat logs) form. A post-task questionnaire was passed to evaluate the affective component of the EWL construct. Findings showed that the complexity of the task fostered cognitive engagement but only when learners had the opportunity to interact face-to-face. An increased affective and social engagement were also predominant in this group, but these two states were almost absent when dealing with students working in the online context. Baralt et al. (2016) concluded by emphasising the interrelationship existing between dimensions and the relevance of the affective state of students over the application of their cognitive resources to investigate the language. Further evidence was provided by Zhang (2021) who employed the construct of EWL to examine pair engagement at a cognitive, affective, and social state when working on a collaborative writing task. Six Chinese learners enrolled in a university program to learn Russian took part in the composition of a short essay in pairs. Learners' deliberations were the main source of data, together with a questionnaire measuring their affective involvement. Zhang (2021) operationalised cognitive EWL as the outcome of LREs (correct, unresolved, and incorrect) and their quality (limited or elaborate); social EWL in terms of interactional styles (equality and mutuality) and affective EWL as evidenced in their emotional reactions in LREs and the responses to the questionnaire. Among the main findings, Zhang (2021) reported the interdependency between dimensions and described affective EWL as key in promoting cognitive and social EWL. Furthermore, Zhang (2021) explained that the collaborative component of the task pushed learners to address language problems, and, as a result, they were able to find a proper resolution to the LREs.

Learners' deliberations centred around a particular linguistic aspect can motivate the emergence of instances which can foster the development of language knowledge. Svalberg (2021: 43) referred to an EWL "affordance" as a learning opportunity that is the result of the interaction of numerous factors. Nonetheless, unless the learner takes profit of this affordance, it will remain in a state of potential opportunity (Svalberg 2021). In the above-mentioned studies of Storch (2008), Fernández-Dobao (2014) or Zhang (2021), LREs categorised as elaborate engagement represented examples of EWL affordances where the learner could gain a new understanding of the language thanks to their active involvement and participation.

While acknowledging the relevance of the insights provided by previous research, a further step in the exploration of learners' EWL should account for other formal properties of the language apart from morphosyntax or lexical knowledge. An overlooked area of research in L2 learning and teaching is the development of learners' pragmatic competence and awareness (Taguchi 2019). To the best of my knowledge, studies on EWL as a facilitator of declarative pragmatic knowledge are limited.

3. The study

The main aim of this paper is to illustrate how the construct of EWL can be adapted and implemented for the analysis of EWL affordances with a focus on the development of learners' pragmatic awareness. As follows, the context of study and participants will be described as well as the proposed framework for EWL analysis centred on pragmatic-related notions of the language.

3.1 Context and participants

The study took place in Universitat Jaume I, Castellón de la Plana (Spain), where Spanish and Catalan represent the majority and minority languages, respectively, and English is learnt as a foreign language. Due to the multilingual profile of the region, the teaching and learning of English is understood from a third language acquisition perspective (Safont 2017). This implies the conception of multilingual learners being quantitatively (number of languages in the linguistic repertoire) and qualitatively different (Jessner 2008) from monolingual learners of English. While the main goal of this study focused on the applicability of the EWL construct for the analysis of classroom discourse, the multilingual experience of learners was considered.

The proposed analysis of EWL for the co-construction and development of learners' requestive behaviour was tested in the examination of the interaction of one dyad. Luann and Patricia, two university students with invented names to guarantee confidentiality, worked collaboratively in the composition of three request emails, each one in a different language, namely, Spanish, Catalan, and English. Both Luann and Patricia were Spanish/Catalan bilinguals learning English as a Third Language (L3). They were enrolled in the subject Modern English which had an English for Specific Purposes (ESP) profile. This subject was compulsory and part of the study plan of their first year from the bachelor's degree in Computational Mathematics. The collaborative writing task they completed was included in the study units proposed in their English course. As part of a larger research project investigating EWL and pragmatic awareness, the collaborative writing task elicited the use of requests in the three dominant languages of the community. This is the reason why the analysis also took Spanish and Catalan as languages to be examined. Table 1 presents descriptive information from the two participants of this study.

Participant	Age	Gender	L1	L2	L3	L3 Proficiency ¹
<i>Luann</i>	17	Female	Catalan	Spanish	English	lower intermediate
<i>Patricia</i>	17	Female	Spanish	Catalan	English	lower intermediate

Table 1. Descriptive characteristics of the participants.

3.2 Task procedure

The collaborative writing task implemented consisted in the composition of three request emails addressed to faculty members. Emails were chosen to contextualise request production as they represent the most preferred medium in student-professor interaction

¹ The level of proficiency was obtained after passing the Oxford Quick Placement Test (UCLES, 2001) as part of their diagnostic assessment. Only L3 proficiency is reported as both participants acquired their L1 and L2 in a natural context and reinforced through formal instruction, making them proficient in their home languages.

(Bisenbach-Lucas 2007). In addition to this, requests for information or action tend to be the main reason for communication between a student and a professor. A prompt was given for each email. Each scenario described a situation which demanded a request where learners asked their professors or faculty staff for action. In the case of Spanish, learners had to ask for an extension of deadline for one of their final projects. When composing the email in Catalan, they were instructed to request a change of dates of an official exam. Finally, they had to write an email in English asking for a change of subjects due to a confusion on their part when enrolling in a university abroad. The scenarios emulated learners' daily life in the university.

Learners worked in pairs to complete this task and they had the chance to choose their partner from a pre-designed list of potential partners. This list was created by the researcher based on participants' level of proficiency in English. The criteria employed for this list followed the premise that dyads with an heterogenous level of proficiency may result in a dynamic of uneven distribution of work (Kowal & Swain 1994). Following this idea, learners were paired up with classmates who had similar proficiency. Once they were given the prompts, learners were instructed to exclusively speak with their partner and to solve the task trusting in their already acquired knowledge. The use of dictionaries or other learning resources was forbidden. No instructions were given concerning the language of interaction to employ during the deliberations. The task was completed using pen and paper, with a duration of approximately 30 minutes.

3.3 Data gathering and analysis

While completing the collaborative writing task, dyads recorded their conversation using their own phone devices. The recordings obtained were later sent to the researcher who transcribed them verbatim. In total, the dyad made up by Luann and Patricia recorded 27 minutes and 53 seconds of interaction with a corpus consisting in 2,660 words (See Table 2).

Task per language	Time invested	Number of words	Number of turns
Spanish	07:00	876	118
Catalan	07:27	853	130
English	09:26	931	157
Total	27:53	2,660	405

Table 2. Time, words and turns in Luann and Patricia's interactions.

The analysis of learners' deliberations was divided in two main steps. The first one concerned the identification of the unit of analysis. Based on previous studies (Taguchi & Kim 2016), pragmatic-related episodes (henceforth, PREs) were chosen as the starting point for the analysis of learners' engagement with the languages. As explained by Taguchi and Kim (2016: 419), PREs represent learners' deliberations targeting pragmatics and are defined as "any part of language production where learners talk about the pragmalinguistic forms they are producing and the sociopragmatic factors they are attending to (e.g., setting and interlocutor relationship), question their pragmatic language use, or correct themselves or others". Pragmalinguistic knowledge is understood as knowledge of the necessary linguistic resources to perform the request head act (e.g., Can

you...?, I would like...), the greeting and closing of the email and the provision of external and internal modification devices to the speech act (e.g., Please, if it possible...). Sociopragmatic factors refer to the contextual and relation features of the communicative situation, that is, roles, relationships, gender, age, formality, and the like. Altogether, pragmalinguistic and sociopragmatic awareness are necessary to be able to perform an appropriate request as one depends on the other.

Due to the spontaneous nature of peer-interaction, a PRE could consist of just one turn or a succession of several turns with a varied length. The beginning of the PRE is marked by a comment on or a question about a pragmalinguistic or sociopragmatic aspect of the language and it concludes when this pragmatic-related issue is either solved or there is a change of topic. Excerpt 1 exemplifies part of a PRE where Luann and Patricia discussed how to close their email in English.

Excerpt 1

- 126 Luann** *Pero había una palabra eh, ay*
‘But there was one word eh, ay’
- 127 Patricia** *What do you want to know?*
- 128 Luann** *There is a formal, a formal word to say goodbye. But I don’t remember it, the:::*
- 129 Patricia** *The::: have a nice day. No, es no.*
‘it’s’
- 130 Luann** *Have a nice day?*
- 131 Patricia** *No, no, no.*

In this exchange, the PRE is characterised by a focus on both sociopragmatic factors and the pragmalinguistic form. On the one hand, Luann was trying to recall an expression to say goodbye but employing a formal register (128). This evidenced Luann’s awareness of context and register, two variables that concern the sociopragmatic dimension of the language. On the other hand, this comment triggered Patricia, who provided an alternative pragmalinguistic form (129) that may fit what Luann was looking for.

Once identified the unit of analysis, the second step consisted in the examination of learners’ EWL. The proposed framework adopted in this study was based on Svalberg’s (2009; 2012) construct. EWL is understood as a process which can vary from disengagement to engagement. As the original EWL construct, the present framework has the three dimensions of cognitive, affective, and social engagement with descriptors of the learners’ construction of their pragmatic knowledge and awareness. In addition, three levels of gradation of EWL were identified for each dimension: 1) no EWL, 2) some EWL and 3) total EWL. For each level, 0 points, 0.5 points and 1 point were given, respectively, in an attempt to quantify learners’ EWL. Table 3 explains the descriptors proposed for each level and dimension.

Level of EWL	Points	Cognitive EWL	Affective EWL	Social EWL
No EWL	0	The student does not acknowledge linguistic forms and/or contextual features.	The student does not show willingness to engage in pragmatic-related reflection and explore the language.	The student does not initiate interaction and/or respond to his/her classmate's ideas or suggestions (omits, changes topic, continues working without attending).
Some EWL	0.5	The student explicitly comments/mentions linguistic forms and or contextual features but does not further develop his/her idea.	The student is willing to engage in pragmatic-related reflection but with limited exploration (yes, ok, no).	The student listens and responds but opportunities for further development of ideas are missed.
Total EWL	1	The student questions, justifies, reflects, offers alternatives about linguistic forms and/or contextual features.	The student is willing to engage in pragmatic-related talk by showing agency (express ideas, opinions, asking for clarification) and exploring pragmatic-related aspects.	The student initiates interaction and/or listens to his/her classmate's ideas, draws on them and provides constructive feedback.

Table 3. Proposed framework for the analysis of EWL and pragmatic awareness development.

Each PRE is analysed quantitatively and qualitatively, first by providing an individual score to Luann's and Patricia's EWL and, secondly, by describing their deliberations. First, each participant was given a score for cognitive, affective, and social EWL for each PRE. This provided an average score of each dimension that quantifies their EWL throughout the collaborative composition of the request email. Secondly, representative examples were selected in order to describe those instances where participants were showing EWL in actual peer-interaction. Concerning the description of learners' EWL, Baralt et al. (2016) explained the difficulty behind assessing learners' affective engagement based on interaction data as feelings, emotions and attitudes cannot be easily uncovered. Similarly, Oga-Baldwin (2019) mentioned that researchers can make approximations and general assumptions concerning cognitive engagement as direct observation is not enough to comprehend the complexity of the cognitive processes. Considering these potential drawbacks, this study provides instances where learners' display their EWL but being aware of the problematic task of inferring affective and cognitive aspects from direct observation as obtained from interactive data.

4. Implementation of the EWL

Luann and Patricia engaged with the languages at a cognitive, affective, and social state when completing the collaborative writing task. They produced five PREs per language ($n=15$) addressing pragmalinguistic forms and sociopragmatic notions of the request email. Regarding the former, Luann and Patricia discussed greetings (e.g., *Dear...*, *Bona vesprada*), the request head act (e.g., *Can I...*, *Me gustaria saber...*), external and internal

modification (e.g., If it is possible...) and closing (e.g., Goodbye, *Un saludo*). While for the latter, they mainly assessed their emails by recognising and evaluating the level of formality of the pragmalinguistic forms and the interlocutors being addressed to.

4.1 Cognitive EWL

In terms of cognitive EWL, Luann and Patricia both showed a consistent pattern of total EWL, as they displayed a reflective and critical attitude towards the decisions made. This happened when working with all languages. Table 4 quantifies this cognitive EWL by presenting an average resulting from the sum of scores of the total number of PRE.

Language	Luann	Patricia
Spanish cognitive EWL	1	0.9
Catalan cognitive EWL	1	1
English cognitive EWL	1	1

Table 4. Cognitive EWL across languages

Excerpt 2 exemplifies how Luann and Patricia cognitively engage with the English language, more specifically, the request head act.

Excerpt 2

- 90 **Luann** *Ask for a subject change (reading instructions). Eh::: Ok, so...[Can I:::*
- 91 **Patricia** *[I::: No, no, no.*
- 92 **Luann** *No?*
- 93 **Patricia** *No, a question no.*
- 94 **Luann** *Ah*
- 95 **Patricia** *I, I.*
- 96 **Luann** *Would*
- 97 **Patricia** *I would want to know, no?*
- 98 **Luann** *Ok*
- 99 **Patricia** *Me gustaría saber (lower voice)*
‘I would like to know’

Luann proposes a conventionally indirect form (Trosborg 1995) to formulate the request (90). Patricia opposes to this pragmalinguistic form (91 and 93), evidencing a critical attitude. However, this decision is not supported with arguments. Instead, she decides to formulate a more direct form (95) which is ultimately co-constructed by both partners (95-98). In this interaction, Patricia’s opposition to the pragmalinguistic form suggests that she prefers a more straightforward way of requesting. This can be interpreted as a sign of cognitive engagement as she is alert (91) and critical (93) towards the language. Moreover, she also reflects about it and provided alternatives (95 and 97). In addition, the cross-linguistic reference that she makes by using the pragmalinguistic form in Spanish (99) may indicate that either she draws on that pragmalinguistic form to formulate the structure in Spanish or that she is double-checking meaning after the formulation of the

form in English. If this is the case, she employs her strongest language, Spanish, as a supporter language (Jessner 2006). Therefore, she is resorting to part of her language repertoire to face the pragmatic-related issue as seen in previous studies (Martinez-Buffa & Safont 2022). This translanguaging practice is common in multilingual speakers and, as can be seen, it can boost the learning practice as learners rely on their language repertoire (Cenoz & Gorter 2011, Cenoz & Gorter 2021). Another example of this multilingual practice is seen in Excerpt 3, where Luann and Patricia exhibited cross-linguistic awareness.

Excerpt 3

- 52 **Patricia** *Will arrive*
 53 **Luann** *When I...*
 54 **Patricia** *-No? Because it's in the future*
 55 **Luann** *[No*
 56 **Patricia** *Would arrive? '¿Llegaría?' (in Spanish)*
 57 **Luann** *No. When I will arrive...or when I return*
 58 **Patricia** *When I arrive, when I [return*
 59 **Luann** *[return (laughs) when I return, (writes) when I return*

Both partners have doubts concerning the use of “will”, “would” and the present simple tense to talk about a possible future action. Learners’ cognitive engagement is observed in the provision of explicit explanation concerning grammar (54) and the suggestion of alternative structures (57). In line 56, Patricia compares the English form with the Spanish “*llegaría*” in an attempt to understand the meaning conveyed. Again, further evidence is provided concerning cross-linguistic awareness as a property of a larger multilingual metalinguistic and metapragmatic awareness (Allgäuer-Hackl & Jessner 2019, Herdina & Jessner 2002).

In Spanish and Catalan, this cognitive engagement is also evident. In Excerpt 4, Luann and Patricia talk about the greeting of their email and make reference to hypothetical scenarios and addressed formality to agree on the pragmalinguistic form to choose.

Excerpt 4

- 17 **Luann** *A ver, a un profesor se le dirige de una forma en plan, más culta*
¿no? No ibas a decir “hola, profesora”
‘Let’s see, you speak to a professor in a way, like, more cultured, no? You won’t say “hello, professor”’
 18 **Patricia** *Pero empiezas “Buenos días”*
‘But you begin with “Good morning”’
 19 **Luann** *(escribe) Buenos días*
‘(writes) Good morning’
 20 **Patricia** *¿No? o buenas tardes si lo enviamos al mediodía, buenas tardes.*
‘No? Or good afternoon if we send it midday, good afternoon.’

The formulation of explicit comments concerning the sociopragmatic dimension, in this case, the use of educated language to address a professor (i.e., role) (17) and the exemplification that accompanied this explanation is interpreted as a high level of cognitive EWL. In addition, Patricia's remarks about the time of day (20) evidences a reflective attitude towards the language as time can influence the pragmalinguistic form. Further ahead in the episode, Luann and Patricia resort to a similar communicative experience where they both had written to a professor in order to justify language choice.

Excerpt 5

- 23 **Luann** *[Le escribiste una vez*
'[You wrote to her once'
- 24 **Patricia** *Sí. Buenas tardes o hola, no me acuerdo... ¿Qué pusiste?*
'"Estimada" (tono burlón)
'Yes. Good afternoon or hello, I cannot recall... What did you write? "Dear"...(Mocking tone)'
- 25 **Luann** *(ríe)*
(laughs)
- 26 **Patricia** *¿Qué pusiste?*
'What did you write?'
- 27 **Luann** *Estimada (ríe). No, yo le puse, em::: Eran las siete de la tarde. Pues le puse "bona vesprada, Ann" o sea su nombre entero.*
'Dear (laughs). No, I wrote, em::: It was seven in the afternoon. I wrote "good afternoon, Ann" (in Catalan), I mean, her full name.'
- 28 **Patricia** *[Vale bona*
'[Ok, good... (in Catalan)'
- 29 **Luann** *[Bona vesprada Ann*
'[Good afternoon Ann (in Catalan)'
- 30 **Patricia** *Bueno. Eso es buenas tardes, aquí en español.*
'Well. That's good afternoon, here in Spanish.'

Luann and Patricia doubt whether to use of "hello", "good afternoon" or "Dear" (24). In order to solve these issues, Luann describes a situation where she has to address one of her professors (27). She gives contextual information like the time of the day and how she chose the structure "bona vesprada" (good afternoon) based on the hour. Taking this information provided by Luann, they decide to employ this last form. It is important to mention that the student-professor exchanged that Luann recalled was performed in Catalan. This structure is taken and translated into Spanish (30) to continue with the composition of the request email. Most probably, this decision is made considering that the broader sociolinguistic context employs Spanish and Catalan on a daily basis and that both language systems show similar (not identical) pragmalinguistic forms. Hence, what prevails is the communicative situation, that is, they take their final pragmalinguistic decision based on a similar situation in a different language other than Spanish (use of Catalan as in a past anecdotal situation and not Spanish as in the current task).

4.2 Affective EWL

Concerning their affective EWL, Luann and Patricia showed variation within the same language and across languages as well. Nonetheless, their affective EWL was always above 0.8 which indicated a high state of engagement (See Table 5). Contrary to cognitive EWL, affective EWL seemed to be sensitive to fluctuation as in the three different tasks, participants' affective EWL was higher or lower depending on the PRE.

Language	Luann	Patricia
Spanish cognitive EWL	0.8	0.8
Catalan cognitive EWL	1	0.9
English cognitive EWL	0.8	1

Table 5. Affective EWL across languages.

Excerpt 6 represents an example of an EWL affordance missed, that is, a PRE where Luann and Patricia could have developed a deeper pragmatic knowledge. The interaction was categorised as “some affective EWL” due to the fact that they discussed the pragmalinguistic form, but they were not fully willing to expand on the structure.

Excerpt 6

- 97 **Luann** *¿Y ahora abajo qué pongo? ¿Saludos? No*
‘And now below what do I write? Regards? No’
- 98 **Patricia** *Eh::: un saludo.*
‘Eh::: regards’
- 99 **Luann** *Un saludo (nombre del alumno) y tal. O sea, el nombre del alumno.*
‘Regards (name of the student) and whatever. I mean, the name of the student.’
- 100 **Patricia** *Sí.*
‘Yes’
- 101 **Luann** *Un saludo.*
‘Regards’
- 102 **Patricia** *Y el nombre va abajo.*
‘And the name below’

Contrary to Excerpt 5 in which they drew on previous experiences and were willing to discuss the pragmalinguistic form, in this interaction Luann propose to employ “regards” (97) to conclude their email without further deliberation of the structure. They both accept this form without putting the spotlight on the language form in relation to formality or register, as previously done with the greeting of their request email. In this sense, learners' low affective engagement is perceived in their lack of interest and willingness to explore the language. This is reflected in learners limited cognitive engagement (attention and reflection).

In other episodes, the affective state is clearer as Luann and Patricia exhibit interest in the pragmalinguistic form. In Excerpt 7, they deliberate the request head act for the email in Catalan.

Excerpt 7

- 110 **Luann** *Volem, o sea, volem preguntar-te si es possible un canvi de les dates d'exàmens. I repassar. Punt.*
 'We want, I mean, we want to ask you if it's possible a change of exam dates. And review. Stop.'
- 111 **Patricia** *Per això*
 'Because of this'.
- 112 **Luann** *Per aquest motiu... volem*
 'For this reason... we want'.
- 113 **Patricia** *Saber*
 'To know'.
- 114 **Luann** *[Informar-nos*
 'To inform us'
- 115 **Patricia** *Saber... o saber si es possible.*
 'To know... or to know if it's possible'.

In this interaction, Luann and Patricia's willingness to engage with the language leads to higher cognitive engagement. Hence, they show interest to formulate appropriate connectors (111 and 112), verbs (113 and 114) and suggest internal modification to soften the request head act (115).

4.3 Social EWL

Social EWL was the state that showed the most variation in both participants within a same task. Table 6 provides a general idea of their social EWL and Figures 1 to 3 illustrate the changes in their social EWL along the completion of the task in English.

Language	Luann	Patricia
Spanish cognitive EWL	0.8	0.8
Catalan cognitive EWL	0.9	0.8
English cognitive EWL	0.7	0.8

Table 6. Social EWL across languages.

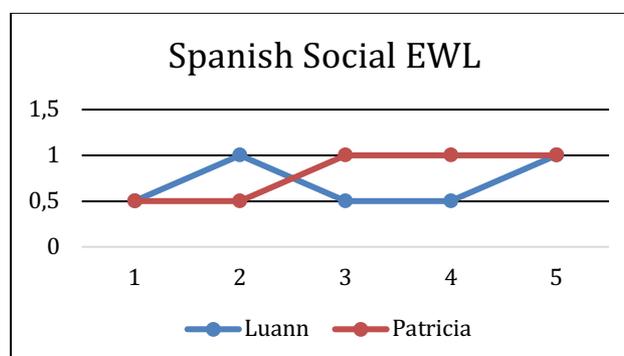


Figure 1. Social EWL in Spanish in every PRE.

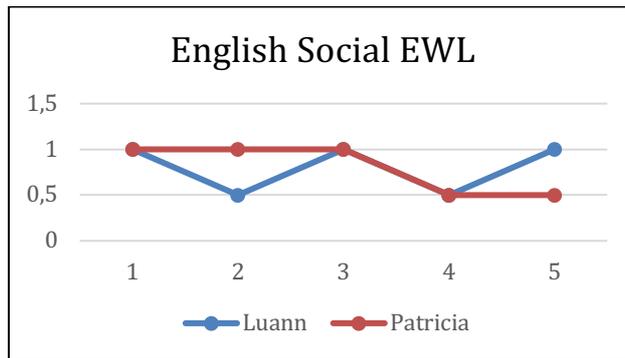


Figure 2. Social EWL in English in every PRE.

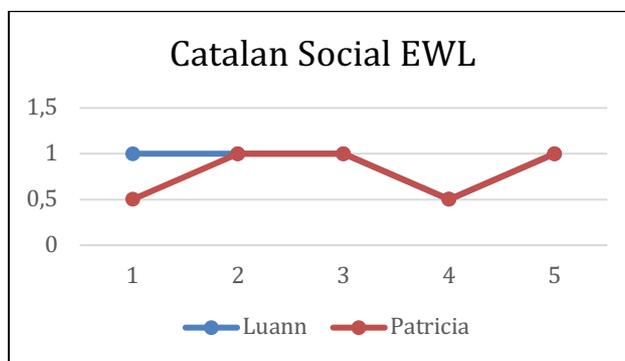


Figure 3. Social EWL in Catalan in every PRE.

Social engagement was manifested in learners' exploration of the language as actual talk focused on the language, active interaction in the form of listening and responding to questions about the language and the context, and the building of new ideas based on each other's suggestions to solve the PRE. These results go in line with Sulis (2022) who studied fluctuation of engagement across time. Sulis (2022) mentioned that engagement was to be interpreted as a process, rather than an outcome, influenced by factors such as self-efficacy, classroom dynamics (in this study, pair dynamics) and task demands, among others. In this process, variation can take place within the same task, lesson, and academic year. In the current study, social EWL varied along the same task with patterns consisting of i) starting off with some EWL and finishing the task with a total social EWL and ii) vice versa, and iii) showing lows and highs as the tasks progressed.

In the case of the task in English, at the beginning, both partners listened to each other, but the individual and collective ideas were not further developed. This was exemplified in an interaction where they discussed the preparator, a pragmalinguistic form where the writer prepares the reader for the request.

Excerpt 8

- 27 **Luann** *(writes) Mathematics. Ok. And I have a problem with one subject, no?*
- 28 **Patricia** *Eh, yes.*
- 29 **Luann** *And I-*
- 30 **Patricia** *-And I've realised*
- (...)
- 36 **Luann** *(writes) I have realised that*
- 37 **Patricia** *Eh, eh with:: "s" the "z" is in... USA ¿sabes? You know? What I mean?*
- 38 **Luann** *Yes, I know.*
- 39 **Patricia** *Ok (laughs).*

After Luann formulated the preparator (27), she asked for support from her partner. However, Patricia limited herself to provide a short answer (28) and missed the opportunity to further elaborate the idea. Similarly, towards the end of the episode, Patricia highlighted the difference between the American and the British spelling system (37) for her partner to take into consideration when writing the verb “to realise”. Luann provided a short answer (38) and avoided further development of the topic, resulting in a missed EWL affordance.

Throughout this task, the social EWL state of both participants varied until concluding in total social EWL as evidenced in the last PRE of the task in English.

Excerpt 9

- 108 **Luann** *(reading) subject change. And now em::: how do you say goodbye in a formal language?*
- 109 **Patricia** *Eh::: I, I'm looking forward your answer*
- 110 **Luann** *I'm looking forward?*
- 111 **Patricia** *Yes.*
- 112 **Luann** *¿'Busco'?*
'Look for?'
- 113 **Patricia** *No, is 'Buscar' is look for. Looking forward to is wait with...*
- 114 **Luann** *Anxious. Vale.*
'Ok'
- 115 **Patricia** *Yes, with illusion*

This deliberation exemplifies an EWL affordance in relation to the pragmalinguistic form of the closing and the sociopragmatic notion of formality in request emails. Luann questioned the pragmalinguistic form suggested by Patricia (110). Patricia reacted by providing an explicit explanation of the difference in meaning between “look for” and “look forward to” (113). In this sense, they both exhibited high social EWL by providing support and scaffolding.

All in all, the data provided illustrated and exemplified how student-student interaction can be examined in terms of learners' attitudes and behaviours through the construct of EWL. In addition, the evaluation of learners' engagement denoted the construction of

their declarative pragmatic knowledge while it developed in the process of writing a collaborative request email.

5. Discussion and concluding remarks

The goal of the study was to explore EWL as a process which offers opportunities for the development of learners' declarative knowledge about pragmatic-related aspects of the language. This construction of pragmalinguistic and sociopragmatic awareness took place during EWL affordances (Svalberg, 2021) where learners displayed cognitive, affective, and social attitudes and behaviours.

Luann and Patricia's deliberations during the completion of a collaborative writing task in Spanish, Catalan and English were used as the main source of data. By implementing an adaptation of the EWL construct for the exploration of pragmatic-related knowledge and awareness, a thorough account on how language learners took (or not) advantage of collaborative opportunities when engaged with pragmatic-related aspects of the language was provided. These opportunities were conceived as EWL affordances (Svalberg 2021) where learners had the opportunity to engage at a cognitive, affective and/or social state of engagement to further expand their pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge concerning requestive behaviour in academic emails.

One of the aims of this study was to approach EWL as a process (Svalberg 2009, Svalberg & Askham 2020, Sulis 2022) to show how engagement can provide opportunities for language learning. With this idea in mind, deliberations were analysed by attending to the cognitive, affective, and social hints as proposed in the EWL framework. The collaborative nature of the task provided an ideal condition for the emergence of EWL episodes where Luann and Patricia could address and discuss pragmalinguistic and sociopragmatic aspects of the languages. This languaging allowed them to treat the language as an object which can be manipulated and adapted based on communicative needs. Being pragmatic-related aspects the focus of study, the analysis of participants' EWL evidenced how Luann and Patricia created a space for the testing of pragmatic norms and knowledge which contributed to the reinforcement and creation of new knowledge (McConachy & Spencer-Oatey 2020). By engaging with PREs, Luann and Patricia actively discussed pragmatic-related aspects of the language which fostered elaborate cognitive processes, beneficial for language learning to take place (Storch 2008, Fernández-Dobao 2014). Their languaging is interpreted as signs of reflection and manipulation of the language, leading to the development of language awareness (Svalberg 2009, 2018) or, in this case, metapragmatic awareness.

The examination of learners' deliberations showed how these multilingual learners resorted to part of their language repertoire to face PREs. In Excerpt 2 and 3, they employed translations from English into Spanish, the supporter language (Jessner 2006), to compare and contrast language forms. Rather than seeing L1/L2 use as a constraint, cross-linguistic practices can promote language development. In multilingual classrooms, the implementation of pedagogical translanguaging has shown its benefits for language learning and language awareness (Cenoz & Santos 2020, Cenoz & Gorter 2020). In the current study, learners' deliberations have shown that pragmatic competence is also sensitive to learners' multilingual experience, and this can be a resource that should be further exploited in research and educational practices.

The implementation of the adapted framework of EWL offered the opportunity to rank learners' EWL by providing a score and identify and describe EWL episodes in actual discourse. While acknowledging the limitation that cognitive and affective EWL is being described based on assumptions from cues taken from learners' deliberations, the current analysis represents a first step towards a more valid exploration of EWL as a process as it unfolds in learners' interaction. The data described was artificially presented as the three dimensions of the EWL construct, but the analysis conducted can also be interpreted in terms of interrelationship of the dimensions as suggested by Hiromori (2021), Baralt et al. (2016) and Svalberg (2009, 2018). Examples of how cognitive, affective, and social EWL developed within the same PRE were provided. For instance, Excerpt 7 was analysed in terms of affective EWL but there was clear evidence of both cognitive and social EWL as well. In turn 1, Luann provided alternatives of pragmatological forms, and along the episode both partners co-constructed it. This can be interpreted as high cognitive EWL. The back and forth between partners also showed interactivity and how supportive they were of each other, that is, a high social EWL. Hence, the analysis of the elicited data contributed to expand on the investigation concerning mediation and interrelationship between dimensions. In fact, this affective EWL could have been the one that fostered cognitive and social EWL as suggested by Baralt et al. (2016). Nonetheless, an in-depth exploration of the factors that contribute to the interrelationship between dimensions is beyond the scope of this study.

Finally, being aware of the need for inter-rater reliability to back up the results, the possibility of providing a numerical value to each PRE by classifying it as some (0.5) and total (1) EWL permitted a visual representation that evidenced the variation of participants' EWL. The most representative example was the case of social EWL (See Figures 1 to 3). Based on this, EWL as a process can also be sensitive to variation, that, in this case, takes place within a relatively short period of time, that is, the duration of each task. Even though Sulis (2022) already mentioned this fluctuation, there is a need to conduct further research adopting a more longitudinal approach to the study of EWL to understand those factors that contribute to this variation.

This study is not exempt from limitations. Firstly, the investigation took the form of a case study. While this approach allows for an in-depth understanding of the phenomena being examined, this prevents generalisations. Secondly, the analysis of learners' EWL and the development of their pragmatic awareness revolved around their performance on one type of task, that is, a collaborative writing task. Future research should explore EWL in relation to different activities that could complement the data obtained. Finally, and in this regard, a variation of instruments for data gathering would provide further insights and triangulate data.

All in all, the proposed framework for EWL analysis in relation to pragmatic development can be of help to understand EWL 1) as a process, 2) as opportunities for the development of pragmatic awareness, and as a 3) complex phenomena where cognitive, affective, and social states boost and hinder each other. In addition, the framework can be used for the exploration of collaborative dialogue and learners' languaging in order to provide a more realistic and holistic account of learners' interpretations of language phenomena, in this case, pragmatic-related aspects. From a pedagogical point of view, language teachers can employ the EWL construct to assess the quality of learners' interactions and adapt their teaching practice to encourage exchanges that contribute to the development of both metapragmatic knowledge and declarative language knowledge in general.

Funding

As members of the LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) research group at Universitat Jaume I (Castellón, Spain), we would like to acknowledge that this study is part of the research project PID2020-117959GB-I00 funded by MCIN/ AEI /10.13039/501100011033. Additional funding has been granted by Generalitat Valenciana (AICO/2021/310), the Universitat Jaume I (UJI-B2019-23), and Projectes d'Innovació Educativa de la Unitat de Suport Educatiu 46142/22

References

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Jessner, Ulrike. 2019. Cross-linguistic interaction and multilingual awareness. In Montanari, Simona & Quay, Suzanne (eds.), *Multidisciplinary perspective on multilingualism. The fundamentals*, 325–350. Boston: De Gruyter Mouton.
- Baralt, Melissa & Gurzynski-Weissm Laura & Kim, Youjin. 2016. Engagement with Language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. In Sato, Masotoshi & Ballinger, Susan (eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*, 209–240. Amsterdam: John Benjamins.
- Biesenbach-Lucas, Sigrun. 2007. Students writing emails to faculty: An examination of e-politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning and Technology* 11(2). 59–81.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk. 2011. Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal* 95(3). 356–369.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk. 2020. Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes* 39(2). 300–311.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk. 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, Jasone & Santos, Alaitz. 2020. Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System* 92. 1–9.
- Fernández-Dobao, Ana. 2014. Attention to form in collaborative writing tasks: Comparing pair and small group interaction. *The Canadian Modern Language Review* 70(2). 158–187.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike. 2002. *A dynamic model of multilingualism. Perspective of changes in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hiromori, Tomohito. 2021. Anatomizing students' task engagement in pair work in the language classroom. *Journal for the Psychology of Language Learning* 3(1). 88–106.
- Hiver, Phil & Al-Hoorie, Ali H. & Vitta, Joseph P. & Wu, Janice. 2021. Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*. 1–30.
- Hiver, Phil & Wu, Janice. 2022. Engagement in task-based language teaching. In Lambert, Craig & Aubrey, Scott & Bui, Gavin (eds.), *The role of the learner in task-based language teaching: Theory and Research*, pp. 1–15. London: Routledge.
- Jessner, Ulrike. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Jessner, Ulrike. 2008. A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal* 92(2). 270–283.
- Kowal, Maria & Swain, Merrill. 1994. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness* 3(2). 73–93.
- Lambert, Craig & Philp, Jenefer & Nakamura, Sachiko. 2017. Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research* 21(6). 665–680.
- Martinez-Buffa, Ignacio & Safont, Pilar. 2022. Multilingual pragmatic awareness in collaborative writing. *Language Awareness* 32(3). 1–23.
- McConachy, Troy & Spencer-Oatey, Helen. 2020. Developing pragmatic awareness. In Schneider, Klaus P. & Ifantidou, Elly (eds.), *Developmental and clinical pragmatics*, 393–427. Boston: De Gruyter Mouton.
- Oga-Baldwin, Quint W.L. 2019. Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System* 86. 1–10.
- Philp, Jenefer & Duchesne, Susan. 2016. Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics* 36. 50–72.
- Safont, Pilar. 2017. Third language acquisition in multilingual contexts. In Cenoz, Jasone & Gorter, Durk & May, Stephen (eds.), *Language awareness and multilingualism*, 137–148. New York: Springer.
- Storch, Neomy. 2002. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52(1). 119–158.
- Storch, Neomy. 2008. Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness* 17(2). 95–114.
- Sulis, Giulia. 2022. Engagement in the foreign language classroom: Micro and macro perspectives. *System*, 110. 1–13.
- Svalberg, Agneta Marie-Louise. 2009. Engagement with Language: interrogating a construct. *Language Awareness* 18(3). 242–258.
- Svalberg, Agneta Marie-Louise. 2012. Language awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching* 45(3). 376–388.
- Svalberg, Agneta Marie-Louise. 2018. Researching language engagement: Current trends and future directions. *Language Awareness* 27. 21–39.
- Svalberg, Agneta Marie-Louise. 2021. Engagement with language in relation to form-focused versus meaning-focused teaching and learning. In Hiver, Phil & Al-Hoorie, Ali H. & Mercer, Sarah (eds.), *Student engagement in the language classroom*, 38–55. Bristol: Multilingual Matters.
- Svalberg, Agneta Marie-Louise & Askham, Jim. 2020. Teacher and learner perceptions of adult foreign language learners' engagement with consciousness-raising tasks in four languages. *Language Awareness* 29(3–4). 236–254.
- Swain, Merrill. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, James P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*, 97–114. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In Byrnes, Heidi (ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*, 95–108. London: Continuum.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. 2000. Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research* 4(3). 251–274.

- Swain, Merrill & Watanabe, Yuko. 2013. Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In Chapelle, Carol A. (ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*, 3218–3225. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Taguchi, Naoko. 2019. Second language acquisition and pragmatics: An overview. In Taguchi, Naoko (ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*, pp. 1–14. London: Routledge.
- Taguchi, Naoko & Kim, Youjin. 2016. Collaborative dialogue in learning pragmatics: Pragmatic-related episodes as an opportunity for learning request-making. *Applied Linguistics* 37(3). 416–437.
- Trosborg, Anna. 1995. *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Boston: Mouton de Gruyter.
- UCLES (University of Cambridge Local Examination Syndicate). 2001. *Quick placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- Zabihi, Reza & Ghahramanzaedh, Behnoush. 2022. Proficiency pairing and engagement with language in L2 peer interaction. *System* 105. 1–14.
- Zhang, Boya. 2021. Engaging in dialogue during collaborative writing: The role of affective, cognitive and social engagement. *Language Teaching Research*. 1–30.

Struttura informativa e attenzione: effetti pragmatici, aspetti cognitivi e dati sperimentali

Edoardo Lombardi Vallauri

Università Roma Tre

edoardo.lombardivallauri@uniroma3.it

Viviana Masia

Università Roma Tre

viviana.masia@uniroma3.it

Abstract

Si espongono i principali effetti della struttura informativa (categorie di presupposto-asserto e topic-focus) sull'attenzione investita nella processazione degli enunciati, e quindi le sue ricadute potenzialmente persuasive e manipolatorie. La ricerca sperimentale ha prodotto evidenze discordanti. Gli studi comportamentali (basati sui tempi di lettura e i movimenti oculari) hanno caratterizzato il topic e la presupposizione come "istruzioni" a dedicare minore attenzione a un contenuto. I successivi studi neurofisiologici (condotti più comunemente con la tecnica dell'elettroencefalografia) segnalano una tendenza diversa: quando il topic e la presupposizione sono associati a informazioni nuove, essi impongono maggiori costi di processazione, poiché rappresentano una strategia di confezionamento meno attesa, diversamente da quando vengono associati a informazioni date o già note al ricevente. Questi aspetti sono confermati da quattro studi elettrofisiologici condotti dagli autori. L'assenza di un raccordo coerente tra i due filoni di ricerca suggerisce che finora le indagini neurofisiologiche abbiano misurato i correlati del *mismatch* tra lo stato cognitivo dell'informazione in contesto e il suo *packaging* linguistico, e non i correlati dell'attenzione critica e della *vigilanza epistemica* esercitate dal ricevente durante l'elaborazione cognitiva del messaggio.

1. Gli impliciti linguistici come riduttori dell'attenzione

John Krebs e Richard Dawkins (1984) hanno sostenuto che nel regno animale le capacità di comunicazione si sono evolute per la *manipolazione* degli altri, cioè per "modificarne attivamente il comportamento". Come i linguaggi animali, anche il linguaggio umano è sistematicamente usato per influenzare gli altri individui a fare ciò che desidera l'emittente. L'evoluzione ha plasmato questa caratteristica, perché gli individui che padroneggiavano forme più evolute di comunicazione avevano maggiori probabilità di sopravvivere e di riprodursi, e quindi hanno trasmesso tale capacità persuasiva alle generazioni successive. Così il linguaggio si è evoluto da stadi embrionali fino a quelli molto complessi che conosciamo. Possedere un linguaggio efficace nell'influenzare gli

altri era un vantaggio adattativo, e perciò questa capacità si è sviluppata in misura notevole.¹

Al tempo stesso, se saper manipolare gli altri è un vantaggio, lo è anche essere capaci di non lasciarsi manipolare; cioè, accorgersi di quando qualcuno cerca di manipolarci, e quindi vagliare attentamente ciò che dice, per decidere se ci conviene fare come vuole lui, oppure no. Insomma, oltre alla capacità di manipolazione, costituisce un vantaggio anche la capacità di *attenzione critica* e di *messa in discussione* di ciò che ci viene detto. E quindi questa capacità si è evoluta di pari passo. Ci siamo evoluti per reagire all'intenzione di persuaderci di qualcosa, vagliando criticamente il messaggio e decidendo se aggiungere o meno il suo contenuto alle nostre credenze.

Negli altri animali, le reazioni ai tentativi di manipolazione da parte dei conspecifici prendono le più varie forme, che Krebs e Dawkins descrivono con molti esempi, e riassumono così (p. 394, trad. nostra): “le interazioni sono caratterizzate dall’evoluzione parallela fra persuasione e resistenza all’acquisto (*sales-resistance*)”. Anche noi umani cerchiamo di persuadere gli altri, e quando a loro volta gli altri cercano di persuadere noi, resistiamo vagliando criticamente i loro argomenti: nel caso che non siano convincenti, li respingiamo. Di conseguenza, possiamo dire che la comunicazione linguistica fra umani obbedisce a questa legge:

*La consapevolezza che l'emittente cerca di modificare le credenze del destinatario
provoca nel destinatario una reazione critica.*

L’atto linguistico di asserzione propone apertamente il suo contenuto come qualcosa con cui l’emittente vuole modificare le conoscenze del ricevente. Chi asserisce qualcosa rivela la sua intenzione di far entrare quel contenuto nell’insieme delle nostre credenze; cioè, di convincerci.² E quindi attiva la nostra *sales resistance*, ovvero quella forma di attenzione critica sulla validità dei contenuti che ci raggiungono, che Sperber et al. (2010) hanno chiamato *vigilanza epistemica*. Ciò rende l’asserzione particolarmente inadatta alla persuasione, e in particolare alla persuasione mediante argomenti discutibili, ossia contenuti che se vagliati attentamente si dimostrino inesatti, esagerati o falsi.

Ma il linguaggio è una realtà complessa, che mette a disposizione del persuasore (spontaneo o professionista) costruzioni assai diverse fra loro. E in particolare, *non tutte le costruzioni linguistiche hanno lo stesso grado di esplicitezza*. Alcune consentono di codificare una parte del messaggio in maniera implicita, cioè in forma non assertiva. Diversi studiosi si sono occupati del fatto che i costrutti impliciti possono ridurre l’attenzione critica del ricevente,³ e di questi studi cercheremo di dare qui una rapida sintesi.

¹ L'articolo è frutto di lavoro comune fra gli autori. Edoardo Lombardi Vallauri è responsabile delle sezioni 1-4 e 7, Viviana Masia delle sezioni 5-6.

² Nei termini di Sperber & Wilson (1995), un’asserzione non soltanto manifesta l’*intenzione informativa* (cioè la volontà di informare il destinatario di un contenuto), ma anche l’*intenzione comunicativa*, cioè la volontà di informare il destinatario della propria intenzione informativa.

³ Si vedano ad esempio Ducrot (1972), Givón (1982), Kerbrat-Orecchioni (1986), Rigotti (1988), Lombardi Vallauri (1993, 1995), Sbisà (2007); e in particolare sui testi con intenti persuasivi, Lombardi Vallauri (1995, 2016, 2019), Sbisà (2007), Reboul (2011, 2017, 2021), De Saussure (2013), Lombardi Vallauri & Masia (2014).

2. Implicitare il contenuto e implicitare la responsabilità

Gli strumenti linguistici per dire le cose in maniera non esplicita si possono dividere in due categorie principali: gli *impliciti del contenuto* e gli *impliciti della responsabilità* (Lombardi Vallauri 2016, 2019).

Alcune espressioni linguistiche, mentre esprimono un contenuto, inducono il destinatario a “estrarne” altri contenuti non espressi, spesso con l'aiuto del contesto. Come vedremo fra poco, l'essenza persuasiva di questi impliciti sta nel fatto che il destinatario, poiché non “vede” l'emittente asserire quel contenuto, e anzi è lui stesso a costruirlo, più difficilmente lo metterà in discussione. I più rappresentativi fra gli impliciti del contenuto sono le *implicature* e la *vaghezza*.⁴

In un messaggio può rimanere non espressa anche la *responsabilità dell'emittente* per il contenuto trasmesso. Questo avviene in particolare attribuendo parte della responsabilità per quel contenuto al destinatario. Il contenuto, per quanto menzionato esplicitamente, viene presentato come se il destinatario ne fosse già al corrente, e non come se fosse l'emittente a informarlo. Questo dà al destinatario l'impressione che non occorra vagliare quel contenuto con attenzione, perché si tratta di cosa che lui sa già, o addirittura che “si sa” già. La conseguenza è che se quel contenuto è in parte discutibile, il ricevente potrebbe non accorgersene; o comunque meno probabilmente che se gli fosse introdotto presentandolo come informazione nuova, proposta dall'emittente. Sono impliciti della responsabilità le *presupposizioni* e i *topic*.

3. Persuasione mediante impliciti: le implicature come contenuti meno sfidati

L'uso del linguaggio in contesto permette di trasferire dei contenuti senza codificarli esplicitamente. Le implicature sono un esempio importante di questo procedimento. Un contenuto implicato è trasmesso, ma non esplicitamente espresso. In effetti, a costruire quel contenuto è il destinatario, servendosi di elementi forniti in parte dall'enunciato e in parte dal contesto. Questo fatto ha delle conseguenze sul modo in cui il destinatario si pone nei confronti di quel contenuto. Come scrive Anne Reboul (2011:10, trad. nostra),

La comunicazione implicita si è evoluta per facilitare la manipolazione, permettendo agli emittenti di coprire le loro intenzioni (manipolative). Nascondendo in parte l'intenzione dell'emittente di produrre un atto comunicativo, gli impliciti “aggirano” il giudizio critico su contenuti rilevanti.

Hugo Mercier (2009:117) chiarisce che quando qualcuno ci dice qualcosa, se traiamo inferenze basate su quella informazione, tali conclusioni ci appariranno come nostre, e le accetteremo più facilmente di ciò che ci viene comunicato in modo esplicito. In altre parole, “meno importante è il ruolo dell'emittente nel determinare la conclusione da parte del destinatario, più facilmente il destinatario accetterà quella conclusione”.⁵ Questo stato di cose rientra in quello che si chiama *egocentric bias*, cioè “propensione egocentrica”:

⁴ Per ragioni di spazio, in questa sede non parleremo delle funzioni persuasive della vaghezza, su cui si veda ad es. Lombardi Vallauri (2019).

⁵ Mercier (2009: 118), trad. nostra.

La propensione egocentrica (*egocentric bias*) porta a preferire le proprie credenze, e indurrà anche a preferire le credenze a cui si è arrivati da soli; questo spiega perché all'emittente può convenire di usare la comunicazione implicita: essa gli consente di indurre nel destinatario credenze (cioè, ragioni e conclusioni) che il destinatario, essendoci arrivato da solo, sarà più incline ad accettare. E gli consente di nascondere le sue vere intenzioni riguardo alle conclusioni che vuol far trarre dal destinatario, oltre che al successivo corso delle sue azioni.

Reboul (2011:17, trad. nostra)

Questo è in stretta relazione con ciò che sappiamo in generale riguardo ai processi, di origine evolutiva (Tversky & Kahneman 1974, Gigerenzer 2008), attraverso cui gli umani costruiscono i loro giudizi sulla realtà. In particolare, con il fatto che tendiamo ad avere troppa fiducia nei risultati dei nostri processi cognitivi:

Gli esseri umani sono degli “ottimisti cognitivi” quasi incorreggibili. Danno per scontato che i loro processi cognitivi spontanei siano altamente affidabili, e che il risultato di questi processi non necessiti di essere controllato.

Sperber et al. (1995:90, trad. nostra)

Una ragione importante degli sconti di attenzione che ci facciamo su alcune parti degli enunciati (Lombardi Vallauri 2019) è che nelle normali situazioni comunicative il linguaggio procede in modo veloce, creando quello che Christiansen e Chater (2016) chiamano un “Collo di Bottiglia Ora-O-Mai-Più” (*Now-or-Never Bottleneck*). L'informazione che ci raggiunge è più abbondante di quella che il nostro cervello può processare in quell'intervallo di tempo, e perciò una parte di essa rimane non processata, o trattata in maniera estremamente sommaria perché, se ci applicassimo per verificare fino in fondo anche le parti meno importanti di ogni enunciato, resteremmo indietro, perdendo la possibilità di processare ciò che arriva subito dopo.

Insomma, la processazione deve essere rapida,⁶ e l'attenzione non può essere piena su *tutti* i contenuti. Ferreira et al. (2002), Sanford (2002) e diversi studi successivi hanno dimostrato abbastanza bene che la nostra comprensione degli enunciati non è una funzione “tutto o niente”, ma può avvenire in misura maggiore o minore, e che è guidata da quello che questi studiosi chiamano un criterio di *good-enough representation*; cioè, ci accontentiamo di una rappresentazione non pienamente accurata dei contenuti da cui veniamo raggiunti.

Per tutti questi motivi, siamo portati a dedicare attenzione critica piena a ciò che è asserito da altri, e ad essere più “ottimisti”, cioè a esercitare una minore vigilanza epistemica, sui contenuti che abbiamo almeno in parte costruito noi stessi. Non controlliamo a fondo ciò che viene da noi. Dunque le implicature consentono di ridurre la consapevolezza di un destinatario che lo si sta persuadendo di qualcosa, e sono molto adoperate a questo scopo (Lombardi Vallauri 2019). Ad esempio, durante la campagna elettorale del 2006 in Italia entrambe le principali forze politiche si servivano di implicature per convincere gli elettori indecisi di qualcosa che mediante asserzione li avrebbe convinti assai meno. Forza Italia usava questi messaggi (figura 1):

⁶ Nella lettura di testi scritti avremmo tempo per una processazione più accurata, e a volte la eseguiamo; ma i nostri processi di interpretazione del linguaggio si sono modellati per decine di migliaia di anni prima che comparisse la scrittura, e quindi nella grande maggioranza dei casi trattiamo con ritmi adatti alle esigenze degli scambi orali qualsiasi enunciato linguistico, anche scritto.



Figura 1. Implicature nella propaganda elettorale 2006 di Forza Italia.

Il contenuto esplicito era che Forza Italia si dichiarava contraria a una serie di misure impopolari, ma la parte più importante del messaggio era l'implicatura che i suoi avversari politici (l'Ulivo-Margherita), se avessero vinto le elezioni, avrebbero introdotto quelle misure. Se gli stessi contenuti fossero stati asseriti esplicitamente ("L'Ulivo reintrodurrà la tassa di successione", "L'Ulivo fermerà le grandi opere", e così via), assai più facilmente i destinatari si sarebbero accorti che erano esagerati o addirittura falsi.

L'Ulivo adottava la stessa strategia, gettando sospetti falsi su Forza Italia mediante affermazioni estremamente ovvie (figura 2):



Figura 2. Implicature nella propaganda elettorale 2006 dell’Ulivo-Margherita.

Griceamente, l’assunzione che queste affermazioni quasi lapalissiane fossero cooperative, cioè interpretabili come in relazione con il contesto, faceva scaturire l’implicatura che se Forza Italia avesse vinto avrebbe tagliato i fondi alla sanità e agli asili, e avrebbe favorito forme di sfruttamento dei lavoratori precari. Gli stessi contenuti, se asseriti, sarebbero stati riconosciuti più chiaramente dagli elettori come arbitrari e infondati.

Mentre questo funzionamento persuasivo delle implicature è abbondantemente attestato nella pubblicità, nella propaganda politica e in ogni tipo di testi persuasivi (Lombardi Vallauri & Masia 2020), per il momento non esistono prove sperimentali dirette di una minore attenzione critica o di un minore sforzo cerebrale nel processare le implicature rispetto alle asserzioni esplicite.⁷ Questo è dovuto soprattutto al fatto che le implicature non sono codificate espressamente, e quindi non è possibile confrontare sperimentalmente la codifica di un’informazione mediante implicatura con la codifica della stessa informazione mediante asserzione: ogni volta che si processa un’implicatura si processa anche del materiale linguistico che codifica informazione diversa, il cui trattamento cognitivo accanto a quello dell’implicatura è inevitabile.

Ciò di cui esiste conferma sperimentale è una caratteristica leggermente diversa delle implicature, anche se connessa al loro potere persuasivo, e cioè la loro *ritrattabilità*. Mentre chi ha asserito un contenuto non è più in condizione di dire che non l’aveva comunicato, chi lo ha fatto implicare può spesso dire che non aveva inteso comunicarlo. Ad esempio, l’emittente B di (2) può sostenere di non aver inteso comunicare che l’interlocutore è stato bocciato perché non studia, ma l’emittente di (1) non può:

⁷ Anche sui costi generali di processazione delle implicature, i dati sperimentali non consentono per adesso neanche di decidere in maniera definitiva se queste comportino uno sforzo aggiuntivo che si aggiunge dopo l’interpretazione semantica, oppure no. Su questo, e sugli esperimenti dedicati ai costi di processazione delle implicature (soprattutto le scalari, che sono attivate da precisi elementi linguistici), si veda ad esempio Mazzaggio (2021).

(1)

Emittente A: Quel maledetto mi ha bocciato

Emittente B: Ti ha bocciato perché non avevi studiato...

(2)

Emittente A: Quel maledetto mi ha bocciato

Emittente B: Mi pare che ultimamente hai scoperto diversi nuovi pub...

La differenza di ritrattabilità fra i contenuti asseriti e quelli implicati è stata anche descritta in termini di *commitment*, cioè di “impegno” dell'emittente su un certo contenuto.⁸ La tradizione francofona adopera invece il termine *prise en charge*, cioè “presa in carico”.⁹ Il concetto di *commitment* esprime il fatto che l'emittente *si impegna* sulla verità di un contenuto. Dal punto di vista della persuasività, a noi interessa che questo suo *attribuirsi* un contenuto stimola nell'immediato, durante la prima processazione, la reazione critica dell'interlocutore di cui abbiamo parlato in apertura.

Studi sperimentali hanno cercato di misurare la *plausible deniability*, cioè la possibilità che un emittente ha di negare di avere comunicato un certo contenuto senza apparire in contraddizione e dunque poco affidabile, e quindi la *speaker accountability*, cioè la misura in cui l'emittente è ritenuto responsabile di ciò che ha comunicato. Ad esempio, lavori come Mazzarella et al. (2018) e Hall e Mazzarella (in stampa)¹⁰ mostrano che quando un messaggio si rivela falso gli emittenti incorrono in costi reputazionali minori se lo avevano codificato per implicatura, e maggiori se lo avevano esplicitamente asserito. Bonalumi et al. (2020) misurano sperimentalmente la responsabilità che si attribuisce all'emittente in caso di promesse non mantenute, verificando (a) se i soggetti sperimentali reputino che vi sia stata violazione dell'impegno preso; (b) gli espliciti giudizi morali dei soggetti sull'emittente, e in che misura essi ritengano che l'emittente dovrebbe riparare alla violazione dell'impegno; (c) in che misura i soggetti ritengano meno affidabile un emittente che non abbia mantenuto una promessa esplicita, rispetto a uno che abbia violato un impegno implicito. Cioè, quanto diversamente le due cose danneggino la reputazione dell'emittente, e quindi la sua capacità di rimanere persuasivo. I loro risultati, divergendo da quelli di Mazzarella et al., portano a ritenere che l'emittente sia ritenuto responsabile in buona misura anche del contenuto implicato.

Tuttavia, la ritrattabilità è qualcosa di diverso dalla processazione superficiale. Destinatari chiamati a riflettere a posteriori sul comportamento di un emittente possono benissimo decidere che esso è altrettanto responsabile di ciò che ha implicato quanto di ciò che ha asserito; ma questo non ci dice molto su che cosa sia accaduto *mentre processavano il messaggio*. La funzione distrattiva delle implicature, che abbiamo ipotizzata sopra su base cognitiva, e che è attestata dal loro ampio impiego nei testi persuasivi, resta pienamente compatibile con una attribuzione di responsabilità all'emittente che avvenga in seguito sotto forma di ripensamento esplicitamente richiesto dallo sperimentatore. E quindi rimane molto credibile che la codifica di un contenuto mediante implicatura riduca la vigilanza epistemica su di esso, anche se questo resta difficile da dimostrare sperimentalmente.

⁸ Si veda Hamblin (1970) per un'introduzione generale a questo concetto; e sue applicazioni ad esempio in Morency et al. (2008) e Boulat & Maillat (2017).

⁹ Si vedano ad esempio Desclés & Guentcheva (2001), Corblin (2003), Beyssade & Marandin (2009).

¹⁰ Nella stessa direzione, cfr. Lee & Pinker (2010).

4. La presupposizione e il topic come impliciti della responsabilità, e il loro «esattamento»

L'implicitezza linguistica può realizzarsi anche in un altro modo. I parlanti, pur codificando un contenuto esplicitamente, possono almeno in parte evitare di assumersi la *responsabilità evidenziale* per esso (Lombardi Vallauri 2021), cioè di presentarsene come la fonte. Questo è ciò che avviene quando codificano quell'informazione come presupposta o come topic dell'enunciato. In questi casi a rimanere implicito non è dunque un contenuto, ma la responsabilità dell'emittente per la sua introduzione. Questa responsabilità può in realtà esserci, se di fatto il contenuto è nuovo nel contesto; ma se l'emittente lo presenta come già in possesso del destinatario, la responsabilità rimane implicita, non apertamente riconosciuta come lo sarebbe se il contenuto venisse asserito.

La presupposizione attribuisce al destinatario una forma di tacito accordo sul suo contenuto (Strawson 1964, Ducrot 1972, Stalnaker 2002, Sbisà 2007, Lombardi Vallauri 2019). Nel caso non marcato, che chiamiamo presupposizione *soddisfatta*, il contenuto è appunto già noto. Negli enunciati qui sotto, rispettivamente la descrizione definita e la subordinata temporale in corsivo presentano come presupposte porzioni di informazione che il ricevente già conosce (l'esistenza del compleanno dell'emittente, e il suo avere avuto dieci anni):

Il mio compleanno è il 19 giugno
Quando avevo dieci anni frequentavo la Scuola Svizzera

Quando il contenuto invece non è noto, ugualmente i partecipanti possono accettare di trattare quel contenuto *come se fosse noto*, e spesso lo fanno. In questo caso si parla di *accomodamento* (Lewis 1979). Può essere il caso di enunciati come i seguenti:

Il mio primo colpo sarà per te: ti conviene pagare subito il debito
Quando ti ho sottratto il telefono l'ho buttato nel fiume: è inutile che continui a cercarlo

Questo significa che le operazioni cognitive che i destinatari compiono su quel contenuto somigliano a quelle che si compiono su ciò che già si conosce. In una certa misura, la presupposizione induce il destinatario a non vagliare il suo contenuto con piena attenzione critica per decidere se accoglierlo o meno fra le proprie credenze, come si farebbe con un'informazione presentata come nuova. Induce invece a dedicargli minore vigilanza epistemica, e ad accoglierlo sommariamente fra le cose che si possono dare per scontate. Questo effetto, che Talmy Givón (1982) ha chiamato *unchallengeability*, è stato notato da molti studiosi, e fra poco ne vedremo la principale causa cognitiva.¹¹

Il *topic* funziona in modo parallelo alla presupposizione. Come propone Cresti (2000), esso è la parte di un enunciato che non ne porta l'illocuzione, tipicamente perché codifica informazione a cui i partecipanti stanno già pensando (Lombardi Vallauri 2019), cioè quello che Chafe (1987, 1992) chiama "il Dato" (*Given information*), definendolo come informazione contestualmente attivata nella memoria a breve termine dei partecipanti. Sempre nel caso non marcato, l'informazione nuova (*New*), cioè i contenuti che il contesto non ha attivato in memoria a breve termine, viene codificata nel *focus*,

¹¹ Fra questi, Ducrot (1972), Kerbrat-Orecchioni (1986), Rigotti (1988), Lombardi Vallauri (1993, 2016, 2019), Sbisà (2007), de Saussure (2013), che ne descrivono diverse ulteriori cause e forme di realizzazione.

cioè la parte che porta l'ilocuzione dell'enunciato. Ad esempio, se si sta già parlando di allevare vermi, sarà appropriato l'enunciato (a), con quella informazione "ripresa" in topic perché data, cioè già attiva nella memoria a breve termine dei partecipanti. Se invece si sta già parlando di pesca alle trote, e i vermi sono contenuto nuovo, questi saranno codificati in focus e la pesca alla trota in topic come in (b). Ciascun enunciato sarebbe pragmaticamente inadeguato nel contesto dell'altro.

So che dietro casa allevi dei vermi

(a) Sì, i vermi li uso per pescare le trote

T

F

So che ti sei messo a pescare le trote

(b) Sì, le trote le pesco con i vermi che allevo dietro casa

T

F

In altre parole, mentre le presupposizioni introducono l'informazione come già presente nella memoria a lungo termine dei partecipanti (informazione semplicemente nota, ma a cui non necessariamente si sta pensando in quel momento), i topic presentano il loro contenuto come attivo in memoria a breve termine proprio nel momento dell'enunciazione: qualcosa su cui il discorso già verte in quel momento. La differenza è rilevante sul piano della teoria linguistica, ma ai fini del nostro discorso può essere trascurata, perché sia con le presupposizioni che con i topic il contenuto è presentato come già in possesso del destinatario, cioè come se non fosse l'emittente a introdurglielo, ma questi si limitasse a richiamarlo per meglio permettere la comprensione della parte asserita e focale. In ambo i casi, questo può indurre a dirigere meno vigilanza epistemica su quel contenuto, perché l'abitudine è che non occorra controllare nuovamente ciò che sappiamo già. E così, se un'informazione discutibile o falsa è trasmessa come presupposta o come topic ha maggiori probabilità di essere accettata dai destinatari senza discuterla e senza controllarla.

Anche qui, è utile rendersi conto che la tendenza a risparmiare lavoro processativo su parti di enunciati ogni volta che questo sia possibile è posta con forza dalla pressione che esercita il *Now-or-Never Bottleneck* di cui abbiamo già parlato. In particolare, la necessità di interpretare molta informazione in tempi molto rapidi con processi cerebrali di velocità limitata e risorse di memoria altrettanto limitate fa sì che gli enunciati siano più ergonomici se presentano una *gerarchia informazionale* tra le loro parti, che fornisca al ricevente istruzioni su come distribuire i suoi sforzi di processazione, trattando alcune parti in modo più attento, e altre meno. Il tempo e le risorse risparmiati processando in modo meno accurato le unità che siamo portati a ritenere meno importanti si liberano per processare meglio le unità che siamo portati a ritenere più importanti.

Per guidare questa differente allocazione di risorse attentive, solo alcune unità informative dell'enunciato sono realizzate come prominenti (sintatticamente o prosodicamente), cioè come asserite, perché codificano lo scopo informativo del messaggio (Cresti 2000, Lombardi Vallauri 2019), ossia l'informazione che il destinatario deve processare davvero accuratamente per aggiungerla all'insieme delle sue conoscenze. Altre unità, tipicamente le presupposizioni e i topic, sono presentate come meno prominenti proprio perché il destinatario risparmi risorse su di esse, dato che una loro processazione accurata non è necessaria alla comprensione del messaggio: gli basterà processarle fino al punto di riconoscere a quali fra le *cose che già conosce* si riferiscono.

Se gli enunciati non segnalassero diversi gradi di informatività delle loro parti mediante diverse prominenze, la loro processazione da parte dei riceventi sarebbe più onerosa. Questo rallenterebbe notevolmente i processi di decodifica, e quindi lo svolgersi della comunicazione, rispetto alla velocità che conosciamo. Un simile sistema di trasmissione di contenuti si adatterebbe peggio alle condizioni offerte dalle nostre capacità di elaborazione e alle nostre esigenze comunicative.

Insomma, le presupposizioni e i topic aiutano a risparmiare sforzo di processazione sulle informazioni che si conoscono già. Ma vi è un effetto collaterale: anche se ad essere codificate come presupposte o come topicali sono informazioni nuove, e perfino false o discutibili, il risparmio di attenzione critica avviene lo stesso, e quindi si è indotti ad accettarle per vere senza controllarle. Questo fa delle presupposizioni e dei topic degli interessanti strumenti di manipolazione. Ad esempio, la Philips difficilmente potrebbe indurci a comprare un suo televisore se in una pubblicità (degli anni 1980-90) dicesse al potenziale acquirente “Tu stai vivendo con gli occhi chiusi”, perché questi vaglierebbe criticamente il messaggio e lo troverebbe (anche nel suo senso metaforico) falso e offensivo. Invece, presupponendolo mediante il verbo *aprire*, lo stesso contenuto passa nella mente dei destinatari senza che siano portati a domandarsi quanto sia vero, ma quanto basta perché si sentano imperfetti finché non comprano un televisore Philips (figura 3).

LASCIA CHE PHILIPS TI APRIA GLI OCCHI

***PANORAMA*: EFFETTO CINEMA.** Al cinema l'impatto visivo è più coinvolgente rispetto ad un televisore normale, per la forma dello schermo. Ora Philips Matchline presenta "Panorama" con lo stesso formato 16x9 di uno schermo cinematografico. Un modo più naturale di guardare la realtà. Più completo. Più intenso. E più coinvolgente.

NUOVO MATCHLINE "PANORAMA"

"PANORAMA" 100 HERTZ: PIU' RELAX PER I VOSTRI OCCHI. Grazie alla nuova tecnologia IDTV 100 Hertz, il tremolo delle immagini, più evidente nei grandi schermi, viene sensibilmente ridotto: guardare la TV diventa rilassante per i vostri occhi.

PRONTO PER L'ALTA DEFINIZIONE. All'avanguardia nella qualità dell'immagine, Matchline "Panorama" è già pronto per ricevere sia D2Mac che l'Alta Definizione.

IL TELEVISORE A SCHERMO PIU' LARGO

MATCHLINE

PHILIPS

Figura 3. “Lascia che Philips ti apra gli occhi” presuppone che viviamo ad occhi chiusi.

Quaranta anni dopo, lo stesso espediente è ancora sfruttato da Renault, che non asserisce, ma veicola come presupposto, lo stesso contenuto a proposito dei potenziali acquirenti di una Kadjar; questa volta attraverso un altro noto attivatore di presupposizioni, cioè i verbi di cambiamento di stato che significano ‘smettere’ (*stop*) e ‘cominciare’ (*start*) (figura 4):



Figura 4. “Stop watching, start living” presuppone che guardiamo la vita invece di viverla.

Allo stesso modo, se Alfa Romeo (in una pubblicità degli anni 1980) ci dicesse che “Chi compra un’Alfa poi è così soddisfatto che continua a comprare Alfa”, ci accorgeremmo immediatamente che questo molto spesso non è vero. Invece l’impressione che questo sia come minimo il caso normale passa nella nostra mente senza che la mettiamo in discussione, se è presentata come presupposta attraverso l’aggettivo *prima* (figura 5):



Figura 5. “... e mi sono sentito grande con la mia prima Alfa” presuppone che dopo un’Alfa ne seguano altre.

Anche qui, possiamo osservare che l'efficacia del procedimento lo ha tenuto in uso fino ai giorni nostri. Si veda la recente pubblicità dell'Audi in figura 6.



Figura 6. "IT'S TIME for your first Audi" presuppone che dopo un'Audi continuerai a comprare Audi.

La pubblicità 2019 di Trenitalia in figura 7 sfrutta la presupposizione di unicità delle descrizioni definite. Sotto l'apparenza di asserire (a buon diritto) che i suoi treni Frecciarossa rappresentino l'alta velocità in Italia, presuppone anche (con meno innocenza) che ne siano l'*unico* rappresentante; per così dire "oscurando" il concorrente Italo-NTV. Che la pubblicità sia rivolta contro Italo almeno quanto è rivolta a favore di Trenitalia, lo conferma la successiva precisazione su "chi muove l'Italia da sempre", che appunto sottolinea l'unico elemento di oggettiva primazia di Trenitalia rispetto al concorrente.



Figura 7. "FRECCIAROSSA. LA FIRMA DELL'ALTA VELOCITÀ ITALIANA" presuppone che in Italia non vi siano altri vettori di alta velocità.

Per quanto riguarda l'analoga funzione del topic, si veda questa pubblicità diffusa da *Motivi* nel 2014, dove è topicalizzata, e quindi presentata come già attiva nella mente di ciascuna destinataria, l'idea che essa debba cambiare qualcosa di sé (figura 8):



Figura 8. “NON È IL TUO CORPO CHE DEVI CAMBIARE. È IL VESTITO” dà per cognitivamente già attivo che tu debba cambiare qualcosa di te.

La topicalizzazione è ottenuta sia mediante una frase scissa, sia mediante la riduzione del corpo del carattere, che suggerisce l’intonazione più debole, tipica di un Topic-Appendice,¹² sull’idea di dover cambiare. Una pubblicità che dicesse: “Devi cambiare qualcosa di te!” risulterebbe evidentemente offensiva, inopportuna, menzognera. Invece, se lo stesso contenuto è presentato come attivo nella mente delle destinatarie nel contesto e nel momento in cui leggono, insomma come qualcosa che stanno già pensando anche loro, l’idea di avere qualcosa di sbagliato può addirittura finire per trasferirsi nelle loro menti per davvero; inducendole a cercare rimedio nell’acquisto di abiti *Motivi*.

Anche la pasta Barilla si serve di una frase scissa per presentare come già condiviso e ovvio per il destinatario il contenuto utile ai fini pubblicitari, fingendo di non essere lei ad asserirlo (figura 9).



Figura 9. “È quello che abbiamo dentro a renderci unici” presenta come cognitivamente già attivo che la pasta Barilla sia unica.

¹² Si vedano Cresti (2000) e Lombardi Vallauri (2009).

Naturalmente in questa *headline* la parte decisiva per vendere il prodotto non è il vago riferimento a “quello che abbiamo dentro”, che viene presentato come il contenuto importante asserito dal messaggio; invece, essenziale per vendere è l’idea (anch’essa utilmente vaga) che i prodotti Barilla e chi li produce siano “unici”. Questa non è asserita, ma solo richiamata, mediante la parte topicale della frase scissa, come punto di partenza ovvio del messaggio in un contesto (fittizio) che la renda cosa già condivisa.

L’idea, abbondantemente confermata dallo studio della pubblicità e della propaganda politica (Lombardi Vallauri 2019), che le presupposizioni e i topic risultino più efficaci delle asserzioni e dei focus per persuadere di contenuti discutibili, perché inducono a risparmiare sforzo cognitivo abbassando la vigilanza epistemica, come adesso vedremo è stata sottoposta a verifiche sperimentali.

5. Prospettive sperimentali sulla struttura informativa

Nell’ultimo cinquantennio, il funzionamento delle categorie della struttura informativa è stato indagato anche sperimentalmente. Questa prospettiva ha contribuito non solo a chiarire i meccanismi cognitivi alla base dell’interpretazione di informazioni presupposte, asserite, topicalizzate e focalizzate, ma altresì il confine tra queste categorie, talvolta reso difficilmente tracciabile dall’adozione di politiche terminologiche fortemente discrepanti. Le prime indagini sperimentali hanno preso piede nell’ambito della psicologia cognitiva per poi approdare nella disamina neurofisiologica, che ha permesso di conoscere più a fondo i correlati cerebrali di determinate dicotomie informative, nonché il loro trattamento cerebrale *online*, ovvero mentre una informazione viene letta o ascoltata. Qui di seguito, descriveremo i dati più significativi ottenuti dalla ricerca comportamentale (volta principalmente a rilevare tempi di lettura, tempi di risposta e movimenti oculari) e neurofisiologica (basata sull’utilizzo di elettroencefalografie e magnetoencefalografie).

5.1 Studi comportamentali sulla struttura informativa

I primi studi sperimentali sulla struttura informativa miravano principalmente a sondare i tempi di riconoscimento di informazioni false con diverse proprietà di confezionamento. Già negli anni ’70, Peter Hornby notò che contenuti falsi presupposti venivano notati più difficilmente di contenuti falsi asseriti. Pertanto, la lettura di presupposizioni false induceva più spesso a rappresentazioni poco accurate dei contenuti da esse codificati, diversamente dalle asserzioni false. Elizabeth Loftus (1975) giunse a risultati simili somministrando domande contenenti presupposizioni false a soggetti che avevano visto un cortometraggio. La psicologa notò che più della metà dei soggetti del suo esperimento si conformava al contenuto veicolato dalla presupposizione senza riconoscerne la discrepanza rispetto agli eventi effettivamente mostrati nel film. Le domande con presupposizioni dal contenuto falso inducevano pertanto una rappresentazione alterata di un avvenimento o di determinati oggetti in esso coinvolti, in quanto la presupposizione sembrava distogliere l’attenzione del partecipante dal contenuto in questione. Qualche anno dopo, Langford & Holmes (1979) condussero uno studio sui tempi di lettura e riconoscimento di informazioni false confezionate come presupposizioni e come asserzioni. Anche in questo caso, gli psicologi notarono che i tempi di riconoscimento di

informazioni false presupposte erano maggiori dei tempi di riconoscimento di informazioni false asserite.

La tradizione di studi successivi, a partire da Tiemann et al. (2011) e Schwarz (2015), ha contribuito a chiarire ulteriormente le proprietà processative della presupposizione mediante la rilevazione di movimenti oculari. In particolare, Tiemann et al. hanno notato che un attivatore di presupposizione (nel loro studio hanno preso in considerazione descrizioni definite e focalizzatori avverbiali) correla con diversi tipi di movimento oculare (velocità di lettura, tempi di fissazione, numero di regressioni, ecc.) a seconda che l'attivatore abbia un antecedente testuale, sia da accomodare (quindi in assenza di un antecedente) o veicoli informazione in contrasto con il discorso precedente. Tempi di fissazione più lunghi sono stati osservati in presenza di presupposizioni di contenuto incongruente rispetto al contesto di discorso. In un esperimento del 2017, Schwarz & Tiemann corroborarono queste evidenze misurando i movimenti oculari durante la lettura di presupposizioni attivate dal focalizzatore avverbiale tedesco *wieder* ("ancora") quando aveva un antecedente discorsivo e quando invece ne era privo. In questa seconda condizione, la lettura della presupposizione elicitava tempi di lettura e di fissazione più lunghi.

Una storia scientifica simile è quella che ha segnato la nascita di una prospettiva sperimentale sulla dicotomia topic-focus, a cui accenniamo brevemente a seguire. Come per la presupposizione, anche l'interesse per i meccanismi processativi alla base dell'interpretazione delle unità topicali e focali in un enunciato ha origine nell'ambito della psicologia cognitiva e, più segnatamente, con un primo paradigma sperimentale noto come Moses Illusion Test, messo a punto per la prima volta da Erickson & Mattson (1981) per indagare gli effetti del confezionamento topicale e focale sul riconoscimento di informazioni false. Somministrando domande come *How many animals of each kind did Moses take on the ark?* Erickson & Mattson osservarono che nessuno dei loro soggetti sperimentali notò l'incongruenza nell'uso del termine *Moses* (Mosè), al posto di *Noah* (Noè). Si può attribuire questa tendenza alla posizione non-focale del termine nella frase. Infatti, in un successivo studio Bredart & Modolo (1988) crearono due diverse versioni sintattiche delle domande sperimentali di Erickson & Mattson, una versione con il termine *Moses* in posizione di focus (*It was Moses who took two animals of each kind on the Ark*), ed una versione in cui è in posizione di topic dell'enunciato (*It was two animals of each kind that Moses took on the Ark*). Accorgendosi statisticamente di meno dell'errore quando era in topic, i soggetti hanno confermato che la topicalizzazione di un contenuto ne distoglie almeno parzialmente l'attenzione critica. Più recentemente, risultati analoghi sono emersi da studi basati su paradigmi sperimentali chiamati *change-detection* (cfr. ad esempio, Sturt et al. 2004). In questi paradigmi un termine viene sostituito da un altro termine una volta in posizione di focus e una volta nella posizione di topic. Ciò che è emerso in questi studi è che la sostituzione veniva notata meno facilmente quando avveniva nella parte topicale dell'enunciato e più immediatamente quando avveniva nella parte focale. Successivamente, studi online su tempi di lettura e sulla misurazione dei movimenti oculari (Benatar et al. 2014, *inter alia*) hanno evidenziato un aumento dei tempi di fissazione e del numero di regressioni in corrispondenza delle informazioni focalizzate, rispetto alle informazioni veicolate come topic, anche questo un indicatore di diverso impegno attentivo.

Da queste evidenze si possono trarre alcune interessanti conclusioni sul comportamento processativo di topic/focus, da un lato, e della presupposizione e dell'asserzione, dall'altro. Più in particolare, è possibile evincere una certa affinità tra i

meccanismi cognitivi elicitati dalle informazioni topicalizzate e presupposte da un lato e tra quelli elicitati dalle informazioni asserite e focalizzate dall'altro. Sia il topic che la presupposizione, infatti, sembrano "istruire" a costi di processazione minori perché presentano un'informazione come già parte delle conoscenze condivise dall'interlocutore il quale, per ciò stesso, è indotto a dedicarvi minore attenzione. Allo stesso modo, asserzione e focus presentano entrambi un'informazione come più saliente nella frase, ovvero esprimono l'effettiva intenzione comunicativa del parlante. Questo li candida ad essere processati con maggiore attenzione.

Ancora più incisivo è stato l'impatto della ricerca neurofisiologica, poiché ha fatto luce su tendenze processative che hanno a volte confermato e a volte problematizzato i dati comportamentali. A seguire riportiamo un breve stato dell'arte della ricerca finora condotta in questo senso, per poi illustrare gli studi da noi condotti sulle categorie informazionali di cui sopra, e che hanno contribuito a chiarire il quadro interpretativo di queste categorie nella teoria linguistica.

6. Dati neurofisiologici

Probabilmente, per via dell'adozione di disegni sperimentali in buona parte diversi da quelli impiegati nella precedente tradizione comportamentale, i dati emersi da studi neurofisiologici (principalmente condotti con la tecnica dell'elettroencefalografia, EEG; o con magnetoencefalografia, MEG), non hanno sempre confermato le tendenze descritte sopra. Piuttosto, talvolta le hanno apparentemente contraddette. Prima di descrivere alcuni dei dati più significativi, assieme ai lavori sperimentali condotti dagli autori di questo contributo, torneranno senz'altro utili alcune premesse sulla tecnica dell'EEG nell'analisi dei potenziali evento-correlati e nella rilevazione della potenza spettrale in diverse bande di frequenza, che costituiscono le due principali tecniche di indagine elettroencefalografica.

6.1 Componenti elettrofisiologiche del processamento linguistico

Il segnale elettroencefalografico è caratterizzato da ritmi che oscillano in diverse bande di frequenza. Tanto la banda coinvolta quanto la frequenza del ritmo permettono di avere informazioni sul tipo di processo mentale in atto, ad esempio se si è in stato di veglia, di attenzione a un determinato stimolo, se si sta allocando una determinata quantità di risorse per decodificare un'informazione, se un'informazione è inattesa, incongrua, e via discorrendo. Ciascun tipo di stimolo coinvolge tipi diversi di bande e, soprattutto, diverse frequenze delle stesse. Le bande più frequentemente coinvolte nelle più comuni operazioni processative sono note come *alpha*, *beta*, *delta* e *theta*. L'attività di queste bande è speculare, nel senso che mentre *alpha* e *beta*, quando coinvolte nel processamento di uno stimolo, generano desincronizzazione di popolazioni di neuroni (fenomeno noto come *desincronizzazione evento-correlata*), *theta* e *delta* generano sincronizzazioni (*sincronizzazione evento-correlata*). Questo significa che, in presenza di aumentati costi di processazione, in *alpha* e *beta* le popolazioni di neuroni oscillano in modo desincronizzato tra loro, mentre in *theta* e *delta* oscillano in modo sincrono.

Un altro modo per indagare l'attività cerebrale in risposta a stimoli di diversa natura è la rilevazione di potenziali evento-correlati, ovvero di forme d'onda con picchi che

indicano la maggiore potenza del segnale EEG di fronte a una determinata stimolazione esterna o cognitiva. Gli studi sul linguaggio si sono avvalsi principalmente di questa tecnica, perché consente di cogliere gli eventi processativi legati al linguaggio in modo temporalmente più preciso (nell'ordine del millisecondo).

Analizzando i potenziali è possibile rinvenire delle “componenti elettrofisiologiche” che spiccano in determinate finestre temporali, che possono andare da 0 a 100 ms., 0-200 ms., 300-500 ms., 500-800 ms., ecc. Il coinvolgimento di ciascuna di queste finestre non è casuale e rivela la natura del meccanismo processativo in atto. Nelle bande descritte sopra la frequenza e il tipo di ritmo indicavano la risposta cerebrale a un dato stimolo. Con l'analisi dei potenziali evento-correlati questa è rivelata dalla finestra temporale sollecitata. Le indagini neurofisiologiche sul processamento linguistico hanno individuato due principali componenti neurolinguistiche, note come N400 e P600.

N400 è una componente di polarità negativa (da cui l'iniziale N) che ha il suo picco massimo a 400ms. Kutas e Hillyard la rinvennero per la prima volta negli anni '80 in risposta a parole semanticamente inattese in contesti come *Ho mangiato pane e calzini*. In studi successivi, essa è stata osservata nei casi di linguaggio figurato (Bambini & Resta 2012, Bambini et al. 2014, 2016), nell'ancoraggio di informazioni al discorso precedente (Burkhardt 2006), in risposta a strutture informative inattese (Cowles et al. 2007, Wang & Schumacher 2013, Piciuccio et al. 2022), e nell'accomodamento di informazioni presupposte (Masia et al. 2017). Per contro, P600 è una componente di polarità positiva, con il suo picco massimo tra 500 e 800ms. Fu scoperta per la prima volta nel processamento di anomalie di tipo sintattico e morfosintattico, ragione per la quale era inizialmente nota come *Syntactic Positive Shift* (Osterhout & Holcomb 1992). Più recentemente, è stata notata nell'interpretazione di informazioni prive di antecedenti testuali, e quindi inattive (Burkhardt 2007), nell'accomodamento di presupposizioni (Jouravlev et al. 2016, Domaneschi et al. 2018) e in configurazioni bifasiche (con elicitazione di N400 e P600 insieme) in risposta all'interpretazione di enunciati ironici (Regel et al. 2011). Queste evidenze non esauriscono il quadro dei significati funzionali di queste componenti, che necessitano ancora di indagini più esaustive. Di recente, infatti, si sta tentando di afferrarne il profilo funzionale soprattutto in correlazione ai ritmi oscillatori nelle diverse bande di frequenza (Bastiaansen et al. 2012, *inter alia*), che sembrerebbero poter schiudere alcune delle caratterizzazioni ancora oggi poco nitide di queste due componenti.

A seguire, descriviamo i dati raccolti da due studi elettrofisiologici condotti con la tecnica dei potenziali evento-correlati per indagare i correlati neurali della presupposizione. Più sinteticamente, descriviamo le evidenze prodotte da due studi sulle categorie di topic e focus, uno basato sulla rilevazione dei potenziali evento-correlati, l'altro sui ritmi oscillatori.

6.2 Potenziali evento-correlati dell'informazione nuova veicolata come presupposizione e come asserzione

In questo studio (Masia et al. 2017)¹³ abbiamo indagato la risposta neurofisiologica all'informazione nuova quando confezionata come presupposizione e come asserzione. Muovendo dall'ipotesi che una presupposizione legittima l'aspettativa che

¹³ Studio che qui riassumiamo.

l'informazione da essa veicolata sia già nota, quando invece codifica informazione non nota è ragionevole supporre che tale confezionamento dia luogo a un “mismatch” discorsivo, poiché le aspettative del ricevente vengono, per così dire, contraddette. Un confezionamento assertivo, invece, si presenta come pragmaticamente più congruo, in quanto, tipicamente, ciò che viene asserito è informazione non ancora posseduta dal ricevente. Questa configurazione ci ha dunque indotti a prevedere un maggiore costo dell'informazione nuova quando viene codificata da un attivatore di presupposizione, diversamente dal suo confezionamento come asserzione. Poiché, nei casi di presupposizione nuova, le aspettative del ricevente vengono contraddette, era lecito assumere che tale condizione potesse determinare un effetto di N400. Per avvalorare le considerazioni di cui sopra, si è ritenuto opportuno optare per un confronto tra (almeno) due categorie di attivatori presupposizionali: le *descrizioni definite* e le *subordinate avverbiali* di tempo. Mentre le prime sono state già oggetto di indagine in diversi studi sperimentali, le seconde rappresentano un aspetto originale di questo studio, e di cui ci auguriamo che l'esperimento qui descritto abbia contribuito a delineare un percorso metodologico scientificamente utile e probante.

6.2.1 Metodo

Per questo studio è stato creato un corpus di 160 stimoli, con 20 stimoli per condizione, oltre a 40 stimoli di controllo ed altri 40 distrattori. I testi consistevano in brani formati da un contesto e una frase target, che conteneva l'attivatore di presupposizione. Tutti gli stimoli sono stati giudicati naturali in un questionario di naturalezza (con una scala Likert da 1 a 5) e un compito di associazione semantica è stato abbinato a 1/3 degli stimoli sperimentali.

Categoria	Presupposizione	Asserzione
Descrizione definita	<p><i>Context:</i> È ormai dato certo che la specie umana non è pura. In effetti, il nostro DNA contiene informazioni genetiche proprie dei Neanderthal, che molto presto popolarono l'Europa.</p> <p><i>Target:</i> La migrazione è stata confermata da un recentissimo articolo di alcuni ricercatori, italiani e stranieri.</p>	<p><i>Context:</i> È ormai dato certo che la specie umana non è pura. In effetti, il nostro DNA contiene informazioni genetiche proprie dei Neanderthal, che molto presto popolarono l'Europa.</p> <p><i>Target:</i> Ci fu una migrazione che è stata confermata da un recentissimo articolo di alcuni ricercatori, italiani e stranieri.</p>
Clausola subordinata	<p><i>Context:</i> Da 12 anni Ye Weibin, in arte Antonio, vive in Italia. Dopo aver svolto diversi lavori, ora gestisce un bar in periferia.</p> <p><i>Target:</i> Quando è diventato papà, portava sempre la figlioletta nel suo locale, tenendola con sé tutto il giorno.</p>	<p><i>Context:</i> Da 12 anni Ye Weibin, in arte Antonio, vive in Italia. Dopo aver svolto diversi lavori, ora gestisce un bar in periferia.</p> <p><i>Target:</i> È diventato papà, portava sempre la figlioletta nel suo locale, tenendola con sé tutto il giorno.</p>

Tabella 1. Esempi degli stimoli sperimentali (da Masia et al. 2017).

All'esperimento hanno preso parte 29 partecipanti madrelingua e destrimani (reclutati a Pisa). Gli stimoli sono stati somministrati visivamente, con la frase di contesto letta per intero e la target parola per parola. I potenziali evento-correlati sono stati misurati sull'ultima parola della regione sintattica dell'attivatore di presupposizione. Nella Tab. 1 riportiamo un esempio degli stimoli creati per l'esperimento.

Come si può notare, la versione assertiva delle descrizioni definite è stata ricavata incassando il nome testa in un costrutto presentativo, mentre la controparte assertiva della clausola subordinata è stata ottenuta convertendola in clausola principale, senza la congiunzione temporale. Nella Figura 9 più sotto riportiamo le forme d'onda dei potenziali elicitati dalle condizioni sperimentali prese in esame.

Sulla base dei significati funzionali descritti più sopra, per lo studio qui descritto avevamo formulato le seguenti predizioni:

1. Informazioni nuove confezionate come presupposizioni eliciterebbero effetti di N400 i quali, nel tipo di design adottato, indicherebbero una contro aspettativa sulla correlazione tra stato di attivazione dell'informazione (e pertanto tra la sua disponibilità nel modello di discorso del ricevente) e le sue proprietà di *confezionamento* (Wang & Schumacher 2013).
2. Gli effetti di N400 potrebbero presentarsi più marcati per le descrizioni definite, in quanto meno predicative e quindi meno assertive delle frasi subordinate, e dunque presupporrebbero più fortemente il loro contenuto.

Si è detto in precedenza che effetti di P600 (nel discorso) sarebbero attesi in risposta a una informazione nuova, e dunque come sforzo di aggiornamento del modello di discorso. Nello studio qui descritto, le regioni critiche (presupposizione vs. asserzione) non sono state opposte rispetto a diversi gradi di novità di una informazione, e dunque al ricevente non è richiesto alcuno sforzo di *updating* del contesto linguistico precedente che faccia prevedere un effetto di P600 (Schumacher & Hung 2012).

6.2.2 Risultati

Gli effetti più evidenti delle condizioni sperimentali confrontate coinvolgono la componente N400, in un caso elicitata dalle descrizioni definite (rispetto alla loro controparte assertiva), nell'altro caso dalle subordinate avverbiali (rispetto alla loro controparte assertiva). Il diverso tipo di confezionamento dell'informazione nuova correla pertanto con differenze significative per entrambi gli attivatori di presupposizione, come mostrano le statistiche calcolate sulle aree canoniche di elicitazione della componente (per il fattore CONDIZIONE (Presupposizione, Asserzione) loci centrali [$F(1,26)=5.27$, $p<0.05$] e parietali [$F(1,26)=5.30$, $p<0.05$]; per il fattore TRIGGER, effetto più marcatamente osservato sugli elettrodi parietali [$F(1,26)=10.56$, $p<0.01$]).

A seguire (Figura 9), riportiamo le forme d'onda per le condizioni sperimentali testate, con l'indicazione dei picchi di N400 nelle differenze più significative, ovvero descrizioni definite vs. asserzione e subordinate avverbiali vs. asserzione.

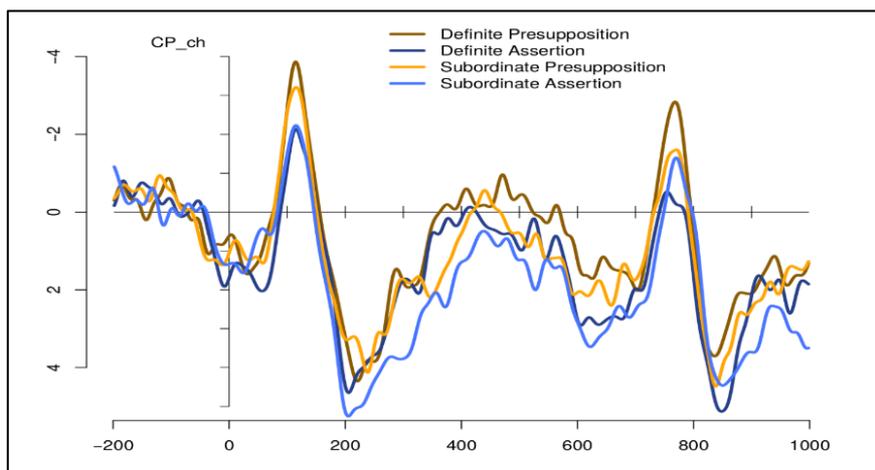


Figura 9. Potenziali di N400 in risposta alla condizione di presupposizione nuova per descrizioni definite e subordinate avverbiali.¹⁴

Oltre a un marcato effetto di N400, un altro dato importante che emerge nella differenza tra i due attivatori di presupposizione è la diversa finestra temporale in cui si manifesta il picco della componente. Infatti, mentre per le descrizioni definite il picco si individua a circa 450ms, per le subordinate l'effetto emerge già a 250ms protraendosi fino a 400/450ms. Questa differenza può essere attribuita a “immediatezze” diverse (fra descrizioni definite e subordinate temporali) con cui l'informazione presupposta viene riconosciuta. Inoltre, la descrizione definita, poiché meno predicativa della subordinata, è più marcatamente presuppositiva, il che può ritardarne la rappresentazione nel modello mentale di discorso.

6.3 Potenziali evento-correlati dell'informazione presupposta in contesti di risoluzione e accomodamento

In un secondo studio (Domaneschi et al. 2018), il fenomeno della presupposizione è stato preso in considerazione non in relazione alla sua controparte assertiva, bensì al suo ancoraggio o meno al contesto di discorso precedente. Più nello specifico, abbiamo osservato le risposte neurofisiologiche a contenuti presupposti quando la presupposizione ha un suo ancoraggio contestuale e quando ne è priva.

6.3.1 Metodo e risultati

Per questo esperimento, sono stati creati item analoghi a quelli del precedente studio, confrontando stavolta descrizioni definite e verbi di cambiamento di stato. Questo ulteriore confronto è stato utile per avvalorare o, eventualmente, rivedere l'attuale scenario di ipotesi sul comportamento processativo di diversi attivatori di

¹⁴ Spiegazione delle condizioni sperimentali: *Definite Presupposition* (Presupposizione attivata da descrizioni definite), *Definite Assertion* (controparte assertiva della presupposizione attivata da descrizione definita), *Subordinate Presupposition* (Presupposizione attivata da clausola subordinata avverbiale), *Subordinate Assertion* (controparte assertiva della presupposizione attivata da subordinata avverbiale).

presupposizione (Jouravlev et al. 2016, Masia et al. 2017, *inter alia*). Riportiamo qui di seguito qualche esempio degli stimoli creati.

Categoria	Risoluzione	Accomodamento
DESCRIZIONI DEFINITE	<p><i>Context:</i> Nell'ufficio di Paolo lavorava un grafico davvero scontroso. La sede necessita di consulenti per diversi rami dell'attività.</p> <p><i>Target:</i> Per esubero del personale, circa un mese fa il grafico è stato messo in mobilità.</p>	<p><i>Context:</i> Nell'ufficio di Paolo lavorano diversi impiegati. La sede necessita di consulenti per diversi rami dell'attività.</p> <p><i>Target:</i> Per esubero del personale, circa un mese fa il grafico è stato messo in mobilità.</p>
VERBI DI CAMBIAMENTO DI STATO	<p><i>Context:</i> Durante gli anni di liceo Simone ha consegnato pizze per il ristorante di suo zio. Spesso finiva i turni oltre la mezzanotte.</p> <p><i>Target:</i> Poi si è diplomato così ha smesso di consegnare pizze ed ha rilevato una trattoria.</p>	<p><i>Context:</i> Durante gli anni di liceo Simone ha lavorato nel ristorante di suo zio. Spesso finiva i turni oltre la mezzanotte.</p> <p><i>Target:</i> Poi si è diplomato così ha smesso di consegnare pizze ed ha rilevato una trattoria.</p>

Tabella 2. Esempi degli stimoli da Domaneschi et al. (2018).

Poiché le condizioni contestuali della presupposizione differiscono da quelle dello studio descritto sopra (in quanto la condizione di accomodamento è confrontata con quella di risoluzione della presupposizione), altri parametri di misurazione dei materiali si sono resi necessari. Più segnatamente, gli stimoli sono stati normalizzati in relazione (a) alla loro *naturalzza*, per evitare che distorsioni in fase di creazione potessero sovrapporre artefatti sugli effetti attesi; (b) alla *prevedibilità* del contenuto veicolato dalla presupposizione rispetto all'informazione contestuale – questa misura ha permesso di sincerarsi che nella condizione di accomodamento la target potesse contenere informazioni semiattive o facilmente ricostruibili dal discorso precedente; e (c) alla *plausibilità* della presupposizione, onde evitare possibili turbative da *unexpectedness* che, come si è visto, sono spesso responsabili di effetti di N400 (Wang & Schumacher 2013; Bambini et al. 2014; *inter alia*).

All'esperimento hanno preso parte 23 soggetti destrimani e madrelingua italiani. Analogamente al precedente studio, le frasi di contesto sono state presentate in blocco, mentre la frase target è stata presentata parola per parola. L'accuratezza nella lettura dei testi sperimentali è stata misurata con domande di verifica dopo ciascun item. Tutti gli stimoli sono stati suddivisi in due liste randomizzate secondo il modello del quadrato latino.

Analogamente a quanto emerso dal precedente studio, effetti di N400 erano attesi nella condizione di accomodamento (nella quale l'attivatore di presupposizione correlerebbe con l'informazione nuova, cfr. Masia et al. 2017; Wang & Schumacher 2013). Poiché il processamento dell'informazione presupposta era indagato in diversi stati di attivazione (ovvero di diversa disponibilità nel contesto precedente), anche effetti di P600 erano attesi nel confronto tra queste due condizioni contestuali e, particolarmente, in risposta alla

condizione di accomodamento (Burkhardt 2006, 2007). Oltre a ciò, confrontando due attivatori di diversa complessità sintattica, era lecito attendersi una diversa risposta di P600, ad indicare un diverso costo di aggiornamento del modello mentale di discorso, con maggiori costi correlabili ai verbi di cambiamento di stato, poiché il contenuto che presuppongono è un intero evento, assieme ai suoi partecipanti, e ciò ne rende più onerosa la rappresentazione a livello cognitivo.

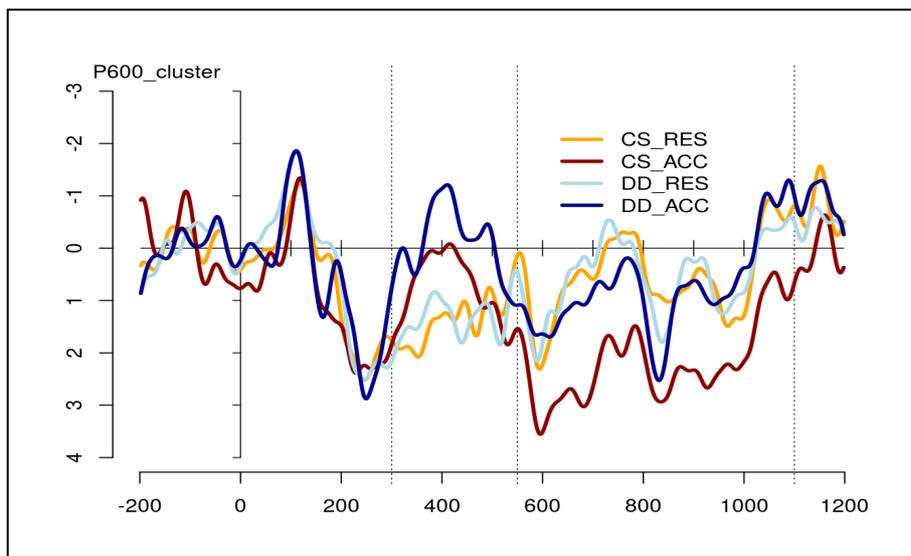


Figura 10. N400 e P600 nel confronto *risoluzione-accomodamento* della presupposizione.

Come si può osservare dalle forme d'onda mostrate sopra, l'accomodamento della presupposizione correla tanto con N400 quanto con effetti di P600. Tuttavia, l'accomodamento di descrizioni definite sembra elicitarne effetti di N400 maggiori ($F(1,22)= 7.64, p=0.014$)), mentre i verbi di cambiamento di stato mostrano effetti più prominenti di P600 ($F(1,22)=15.47, p<0.001$)).

In linea con quanto osservato nel precedente studio e nella principale letteratura di pragmatica sperimentale finora (Burkhardt 2006, 2007, Schumacher & Hung 2012, Masia et al. 2017), è ragionevole ritenere che gli effetti di N400 elicitati dalla condizione di accomodamento per entrambi gli attivatori di presupposizione indichino maggiori sforzi di ancoraggio (*linking*) del contenuto presupposto al discorso precedente. Dunque, la maggiore prominenza della componente in risposta alle descrizioni definite indica che l'ancoraggio di questo tipo di attivatore al contesto linguistico è più costoso dell'ancoraggio di un verbo di cambiamento di stato. Una volta avvenuta l'operazione di linking, l'accomodamento di una descrizione definita – e quindi l'aggiornamento del modello di discorso con il contenuto presupposto – è meno costoso che per l'altro attivatore. Infatti, un effetto di P600 più prominente sembra essere associato ai verbi di cambiamento di stato. Questa tendenza può chiaramente essere attribuita alla maggiore complessità sintattica e semantica di questo attivatore, che impone al ricevente operazioni mentali più costose per integrarne il contenuto nel proprio modello mentale di discorso. La presenza di uno schema cosiddetto “bifasico”, con combinazione di N400 e P600 nelle forme d'onda di entrambi gli attivatori rimanda all'interpretazione proposta da

Schumacher & Hung (2012), le quali rinvencono in tale combinazione, per l'appunto, l'interazione tra fenomeni di *discourse linking* e *discourse updating*, i primi indicizzati dalla componente N400 e i secondi dalla P600. Mediante le operazioni di *discourse linking* un'informazione viene ancorata al discorso precedente, mentre attraverso le operazioni di *discourse updating* integriamo quell'informazione nel nostro modello di discorso.

6.4 Altri studi sperimentali sulla struttura dell'informazione

Per ragioni di spazio, non sarà possibile descrivere dettagliatamente le ulteriori indagini da noi condotte sulle dicotomie topic-focus e dato-nuovo, delle quali sintetizziamo qui i risultati principali.

In uno studio apparso su *Neurocomputing* (La Rocca et al. 2016) abbiamo testato l'interazione tra il confezionamento topicale o focale di una informazione e i suoi diversi stati di attivazione (dato/nuovo) con l'obiettivo di osservare gli effetti di un confezionamento più o meno atteso di quella informazione. Per questo studio, data la struttura del disegno sperimentale creato, si è ritenuto opportuno condurre un'analisi tempo-frequenza, misurando gli effetti di sincronizzazione e di desincronizzazione nei diversi ritmi oscillatori. Il disegno sperimentale confrontava informazioni date e nuove talvolta codificate come topic e talvolta come focus. Le informazioni date confezionate come topic e quelle nuove confezionate come focus rappresentavano chiaramente la condizione più "attesa", posto che lo scopo di un proferimento – generalmente coincidente con la porzione focale – è tipicamente quello di veicolare informazione nuova per l'interlocutore. La condizione meno attesa era invece rappresentata dalla codifica di informazioni date in focus e nuove in topic. L'interpretazione di questi profili informativi era assicurata dalla somministrazione dei testi sperimentali in forma di tracce audio, registrate avendo cura che le informazioni focalizzate e quelle topicalizzate fossero distinte prosodicamente. Dall'analisi della potenza spettrale sono emersi significativi effetti di sincronizzazione nella banda *theta* e di desincronizzazione nelle bande *alpha* e *beta* in risposta alle condizioni meno attese, cioè quando un'informazione nuova era presentata come topic e un'informazione data come focus. La banda *theta*, nelle condizioni di sincronizzazione, indica generalmente un sovraccarico della memoria di lavoro, e dunque maggiori costi di processazione di una informazione, specie quando si tratta di un'informazione anomala o contraria alle aspettative (Bastiaansen et al. 2012). Le bande *alpha* e *beta*, nelle condizioni di desincronizzazione, indicano anch'esse un maggiore stanziamento di risorse processative poiché un'informazione in un confezionamento inatteso è più costosa da elaborare e da integrare nella memoria di lavoro.

In uno studio più recente (Piciuccio et al. 2022), invece, la dicotomia topic-focus è stata esaminata in relazione a diverse classi di parole e, più segnatamente, nomi e verbi. Muovendo dall'assunto che, nelle frasi non marcate, il topic dell'enunciato è tendenzialmente associato alla classe nominale e il focus al verbo/predicato (ipotesi suffragata da studi su corpora, cfr. Mittman 2012, Cavalcante 2015 per dati dal portoghese brasiliano e dall'inglese americano), si è ipotizzato che un'alterazione di questo allineamento avrebbe generato delle turbative nella decodifica delle diverse unità informative con un conseguente aumento dei costi di processazione della frase. Ci attendevamo che questa tendenza correlasse con maggiori deflessioni della componente

N400, ad indicare appunto contro-aspettative nella decodifica di strutture informative meno attese, ovvero in risposta a topic codificati da nomi e a focus codificati da verbi. Altrove, effetti di N400 sono stati rinvenuti in risposta a strutture informative non in linea con le aspettative sul modello di discorso (Cowles et al. 2007, Wang & Schumacher 2013) Per questo studio, siamo andati alla ricerca dei potenziali evento-correlati associati alle condizioni attese (ovvero quelle in cui il Topic correla con un Nome e il Focus con un Verbo) e meno attese (ovvero quelle in cui il Topic correla con un Verbo e il Focus con un Nome). In linea con le nostre aspettative, dalle analisi è infatti emerso che il processamento di unità topicali e focali è più costoso quando esse correlano con classi di parole meno attese, ovvero un verbo nel caso di un topic e un nome nel caso di un focus.

Analogamente alle evidenze prodotte da precedenti lavori, anche in questo caso i più marcati effetti di N400 per le condizioni meno “naturali” avvalorano l’ipotesi che il processamento della struttura informativa segua un percorso di tipo *top-down* ed *expectation-based*. Questo significa che i maggiori o minori costi di elaborazione di informazioni topicali e focali non dipendono esclusivamente dai loro tratti formali, e dunque da come confezionano una informazione, ma in special modo da come le loro proprietà di confezionamento correlano con il discorso che precede, ovvero da quanto si presentano in linea o sovvertono la sua architettura informativa. Oltre che far luce sulle basi cognitive delle unità informative, questo studio ha permesso di rafforzare l’ipotesi di Federmeier et al. (2000) sul processamento delle classi di parole, che quegli autori ritengono non essere guidato da criteri *category-based* – ovvero legati alle proprietà formali esibite dalla categoria lessicale in questione – ma *discourse-based*, in quanto è la dimensione discorsiva a determinare il costo di un nome, di un verbo, di un aggettivo o di un avverbio a seconda di quanto è attesa la comparsa dell’una o dell’altra categoria in un determinato contesto di frase. Pertanto, l’idea che un verbo imponga costi di processazione maggiori di quelli imposti da un nome – come argomentato in studi precedenti – andrebbe in realtà rivista e nuovamente verificata, indagando più a fondo il ruolo del contesto di discorso e del livello micropragmatico degli enunciati.

7. Conclusioni: alla ricerca della vigilanza epistemica nell'attività cerebrale

L’attuale stato delle conoscenze sulla processazione degli impliciti della responsabilità lascia aperta qualche domanda. L’osservazione del loro uso nella pubblicità, nella propaganda e nel discorso politico indica che le presupposizioni e i topic sono efficaci perché inducono a processare le informazioni discutibili con minore attenzione. I risultati degli esperimenti comportamentali confermano che probabilmente le presupposizioni e i topic riducono l’attenzione critica, perché causano una processazione più rapida e più superficiale. Ma gli esperimenti neurofisiologici non lo confermano, e anzi mostrano chiaramente che se un’informazione non è davvero già in possesso del destinatario, la sua codifica come presupposizione o come topic causa un maggiore sforzo rispetto alla sua asserzione, perché è in contrasto con il suo vero stato cognitivo.

La più probabile spiegazione di questo fatto è la seguente. Se presupposizioni e topic causano minore attenzione ma fanno misurare maggiore sforzo cerebrale, questo può significare che lo sforzo che viene misurato non è quello corrispondente all’attenzione, ma un altro. Il maggiore sforzo che si è misurato finora (mediante EEG) quando presupposizioni e topic vengono *accomodati* non è il lavoro dedicato alla comprensione

accurata e al vaglio critico dei contenuti, ma è lo sforzo dedicato a localizzare il contenuto codificato dalle espressioni linguistiche fra le conoscenze di cui si è in possesso. Quando vi è un *mismatch* fra lo stato del contenuto in memoria e la sua presentazione linguistica, tale sforzo è maggiore.

In particolare, un contenuto nuovo, se è presentato come già noto, reca l'istruzione di ricercarlo in memoria, dove di fatto però non si trova; e allora occorre abbandonare a metà questa prima strategia per adottarne una seconda, cioè quella di costruirlo come contenuto nuovo e aggiungerlo alla memoria. Questo lavoro causa indubbiamente uno sforzo, che però non è dedicato a vagliare criticamente la credibilità del contenuto in questione. Anzi: lo sforzo aggiuntivo dovuto al *mismatch* e al suo accomodamento drena risorse attentive, quindi può ulteriormente diminuire la vigilanza critica su un contenuto, già ridotta dall'istruzione di considerarlo pacifico e acquisito, che è propria degli impliciti della responsabilità. In presenza del “*Now-or-Never Bottleneck*” di cui abbiamo parlato (Christiansen & Chater 2016), se un contenuto viene presentato come non bisognoso di valutazione attenta perché già noto, e per di più finisce per essere processato con fatica aggiuntiva perché richiede accomodamento, ben poche risorse restano disponibili per dedicargli una vera vigilanza epistemica. In altre parole, il maggiore sforzo che l'accomodamento impone per l'identificazione di un contenuto ha anche l'effetto di distrarre ulteriormente dalla valutazione critica della sua attendibilità, già scoraggiata dalla presentazione come contenuto già noto. Questi effetti combinati spiegano bene perché gli impliciti della responsabilità sono così efficaci per contrabbandare contenuti discutibili nella mente dei destinatari.

Dal punto di vista neurofisiologico, se questa ipotesi è vera se ne trae la conferma della seguente conclusione: ciò che abbiamo misurato finora con l'EEG non è il costo dell'attenzione critica, ma corrisponde ad altre, più primarie componenti del lavoro di comprensione dei contenuti linguistici. I correlati cerebrali della vigilanza epistemica restano da scoprire. Naturalmente, si tratta di una linea di ricerca affascinante, e ancora quasi tutta da tracciare.

Si può aggiungere che, se le cose stessero così, un analogo effetto di distrazione da sforzo aggiuntivo sarebbe presente anche nel caso delle implicature, che rispetto alla mera interpretazione letterale dell'enunciato possono imporre operazioni ulteriori di "calcolo" delle intenzioni del destinatario nel contesto enunciativo. Infatti, da un lato l'implicatura è sentita come informazione introdotta dal destinatario stesso, e quindi può attivare meno vigilanza epistemica; dall'altro, se e quando richiede uno sforzo aggiuntivo per reperire il significato inespresso, lascerebbe libere meno risorse attentive per procedere anche al suo vaglio critico.

Bibliografia

- Bambini, Valentina & Resta, Donatella. 2012. Metaphor and experimental pragmatics: When theory meets empirical investigation. *HumanaMente – Journal of Philosophical Studies* 23. 37–60.
- Bambini, Valentina & Bertini, Chiara & Schaeken, Walter & Stella, Alessandra & Di Russo, Francesco. 2016. Disentangling metaphor from context: An ERP study. *Frontiers in Psychology* 7. 559.

- Bambini, Valentina & Resta, Donatella & Grimaldi, Mirko. 2014. A dataset of metaphors from the Italian literature: Exploring psycholinguistic variables and the role of context. *PLoS One* 9(9). e105634.
- Bastiaansen, Marcel & Mazaheri, Ali & Jensen, Ole. 2012. Beyond ERPs: Oscillatory neuronal dynamics. In Luck, Steven J. & Kappenman, Emily S. (eds.), *The Oxford handbook of event-related potential components*, 31–49. Oxford: Oxford University Press.
- Benatar, Ashley & Clifton, Charles Jr. 2014. Newnwss, Givenness and Discourse Updating: Evidence from Eye Movement. *Journal of Memory and Language* 71(1), 1-16.
- Beysade, Claire & Marandin, Jean-Marie. 2009. Commitment: une attitude dialogique. *Langue française* 162. 89-107.
- Bonalumi, Francesca & Scott-Phillips, Thom & Tacha, Julius & Heintz, Christophe. 2020. Commitment and communication: Are we committed to what we mean, or what we say? *Language and Cognition* 12. 360–384.
- Boulat, Kira & Maillat, Didier. 2017. She Said You Said I Saw It with My Own Eyes: A Pragmatic Account of Commitment. In Blochowiak, Joanna & Grisot Cristina & Durrleman, Stéphanie & Laenzlinger, Cristopher (eds.), *Formal Models in the Study of Language*, 261–279. Springer International Publishing.
- Bredart, Serge & Modolo, Karin. 1988. Moses strikes again: Focalization effect on a semantic illusion. *Acta Psychologica* 67. 135–144.
- Burkhardt, Petra. 2006. Inferential bridging relations reveal distinct neural mechanisms: Evidence from event-related brain potentials. *Brain and Language* 98(2), 159–168.
- Burkhardt, Petra. 2007. The P600 reflects cost of new information in discourse memory. *Neuroreport* 18(17), 1851–1854.
- Burkhardt, Petra & Roehm, Dietmar. 2007. Differential effects of saliency: An event-related brain potential study. *Neuroscience Letters* 413(2). 115–120.
- Cavalcante, Frederico A. 2015. The topic unit in spontaneous American English: a corpus-based study. Unpublished M.A. thesis, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Chafe, Wallace. 1987. *Cognitive Constraints on Information Flow*. In Tomlin, Russell S. (ed.), *Coherence and Grounding in Discourse*, 21–51. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Chafe, Wallace. 1992. *Information Flow in Speaking and Writing*. In Downing, Pamela & Lima, Susan D. & Noonan, Michael (eds.), *The Linguistics of Literacy*, 17–29. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Christiansen, Morten & Chater, Nick. 2016. The Now-or-Never bottleneck: A fundamental constraint on language. *Behavioral and Brain Sciences* 39. 1–19.
- Corblin, Francis. 2003. *Presuppositions and Commitment Stores*. Diabruck, 7th Workshop on the Semantics and the Pragmatics of Dialogue: https://www.researchgate.net/publication/36734699_Presuppositions_and_commitment_stores
- Cowles, Heidi W. & Kluender, Robert & Kutas, Marta & Polinsky, Maria. 2007. Violations of information structure: An electrophysiological study of answers to wh-questions. *Brain and Language* 102. 228–242.
- Cresti, Emanuela. 2000. *Corpus di italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Desclés, Jean-Pierre & Guentcheva, Zlatka. 2001. *Enonciateur, locuteur, médiateur*. In Becquelin, A. & Erickson, P. (éds), *Les rituels du dialogue*, 79-112. Paris: L'Harmattan.

- Domaneschi, Filippo & Canal, Paolo & Masia, Viviana & Lombardi Vallauri, Edoardo & Bambini, Valentina. 2018. N400 and P600 modulation in presupposition accommodation: The effect of different trigger types. *Journal of Neurolinguistics* 45. 13–35.
- Ducrot, Oswald. 1972. *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- Erickson, Thomas D. & Mattson, Mark E. 1981. From words to meanings: A semantic illusion. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 205. 540–551.
- Federmeier, Kara D. & Segal, Jessica B. & Lombrozo, Tania & Kutas, Marta. 2000. Brain responses to nouns, verbs and class-ambiguous words in context. *Brain* 123(12). 2552–2566.
- Ferreira, Fernanda & Bailey, Karl G.D. & Ferraro, Vittoria. 2002. Good-Enough Representations in Language Comprehension. *Current Directions in Psychological Science* 11(1). 11–15.
- Gigerenzer, Gerd. 2008. Why heuristics work. *Perspectives on Psychological Science* 3(1). 20–29.
- Givón, Talmy. 1982. Evidentiality and Epistemic Space. *Studies in Language* 61. 23–49.
- Hall, Alison & Mazzarella, Diana (in stampa). Pragmatic inference, levels of meaning and speaker accountability. In Lombardi Vallauri, Edoardo & Cimmino, Doriana & Baranzini, Laura (eds.), *The dynamic contribution of implicit meaning to the context: variability in real usage*, (Special Issue *Journal of Pragmatics*).
- Hamblin, Charles. 1970. *Fallacies*. London: Methuen.
- Hornby, Peter A. 1974. Surface structure and presupposition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13(5). 530–538.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1986. *L'Implicite*. Paris: Armand Colin.
- Krebs, John R. & Dawkins, Richard. 1984. Animal Signals: Mind-reading and Manipulation, in J. R. Krebs and N. B. Davies (eds.), *Behavioural Ecology: An Evolutionary Approach*, 380–402. Sunderland (MA): Sinauer Associates.
- Kutas, Marta & Hillyard, Steven A. 1980. Reading senseless Sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity. *Science* 207 (4427). 203–205.
- Jouravlev, Olessia & Stearns, Laura & Bergen, Leon & Eddy, Marianna & Gibson, Edward & Fedorenko, Evelina. 2016. Processing temporal presuppositions: An event-related potential study. *Language, Cognition and Neuroscience* 31(10). 1245–1256.
- La Rocca, Daria & Masia, Viviana & Maiorana, Emanuele & Lombardi Vallauri, Edoardo & Campisi, Patrizio. 2016. Brain response to information structure misalignments in linguistic contexts. *Neurocomputing* 199. 1–15.
- Lee, James J., & Pinker, Steven. 2010. Rationales for indirect speech: The theory of the strategic speaker. *Psychological Review* 117/3. 785–807.
- Lewis, David. 1979. Scorekeeping in a language game. *Journal of Philosophical Logic* 8. 339–359.
- Langford John & Holmes, Virginia M. 1979. Syntactic presupposition in sentence comprehension. *Cognition* 7. 363–383
- Loftus, Elizabeth F. 1975. Leading Questions and the Eyewitness Report. *Cognitive Psychology* 7. 550–572.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 1993. Clausole a contenuto presupposto e loro funzione discorsiva in italiano antico. *Quaderni del dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze* 4. 71–95.

- Lombardi Vallauri, Edoardo. 1995. Tratti linguistici della persuasione in pubblicità. *Lingua Nostra* 2/3. 41–51.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2009. *La struttura informativa. Forma e funzione negli enunciati linguistici*. Roma: Carocci.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2016. The “Exaptation” of Linguistic Implicit Strategies. *SpringerPlus*, 5/1. 1–24.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2019. *La lingua disonesta*. Bologna: Il Mulino.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2021. Manipulative Shallow Processing Induced by Presuppositions and Topics: Theoretical Perspectives and Experimental Evidence. *Frontiers in Communication* 6. 610807.
- Lombardi Vallauri, Edoardo & Masia, Viviana. 2014. Implicitness Impact: Measuring texts. *Journal of Pragmatics* 61. 161–184.
- Lombardi Vallauri, Edoardo & Masia, Viviana. 2020. *La comunicazione implicita come dimensione di variazione tra tipi testuali*. In Visconti, Jacqueline & Manfredini, Manuela & Coveri, Lorenzo (a cura di), *Linguaggi settoriali e specialistici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione. Atti del XV Congresso SILFI*, 113–120. Firenze: Cesati.
- Masia, Viviana. 2017. *Sociobiological Bases of Information Structure*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Masia, Viviana & Canal, Paolo & Ricci, Irene & Lombardi Vallauri, Edoardo & Bambini, Valentina. 2017. Presupposition of new information as a pragmatic garden path: Evidence from Event-Related Brain Potentials. *Journal of Neurolinguistics* 42. 31–48.
- Mazzaggio, Greta. 2021. *Tanto per intenderci. Breve introduzione alla pragmatica sperimentale*. Firenze: Cesati.
- Mazzarella, Diana & Reinecke, Robert & Noveck, Ira & Mercier, Hugo. 2018. Saying, presupposing and implicating: How pragmatics modulates commitment. *Journal of Pragmatics* 133. 15–27.
- Mercier, Hugo. 2009. *La Théorie Argumentative du Raisonnement*. Paris: E.H.E.S.S. (Tesi di dottorato.)
- Mittmann, Maryuale M. 2012. *c-oral-brasil e o estudo da fala informal: um novo olhar sobre o tópico no português brasileiro*. Unpublished PhD dissertation, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Morency, Patrick & Oswald, Steve & de Saussure, Louis. 2008. Explicitness, implicitness and commitment attribution: A cognitive pragmatic approach. *Belgian Journal of Linguistics* 22(1). 197–219.
- Osterhout, Lee & Holcomb, Phillip J. 1992. Event-related brain potentials elicited by syntactic anomaly. *Journal of Memory and Language* 31(6). 785–806.
- Piciucco, Emanuela & Masia, Viviana & Maiorana, Emanuele & Lombardi Vallauri, Edoardo & Campisi Patrizio. 2022. Information structure effects on the processing of nouns and verbs: evidence from event-related brain potentials. *Language and Cognition* 14(1). 85–108.
- Reboul, Anne. 2011. A relevance-theoretic account of the evolution of implicit communication. *Studies in Pragmatics* 13. 1–19.
- Reboul, Anne. 2017. *Cognition and Communication in the Evolution of Language*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Reboul, Anne. 2021. Truthfully Misleading: Truth, Informativity, and Manipulation in Linguistic Communication. *Frontiers in Communication* 6. 646820.

- Regel, Stefanie & Gunter, Thomas C. & Friederici, Angela D. 2011. Isn't it ironic? An electrophysiological exploration of figurative language processing. *Journal of Cognitive Neuroscience* 23(2). 277–293.
- Rigotti, Eddo. 1988. Significato e senso. *Ricerche di semantica testuale*. Brescia: La Scuola, 71-120.
- Sanford, Anthony J. 2002. Context, Attention and Depth of Processing During Interpretation. *Mind & Language* 17. 188–206.
- De Saussure, Louis. 2013. Background relevance. *Journal of Pragmatics* 59. 178–189.
- Sbisà, Marina. 2007. *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*. Roma-Bari: Laterza.
- Schumacher, Petra B., & Hung, Yu-Chen. 2012. Positional influences on information packaging: Insights from topological fields in German. *Journal of Memory and Language* 67(2), 295–310.
- Schwarz, Florian. 2015. Presuppositions vs. Asserted Content in Online Processing. In Schwarz, Florian (ed.), *Experimental Perspectives on Presupposition. Studies in Theoretical Psycholinguistics*, 89–108. Springer: Dordrecht.
- Schwarz, Florian & Sonja Tiemann. 2017. Presupposition Projection in Online Processing. *Journal of Semantics* 34/1, 61–106.
- Sperber, Dan & Cara, Francesco & Girotto, Vittorio. 1995. Relevance Theory explains the Selection Task. *Cognition* 57. 31–95.
- Sperber, Dan & Clément, Fabrice & Heintz, Christophe & Mascaro, Olivier & Mercier, Hugo & Origg, Gloria & Wilson, Deirdre. 2010. Epistemic Vigilance. *Mind & Language* 25(4). 359–393.
- Sperber, Dan & Wilson, Deirdre. 1995. *Relevance. Communication and Cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Stalnaker, Robert. 2002. Common ground. *Linguistics and Philosophy* 25. 701–721.
- Strawson, Peter F. 1964. Identifying Reference and Truth-Values. *Theoria* 302. 96–118. (Rep. in Idem, *Logico-Linguistic Papers*, London: Methuen, 1971, 75–95).
- Sturt, Patrick & Sanford, Anthony J. & Stewart, Andrew & Dawydiak, Eugene. 2004. Linguistic focus and good-enough representations: An application of the change-detection paradigm. *Psychonomic Bulletin & Review* 11. 882–888.
- Tiemann, Sonja & Schmid, M. & Bade, Nadine & Rolke, Bettina & Hertrich, Ingo & Ackermann, Hermann & Knapp, Julia & Beck, Sigrid. 2011. Psycholinguistic evidence for presuppositions: On-line and off-line data. In Reich, Ingo & Horch, Eva & Pauly, Dennis (eds.), *Proceedings of Sinn & Bedeutung*, vol. 15, 581–595. Saarbrücken: Saarland University Press.
- Tversky, Amos & Kahneman, Daniel. 1974. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science* 185(4157). 1124–1131.
- Wang, Luming & Schumacher, Petra B. 2013. New is not always costly: Evidence from online processing of topic and contrast in Japanese. *Frontiers in Psychology* 4. 363.

Appunti per una semiotica delle lingue segnate e parlate

Chiara Bonsignori
Sapienza Università di Roma

E-mail:
chiara.bonsignori@uniroma1.it

Virginia Volterra
*Istituto di Scienze e Tecnologie
della Cognizione, CNR*

E-mail:
virginia.volterra@istc.cnr.it

Abstract

Negli ultimi cinquanta anni lo studio linguistico delle lingue segnate, nato negli Stati Uniti d'America negli anni Sessanta, ha assistito a un netto cambio di paradigma: da un approccio che ricercava nei segni le proprietà delle parole si è passati ad un'analisi che, partendo dalle peculiarità dei segni, offre diversi spunti allo studio della comunicazione umana, parlata o segnata.

Il presente saggio approfondisce due passaggi importanti che hanno segnato l'adozione di una nuova prospettiva: il riconoscimento del ruolo dell'iconicità all'interno del sistema linguistico e della continuità tra azione, gesto e parola/segno. La rilevanza di questi due nodi teorici per lo studio delle lingue segnate e parlate sarà esemplificata attraverso l'analisi dei verbi d'azione in LIS (lingua dei segni italiana) e in italiano.

1. Un cambio di paradigma nello studio delle lingue segnate

L'interesse per i segni usati dalla comunità sorda ha radici antiche (Lane 1984, Porcari Li Destri & Volterra 1995), ma è solo nel 1960 che lo studio delle lingue segnate assume un carattere linguistico-scientifico. In quell'anno infatti William C. Stokoe, docente al Gallaudet (un college per studenti sordi a Washington, poi divenuto Università), pubblica un saggio intitolato *Sign Language Structure*. In questo saggio, edito dal Dipartimento di Antropologia e Linguistica dell'Università di Buffalo, per la prima volta descrive la comunicazione in segni utilizzata dai suoi studenti affermandone lo status di lingua storico naturale e utilizzando i parametri descrittivi forniti dalla linguistica. Fino ad allora i segni non venivano considerati una lingua, bensì una rudimentale forma di comunicazione gestuale o pantomima.¹

¹ L'articolo è stato concepito e discusso da entrambe le autrici, tuttavia la stesura dei paragrafi 1, 2 e 4 è da attribuire a Chiara Bonsignori, quella dei paragrafi 3 e 5 a Virginia Volterra.

Dopo circa 20 anni, anche in Italia inizia a manifestarsi un vivo interesse per la comunicazione visivo-gestuale utilizzata dalle persone sorde e si avviano le prime ricerche sulla Lingua Italiana dei Segni (LIS), ridenominata poco più tardi Lingua dei Segni Italiana proprio per evitare l'erronea idea che i segni fossero una forma di italiano tradotto in segni (per un approfondimento si vedano Corazza & Volterra 2008, Geraci 2012, Fontana et al. 2015, Volterra 2011, Volterra 2016). Dopo qualche incontro a livello nazionale si decide di organizzare in Italia il *III Symposium on Sign Language Research*, che si sarebbe tenuto a Roma nel giugno del 1983. Al fine di aiutare ad organizzare il convegno, già un anno prima William Stokoe aveva avviato un'intensa corrispondenza con Virginia Volterra attraverso un quaderno che viaggiava lungo l'oceano tra Roma e Washington, dato che all'epoca ancora non era possibile l'utilizzo della posta elettronica. Nella prima pagina del quaderno, datata 25 marzo 1982, lo studioso scriveva: "what can we learn not only on sign language but from sign language research?" (Bonsignori 2021). Era dunque ben chiara, sin dal principio, l'idea che la ricerca scientifica sulle lingue dei segni potesse influenzare la ricerca sulle proprietà fondamentali del linguaggio. Ad esempio, il riconoscimento linguistico delle lingue segnate ha dimostrato come il canale di trasmissione delle lingue non fosse necessariamente fonico acustico, ma potesse essere anche visivo-gestuale (Kendon 2002).

La riflessione sui segni ha seguito un percorso complesso: al principio si tendeva a trascurare la natura pittorica, illustrativa e tridimensionale delle lingue segnate, cercando di farle rientrare in una griglia descrittiva ideata per le lingue vocali, secondo una prospettiva definita successivamente "assimilazionista" (Cuxac & Sallandre 2007). Con il tempo la prospettiva è molto cambiata: si è cominciato a porre maggiore attenzione alle caratteristiche peculiari delle lingue dei segni, anche adottando metodologie di indagine create *ad hoc*, e in seguito a identificare aspetti più generali che si ritrovano in tutte le lingue, segnate o parlate (Boyes Braem & Volterra 2023).

Lo studio di una lingua non scritta forza i linguisti a confrontarsi con la lingua in uso, analizzando le interazioni faccia a faccia, dati presi da conversazioni o narrazioni spontanee. Lo studio delle lingue dei segni invita dunque il linguista ad adottare un approccio più ecologico perché osserva il linguaggio nel suo farsi comunicazione, narrazione, e, più in generale, nel suo essere una forma di azione.

Questa prospettiva non è nuova, affonda le sue radici in alcuni grandi filosofi del linguaggio, come Austin o Wittgenstein, ma la ricerca sulle lingue dei segni rende più evidente l'impossibilità di ordinare secondo categorie discrete un materiale linguistico profondamente iconico, che non è scritto, è solo parzialmente standardizzato, e che è legato al contesto di enunciazione, come lo è del resto qualsiasi forma di interazione faccia-a-faccia. Come affermava Cardona nel suo *I sei lati del mondo: linguaggio ed esperienza*, la lunga tradizione culturale occidentale, basata sull'analisi del testo scritto, rischia di falsare l'osservazione della lingua in uso (Cardona 1985).

Il modello assimilazionista è stato progressivamente abbandonato e la ricerca attuale ne ha capovolto le premesse: non si cercano più nelle lingue segnate le caratteristiche delle lingue parlate ma, viceversa, si ritrovano nel parlato aspetti che le lingue dei segni hanno reso visibili. Volterra et al. (2019) e Fontana & Volterra (2020) hanno illustrato nel dettaglio questo cambio di prospettiva, che ha riguardato diversi aspetti dello studio delle lingue segnate, ai fini del presente saggio risultano particolarmente significativi queste due considerazioni:

1. Nel passato l'iconicità era considerata un elemento accessorio del sistema linguistico e la sua pervasiva presenza nei segni era minimizzata, indicando nell'evoluzione del lessico segnato un presunto passaggio da segni più iconici a segni via via sempre più arbitrati, attraverso la progressiva perdita degli aspetti più mimici.
2. In passato si operava una netta distinzione tra gestuale e linguistico, e conseguentemente tra gesti e segni. Oggi lo stretto rapporto tra le azioni/gesti eseguiti dai bambini e le prime parole comprese e prodotte è ormai ampiamente dimostrato. Si sottolinea inoltre come le stesse componenti di base e strategie rappresentative sottostiano alla formazione di gesti e segni e siano rintracciabili sia nello studio dello sviluppo simbolico di tutti i bambini, sia negli studi sulla comunicazione gestuale e nelle ricerche sulle lingue dei segni.

Nel presente lavoro approfondiremo queste considerazioni da un punto di vista teorico, sottolineando il forte cambio di prospettiva cui si è assistito nella letteratura scientifica di settore, per poi esemplificare la loro rilevanza attraverso lo studio dei verbi d'azione.

2. Iconicità

Il ruolo centrale dell'iconicità nelle lingue segnate è stato a lungo sottovalutato dalla letteratura scientifica di settore. Infatti, questa proprietà semiotica poneva il linguista in difficoltà a causa della sua presupposta inconciliabilità con l'arbitrarietà, considerata il tratto distintivo del linguaggio umano. Gli elementi iconici non venivano considerati come elementi linguistici a tutti gli effetti, ma come una sorta di pantomima. Inoltre, le strutture iconiche tipiche dell'espressione in segni erano difficilmente descrivibili attraverso l'utilizzo delle categorie linguistiche tradizionali. I cheremi (termine con il quale si definiscono i parametri manuali alla base dei segni: la configurazione e l'orientamento della mano; il luogo di articolazione; il movimento) erano considerati unità di base distintive e prive di significato, in analogia con i fonemi delle lingue parlate. Questa concezione viene messa in discussione dagli studi pionieristici di Penny Boyes Braem (1981), che individua delle metafore visive nei segni: ad esempio, il concetto di amicizia in LIS è reso attraverso l'immagine di due anelli che si uniscono, per rappresentare metaforicamente la relazione come legame. La studiosa parla di un "livello morfo-fonologico" per descrivere la selezione dei parametri che iconicamente sono più in grado di rappresentare tale metafora di partenza. In questo modo veniva riconosciuto un certo grado di significato al livello del cherema: per esempio la configurazione della mano con le dita stese e unite tra loro può rappresentare una superficie liscia, non permeabile ed essere usata in segni per riferirsi ad oggetti come un muro o un tavolo.

I primi studi che si interessarono agli aspetti più iconici dei segni partivano dall'errato presupposto per cui un segno iconico sia un segno comprensibile a tutti. Per indagare il legame tra iconicità e comprensione venne avviata una indagine da Bellugi & Klima (1976), che mostrò segni dell'American Sign Language (ASL) ad un campione di udenti che non conoscevano nessuna lingua segnata, chiedendo di indovinarne il significato. Da questa prima indagine si ricavò un piccolo sottogruppo di segni, definiti come segni *trasparenti*, di cui era stato compreso immediatamente il significato. In Italia lo studio fu inizialmente replicato da Barbara Grosso su 92 segni della LIS (1994) e venne così individuato un gruppo di segni trasparenti per gli udenti italiani. Boyes Bream e

collaboratori (2002) selezionarono un sottocampione di 40 segni (20 trasparenti e 20 non trasparenti) dall'iniziale campione raccolto da Grosso (1994) e li mostrarono a partecipanti sordi e udenti, provenienti da diverse parti d'Europa e con nessuna conoscenza della LIS. L'indagine mostrò che non tutti i segni risultati trasparenti per gli udenti italiani furono compresi dai partecipanti stranieri, mostrando la rilevanza del fattore culturale nell'interpretazione dei segni iconici, nonché l'influenza della gestualità del paese di provenienza, patrimonio comune sia a sordi, sia a udenti.

Nel frattempo in Italia, a partire dagli anni Novanta, si assiste ad una riscoperta dell'iconicità nei segni, grazie alle ricerche di Paola Pietrandrea e Tommaso Russo, entrambi allievi di Tullio de Mauro (Pietrandrea 2012, Bonsignori & Volterra 2023). La prima si occupa di analizzare i segni in LIS riportati in tre diversi dizionari pubblicati in quegli anni (Angelini et al. 1991, Romeo 1991, Radutzky 1992) e descrivere l'iconicità presente a livello cherematico (Pietrandrea 1995). La sua indagine dimostra una forte presenza di metafore visive in tutti i parametri formazionali.

Il campo di indagine di Tommaso Russo si allarga invece al livello dell'enunciato e a quello testuale, studiando il ruolo dell'iconicità in tutto il sistema linguistico per mostrare come tale meccanismo semiotico funzioni nelle lingue segnate e quali spunti possa dare alla linguistica generale. L'iconicità è indagata dallo studioso in diversi registri: poesie, narrazioni drammatizzate e conferenze, e viene messa in luce la sua presenza sistematica, con diverse funzioni.

Il lavoro di Russo (2004), partendo dalla nozione di icona di Peirce, mostra come i segnanti attingano all'iconicità non solo per modulare i loro enunciati in senso illustrativo, ma anche per arricchire il lessico, per specificare un preciso contenuto semantico e in generale nei fenomeni linguistici creativi.

Chiara esempio di questo è ciò che accade nella poesia in LIS (Russo et al. 2001, Russo 2004, Bonsignori et al. 2023) dove le metafore visive cristallizzate alla base di un segno vengono estrapolate dal poeta liberandone la forza espressiva, attraverso la manipolazione del segno linguistico. Ad esempio, nella poesia *Orologio* di Rosaria Giuranna i movimenti circolari richiamano una visione ciclica e ripetitiva del trascorrere del tempo (Russo Cardona & Volterra 2007).

Le indagini di Russo sono in parte ispirate dal lavoro di Cuxac, che in Francia aveva iniziato a sovvertire l'approccio assimilazionista. L'iconizzazione dell'esperienza umana è secondo Cuxac (2000) il nodo fondamentale della genesi delle lingue dei segni e si fonda sulla ripresa dei tratti visivamente salienti di un referente e sulla sua successiva negoziazione all'interno della comunità segnante. Tuttavia, l'iconizzazione non è solo all'origine dell'etimologia di un segno, ma rimane una fonte di creatività a livello sincronico, a cui il parlante può attingere per strutturare il suo discorso. In questo senso l'iconicità permette al segnante non solo di dire, nel senso di descrivere, ma di mostrare, sfruttando la *visée illustrative*.

Ci sarebbero allora due diverse modalità di usare la lingua, espressione di due intenzioni comunicative: il *dire* e il *dire mostrando*, la seconda tipica del segnato.

Le strategie che permettono al segnante di *dire mostrando* sono state individuate e denominate da Cuxac *Strutture di Grande Iconicità* (Cuxac 2000) e sono suddivise in tre classi: *trasferimento di forma*, *trasferimento di persona*, e *trasferimento di situazione*. A queste categorie si aggiunge la combinazione di strutture, ovvero i *doppi trasferimenti* (Cuxac & Sallandre 2007, Cuxac & Antinoro Pizzuto 2010). In LIS, così come nelle altre lingue segnate, esistono costruzioni che sfruttano al massimo le possibilità illustrative del corpo e trasferiscono nei segni referenti e azioni, e vengono chiamate unità di

trasferimento (UT). Per esemplificare utilizzeremo delle immagini tratte da una narrazione in LIS per bambini. Come si vede nella figura 1, per riferirsi ad una rana il segnante, oltre ad usare l'unità lessicale corrispondente (UL, figura 1a), potrà illustrare la sua posizione nello spazio rispetto ad altri elementi, utilizzando un trasferimento di situazione (TS, in questo caso una rana che galleggia sopra una scarpa, figura 1b). Per rappresentare un altro personaggio della storia, un leone, il segnante potrà impersonare il referente, assumendo le sue movenze e il suo sguardo, attraverso un trasferimento di persona (TP, figura 1c). Infine, potrà descrivere la forma della sua criniera, usando un trasferimento di forma (TF, figura 1d).



Figura 1. Diversi esempi di unità di senso in LIS: unità lessicale (a), trasferimento di situazione (b), trasferimento di persona (c), trasferimento di forma (d).

Gli esempi sono tratti da un adattamento – curato dal laboratorio LaCAM – di un libro per bambini in LIS (cfr. <https://youtu.be/wZyWbgHWYjk>)

Nel modello di Cuxac la dimensione illustrativa è ritenuta appannaggio delle sole lingue segnate, mentre la dimensione del dire è comune a entrambe. Tuttavia, diversi studiosi hanno individuato aspetti iconici e illustrativi anche nella comunicazione parlata, soprattutto allargando l'analisi all'uso della prosodia e del gesto. Secondo un modello proposto da Clark (2016), nella comunicazione quotidiana gli esseri umani si esprimono attraverso: i) l'indicare (*pointing*), ii) il dire/nominare (*describing*), iii) il mostrare/illustrare (*depicting*).

Tanto le lingue parlate quanto le lingue segnate possono sia indicare, sia nominare, sia illustrare. Attraverso l'indicazione è possibile collocare nello spazio un determinato referente; attraverso le parole o le unità lessicali è possibile definire e descrivere i

significati; attraverso la gestualità, la prossemica e le unità di trasferimento è possibile mostrare direttamente ciò di cui si parla. Il passaggio di una parola o di un segno da una funzione all'altra, dal semplice *dire* al *mostrare*, è quasi impercettibile.

Nelle lingue parlate, ad esempio, si può usare l'allungamento di una vocale nella pronuncia di una parola (“graaande”) perché questa assuma una funzione illustrativa; allo stesso modo basta l'inclinazione appena più accentuata del capo perché un segno LIS come ‘dormire’ passi dalla semplice funzione di *nominare* a quella di *mostrare*. Come illustrato da un recente lavoro di Capirci e collaboratori (2021), non esiste una netta distinzione tra le diverse modalità semiotiche che possono convivere nello stesso segno.

3. Dall'azione al segno

All'inizio dell'interesse per la comunicazione delle persone sorde ancora sussisteva il pregiudizio che quello che allora veniva chiamato “linguaggio dei gesti” non potesse esprimere idee astratte, in quanto mimico e dipendente dalla fisicità dei referenti.

Per dimostrare che si trattava di una lingua storico naturale, gli studiosi delle lingue segnate cercavano di mostrare come i segni fossero qualcosa di diverso rispetto alle semplici azioni o ai gesti. Vi era insomma la tendenza a tracciare una netta distinzione tra “gesto” e “segno”, considerate due categorie dicotomiche.

Nel frattempo, però, diversi studi sull'acquisizione del linguaggio evidenziavano una continuità tra azione, gestualità e parola.

Le azioni, intese come l'interazione con gli oggetti e con i partecipanti alla vita sociale del bambino, sono la base per la costruzione di gesti, che a loro volta giocano un ruolo importantissimo nello sviluppo linguistico, sia esso in segni o in parole. Da un punto di vista della psicologia dello sviluppo, un ruolo fondamentale è rivestito dal saggio di Bates et al. (1975), uno studio sullo sviluppo linguistico di tre bambine di età differenti. Le studiose erano interessate a indagare le fasi che precedono la comparsa delle prime parole (ovvero lo sviluppo preverbale), annotando gesti (*richiesta ritualizzata*, *mostrare*, *dare*, *indicare*) e vocalizzazioni. Partendo dalle definizioni elaborate da Austin, le studiose individuano uno stadio precedente ad una vera e propria intenzione comunicativa in cui le espressioni gestuali o vocali delle bambine (e.g., vocalizzazioni, azioni) producono però un effetto sull'ascoltatore, che le interpreta. Si passa allo stadio successivo quando gesti, sguardi e vocalizzazioni vengono prodotti intenzionalmente per richiedere o indirizzare l'attenzione (atto dichiarativo) dell'interlocutore verso oggetti e/o eventi. E infine si arriva allo stadio locutorio, in cui parole o frasi vengono emesse con le stesse intenzioni comunicative di indicare o richiedere. I gesti e le vocalizzazioni sono quindi i primi elementi con cui le bambine esprimono l'intenzione comunicativa, che si è costruita a partire dall'interazione con il mondo circostante, la manipolazione di oggetti, il compimento di azioni, ma anche, elemento da non sottovalutare, nell'interazione sociale. Le autrici esaminano quindi i prerequisiti cognitivi della comunicazione sulla base della teoria dello sviluppo “sensomotorio” proposta da Piaget per analizzare lo sviluppo dalla nascita ai 18 mesi (Piaget 1954). Nelle parole delle autrici: “words as symbolic vehicles with corresponding referents emerged gradually out of the action schemes of sensorimotor communication” (Bates et al. 1975: 220). Nel successivo *Emergence of symbols* (Bates et al. 1979) le autrici approfondiscono l'importanza che rivestono azioni e gesti nello sviluppo comunicativo e nell'acquisizione del linguaggio.

Il profondo legame tra azione, gesto e parola va allargato alla concezione più generale del linguaggio, e non solo ad una tappa nella sua acquisizione. Anche in età adulta, i gesti non vengono usati solo per comunicare, ma anche per strutturare il pensiero. Per capire l'urgenza del gesto, basterà usare un esempio molto noto nella letteratura di settore: spesso si gesticola stando al telefono, cioè in una situazione in cui si è fuori dalla portata visiva del nostro interlocutore.

Ma qual è il contributo delle lingue dei segni a questa linea di ricerca? Una prima risposta viene dall'osservazione, discussa in Sparaci & Volterra (2017), Volterra et al. (2018) e Volterra et al. (2019), che gesti e segni condividono le stesse strategie simboliche, che a loro volta emergono da schemi sensomotori. Diverse ricerche condotte in settori quali la psicologia dello sviluppo, gli studi sulla gestualità e, infine, la linguistica delle lingue dei segni hanno individuato quattro diversi modi in cui le mani e il corpo possono significare. La mano può riferirsi ad un oggetto o ad un'azione: ad esempio si pensi a come viene afferrato un martello e a come questa presa possa essere usata gesticolando. In questo caso si parla di *afferramento o manipolazione*. Oppure la mano può essere usata per rappresentare aspetti percettivi di oggetti, entità e azioni: ad esempio, per riferirsi alle forbici, muovere indice e medio come se fossero le lame dell'oggetto in questione. In questo secondo caso si parla di *mano come oggetto o classificatore di entità*. Nel caso in cui invece venga usato tutto il nostro corpo per riferirsi ad un evento o a un'azione, per esempio muovendo le braccia e inclinando il busto per veicolare il significato di nuotare a stile libero, si parla di *mimo, messa in scena*. Infine, si possono usare le mani per tracciare il contorno di un oggetto o per descriverne le sue dimensioni, come quando un bambino indica la forma di una palla. In questo ultimo caso la strategia rappresentativa è denominata *forma e misura*.

Come è stato dimostrato da un sempre maggior numero di ricerche (Brentari et al. 2015, Hwang et al. 2017, Marentette et al. 2016, Ortega et al. 2014, Padden et al. 2014, Padden et al. 2015), tali strategie sono comuni a gesti e segni e affondano le loro origini nell'interazione dell'uomo con il mondo e nella cognizione, suggerendo un approccio allo studio del linguaggio come una abilità situata nel mondo e radicata nel corpo. La componente simbolica delle lingue si costruisce a partire dalle possibilità semiotiche del nostro corpo.

4. Una semiotica comparativa di azioni corporee visibili: segni e gesti nei verbi d'azione

Adam Kendon, uno dei fondatori dei *Gestures Studies*, ipotizza un nuovo modello di linguaggio, permettendo ai gesti l'ingresso nello studio della lingua, integrandoli nello studio del parlato come parte della costruzione del significato, atti semiotici al pari delle parole. Nelle parole dello studioso:

A new model of language that might incorporate these aspects, however, would be a model that would accommodate language as a mode of action, rather than treating it as an abstract, quasi-static social institution, languaging, or doing language, would become the object of study. In such a case, how visible bodily action is used in utterance construction by speakers becomes as much a part of the study of speakers as, necessarily, it is already a part of the study of signers.

Kendon (2014: 12–13)

Nel presente paragrafo accoglieremo l'invito di Kendon attraverso l'indagine di uno stesso fenomeno linguistico nelle *azioni corporee visibili* di segnanti e parlanti. Illustreremo come si rappresenta l'azione in LIS e in italiano parlato, mettendo in luce gli aspetti discussi nei precedenti paragrafi e le riflessioni teoriche che se ne possono trarre.

4.1 Segni d'azione

I verbi d'azione sono predicati che si riferiscono ad azioni fisiche. Considerando la loro alta frequenza nel lessico di base (Moneglia & Panunzi 2007) sono stati oggetto di diversi studi (Moneglia et al. 2012, Gagliardi 2014), tra cui un'indagine sul loro utilizzo in LIS (Tomasuolo et al. 2020).

La raccolta dati in LIS è stata compiuta mostrando a diversi segnanti dei filmati contenenti azioni realizzate dall'ontologia IMAGACT² e chiedendo ai segnanti di descrivere l'azione osservata. Sono state selezionate 45 azioni, descrivibili in italiano secondo cinque verbi d'azione generali: 'prendere', 'aprire', 'girare', 'rompere' e 'attaccare' (Tomasuolo et al. 2020).

Una prima domanda di ricerca intendeva verificare se i segnanti avrebbero usato verbi d'azione generali in LIS, ovvero lo stesso segno per descrivere tipi azionali diversi. Ad esempio, per descrivere l'azione di una tazza che viene presa da uno scaffale il segnante può utilizzare una unità lessicale traducibile come 'prendere', di significato estendibile a tipi azionali molto diversi tra loro (i.e., prendere delle chiavi da terra, prendere un libro dalle mani di qualcun altro), oppure potrà usare una unità di trasferimento che indica l'afferramento dell'oggetto rotondo e il successivo spostamento (figura 2).

I risultati raccolti hanno mostrato come nella rappresentazione dell'azione in LIS la strategia maggiormente adottata dai segnanti è quella di descrivere le azioni utilizzando dei verbi specifici.

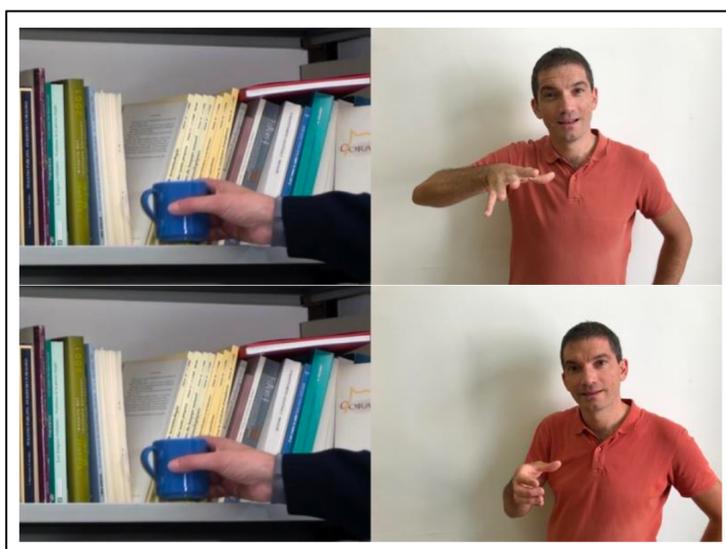


Figura 2. Sulla sinistra un fotogramma del video mostrato ai partecipanti, sulla destra un predicato LIS generale e uno specifico.

² <http://imagact.lablita.it/>

Tomasuolo et al. (2020) mostrano come i segnanti tendano a usare con molta frequenza le unità di trasferimento, costruzioni iconiche e produttive, per raffigurare i tipi azionali, incorporando il tema dell'azione e la maniera in cui l'azione è svolta. I segni che si possono trovare nei dizionari di LIS riferiti ai cinque domini semantici di 'prendere', 'aprire', 'rompere', 'attaccare' e 'girare' (figura 3), vengono utilizzati soltanto in maniera sporadica nei dati raccolti.

Un secondo obiettivo dello studio era indagare l'impiego delle strategie rappresentative nelle costruzioni iconiche. I risultati principali evidenziano che la strategia dell'afferramento è stata usata più frequentemente da adulti e bambini, e che i tipi azionali influenzano la distribuzione delle strategie. Ad esempio, nel caso dei tipi azionali riferibili all'azione di prendere è stato usato l'afferramento, mentre nel caso di quelli riferibili all'azione di attaccare la strategia più usata è stata quella della mano come oggetto. La scelta della strategia rappresentativa può riflettere due prospettive diverse: si può scegliere il punto di vista interno quando l'evento è descritto attraverso l'afferramento o il mimo, oppure ricorrere al punto di vista esterno e usare la mano come oggetto. Si ipotizza quindi che la scelta nelle strategie rappresentative dipenda anche dalla decisione del segnante di focalizzarsi sull'agente, e quindi usare la sua prospettiva, oppure veicolare informazioni sull'oggetto, con una prospettiva dell'osservatore.

Altro punto da sottolineare ai fini del nostro ragionamento è che alla base di tutti i verbi d'azione utilizzati, generali o specifici, è possibile ritrovare le stesse strategie rappresentative comuni a gesti e a segni. In effetti le strategie rappresentative sono state usate nell'analisi del lessico standard della lingua dei segni tedesca svizzera (DSGS) e della lingua dei segni tedesca (DGS) così come descritto da Ebling et al. (2015). I verbi d'azione generali in LIS descritti da Tomasuolo et al. (2020) sono unità lessicali, dove le strategie rappresentative sono state congelate e convenzionalizzate in forma e significato in maniera stabile, al contrario dell'uso produttivo nei verbi d'azione specifici. Le strategie rappresentative alla base dei segni traducibili come 'prendere' e 'rompere' sono due strategie di afferramento, mentre quelle di verbi traducibili come 'aprire', 'girare', 'attaccare' sono riconducibili alla strategia della mano come oggetto (figura 3).

Il segno che si riferisce all'aprire si articola a due mani, utilizzando le mani distese con le dita compatte, e riflette dunque un oggetto dalla superficie piatta, come il lato o il coperchio di una scatola, che si apre. La strategia alla base del segno delimita in un certo senso la sua estensione semantica; infatti, non è stato utilizzato dai segnanti nel caso di azioni come l'aprire una bottiglia di vino e aprire una noce che prevedevano l'uso di uno strumento, oppure i tipi azionali in cui il tema è una parte del corpo dell'agente (i.e., aprire gli occhi, aprire la bocca, aprire la mano).

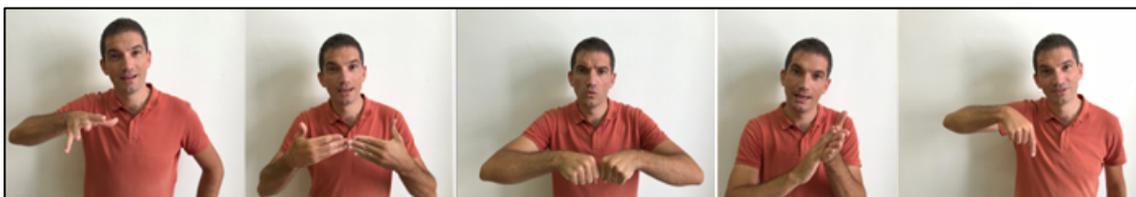


Figura 3. I cinque predicati generali LIS traducibili in 'prendere', 'aprire', 'rompere', 'attaccare', 'girare'.

Nella letteratura di settore, si opera spesso una distinzione netta tra un centro linguistico (rappresentato dalle unità lessicali) e una periferia gestuale (rappresentata dalle unità di trasferimento). Questa prospettiva è esemplificata da un articolo sulla lessicalizzazione nelle lingue segnate di Cormier et al. (2012), dove le unità lessicali sono definite a tutti gli effetti il *core lexicon* di una lingua segnata, mentre le unità di trasferimento con il loro carattere illustrativo e creativo sono poste ai margini, tra la lingua e il gesto.

Lo studio dei verbi d'azione in LIS di Tomasuolo e colleghi (2020) dimostra, al contrario, che al cuore del sistema lessicale ci sia l'iconicità, e la qualità illustrativa delle strategie rappresentative. Questa visione rovescia la classica distinzione tra un lessico standard, propriamente linguistico, e gli elementi produttivi altamente iconici, che resterebbero più periferici e più vicini alla dimensione gestuale.

L'iconicità in effetti è sempre presente come risorsa creativa, e determina anche spesso riformulazioni del segnato. Sia Volterra et al. (2019) che Mirus et al. (2020) riportano l'esempio del cambiamento diacronico del segno per indicare il telefono, rispettivamente in LIS e ASL: in entrambe le lingue i segni hanno subito un mutamento formale che segue le innovazioni tecnologiche che hanno trasformato la cornetta in uno smartphone, ciascuna iconicamente raffigurata con diverse strategie.

4.2 Parole e gesti d'azione

In un'ottica che guardi la lingua nella sua dimensione più multimodale, lo stesso studio sui verbi d'azione è stato replicato con parlanti di lingua italiana, chiedendo di descrivere dei brevi filmati contenenti delle azioni e videoregistrando le risposte, per analizzare non solo le loro produzioni vocali ma anche la realizzazione di gesti coverbali (Bonsignori 2022). Le produzioni gestuali spontanee dei partecipanti sono state in seguito codificate usando le stesse strategie rappresentative; i risultati preliminari hanno mostrato come la semantica dell'azione influenzi la scelta delle strategie anche nei parlanti. Ad esempio, le azioni riconducibili al prendere sono tutte espresse attraverso l'afferramento, come nei segni.

Tuttavia sono osservabili differenze nella sistematicità dell'uso di una determinata strategia o nel livello di complessità della costruzione iconica adottata. Per esempio, nel caso di azioni riguardanti la modifica dell'orientamento del corpo di una persona (e.g., un video in cui una persona si girava con il busto; un video in cui una persona si voltava; un video in cui una persona faceva perno con il piede per girarsi) segnanti e parlanti hanno utilizzato la mano per concettualizzare il movimento del corpo, utilizzando quindi la strategia della mano come oggetto. Tuttavia vi è una grande differenza nell'uso sistematico, da parte dei segnanti, della configurazione illustrata nella figura 4a, che ritroviamo in diversi segni in LIS come camminare o tuffarsi e rappresenta una figura bipede, ovvero la persona. I parlanti sono stati invece meno sistematici nella selezione della configurazione, alternando l'uso dell'intera mano o di un singolo dito (figura 4b).



Figura 4. Esempi delle configurazioni usate nei segni (a) e nei gesti (b) utilizzando il font “*handshape2002*”, ideato dal *Centre for Sign Linguistics and Deaf Studies – The Chinese University of Hong Kong*.

Per quanto riguarda la relazione tra gesto e parlato, essa può essere equivalente (quando le due informazioni nei rispettivi canali sono ridondanti tra loro) oppure supplementare, quando il gesto fornisce ulteriori informazioni integrando il parlato (Volterra et al. 2005). Si pensi a quando, per esempio, si danno delle indicazioni stradali e le mani aggiungono informazioni spaziali utilissime all’interlocutore. Il tipo di informazione supplementare fornita maggiormente dai gesti nei verbi d’azione è stata quella indicante la maniera, le informazioni spaziali o quelle legate allo strumento con cui una azione è stata compiuta. Ad esempio, per descrivere l’azione in cui una tavoletta di legno viene spezzata da una mossa di karate, un partecipante dice:

(1) spaccare un ...un... pezzo di legno

e utilizzando una strategia di mimo illustra il modo in cui lo spaccare si è verificato: con un colpo della mano tesa.

Per quanto riguarda le informazioni spaziali, esse sono legate ai vincoli imposti dalla materia del segno: la natura tridimensionale delle mani e del corpo impone di articolare il gesto nello spazio e spesso la sua posizione veicola informazioni spaziali non espresse dal parlato. Ad esempio, nel caso di un video in cui venivano appesi ad un filo teso all’altezza della testa dei panni, una partecipante dice:

(2) mmm...stendere i panni

E nello stesso momento in cui articola il verbo aggiunge informazioni spaziali collocando il gesto rappresentativo in alto (figura 5). Inoltre, come si può osservare nella figura, la configurazione della mano usata rimanda all’afferramento di un preciso strumento utilizzato per compiere l’azione di appendere i panni: le mollette.



Figura 5. Sulla sinistra un fotogramma del video mostrato ai partecipanti, sulla destra il gesto supplementare.

Per quanto riguarda il rapporto temporale tra produzione vocale e gestuale il gesto può venir prodotto prima, dopo o contemporaneamente alla parola. Molti gesti rappresentativi sono stati prodotti dai partecipanti in momenti di incertezza dell'enunciazione, precedendo o seguendo l'espressione verbale dell'azione. Questi casi sembrano suggerire che la riproduzione gestuale dell'azione non è una mera ripetizione motoria di ciò che si è visto nel video, ma al contrario una resa visiva dell'*imagery* che si vuole esprimere e aiuta il partecipante a formulare l'enunciato (per uno studio che ha analizzato un fenomeno analogo nella produzione di bambini udenti italiani in un compito di denominazione si veda Congestri et al. 2010).

5. Conclusioni

Diversi studi dedicati alle proprietà tipiche del parlato (Voghera 2017, Albano Leoni 2009) mostrano chiaramente che in questa modalità si ritrovano diverse caratteristiche funzionali, come la sfruttamento del contesto e dell'iconicità, particolarmente rilevanti nelle lingue visivo-gestuali. Non è più possibile ignorare il fatto che le lingue segnate e le lingue parlate debbano essere descritte e analizzate nella loro dimensione "orale", ovvero nell'interazione faccia a faccia.

Per fare questo è necessario superare la stretta dicotomia tra gestualità e linguaggio, e al contrario osservare il ruolo che i gesti svolgono all'interno del sistema della lingua (Capirci & Volterra 2008). Adam Kendon in diversi suoi scritti (si veda in particolare Kendon 2008 e Kendon 2017) esortava i linguisti a sviluppare una nuova semiotica comparativa in grado di descrivere come il corpo viene utilizzato nella costruzione degli enunciati: "I argued that we should get rid of the categories 'gesture' and 'sign' and proposed, instead, that we develop a comparative semiotics of visible bodily action (kinesis), as it is used in utterances by speakers and by signers." (Kendon 2017: 30).

In questo breve lavoro abbiamo provato a mettere in pratica questo invito, mostrando come segnanti e parlanti rappresentano l'azione in gesti, segni e parole.

Seguendo la proposta di Adam Kendon speriamo di aver contribuito a dimostrare che un nuovo modello comparativo è possibile se accettiamo che la lingua può essere iconica, radicata nel corpo, e usare diversi articolatori in maniera simultanea. Le azioni corporee visibili utilizzate nella comunicazione sono parte integrante nello studio della lingua, sia essa parlata o segnata.

Bibliografia

- Angelini, Natalia & Borgioli, Rossano & Folchi Anna & Mastromatteo, Matteo. 1991. *I primi 400 segni della Lingua Italiana dei Segni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Albano Leoni, Federico. 2009. *Dei suoni e dei sensi: il volto fonico delle parole*. Bologna: Il Mulino.
- Bates, Elizabeth & Camaioni, Luigia & Volterra, Virginia. 1975. The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development* 21(3). 205–226.
- Bates, Elizabeth (ed.). (1979). *The Emergence of Symbols*. New York–San Francisco–London: Academic Press Inc.

- Bellugi, Ursula & Klima, Edward S. 1976. Two faces of sign: iconic and abstract. *Annals of the New York Academy of Sciences* 280, 514–538.
- Boes Braem, Penny. 1981. *Significant Features of the Handshape in American Sign Language*. Berkeley: University of California. (Tesi di dottorato.)
- Boyes Braem, Penny & Pizzuto, Elena & Volterra, Virginia. 2002. The interpretation of signs by (hearing and deaf) members of different cultures, a metonymic model for assigning meaning to symbolic gestures. In Schulmeister, Rolf & Reinitzer, Heimo (eds.), *Progress in Sign Language Research. In Honor of Siegmund Prillwitz*. 187–219. Seedorf: Signum.
- Boyes Braem, Penny, & Volterra, Virginia. 2023. Through the Sign Language Glass: Changing and converging views in spoken and signed language research. In Janzen, Terry & Shaffer, Barbara (eds.), *Signed Language and Gesture Research in Cognitive Linguistics*, 23–47. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Bonsignori, Chiara. 2021. I segni nel dominio della linguistica: la rivoluzione di William Stokoe. In Diodato, Filomena (a cura di), *Il linguaggio e le lingue: tra teoria e storia*, 521–529. Roma: Aracne Editrice.
- Bonsignori, Chiara. 2022. *L'espressione dell'azione tra segno, gesto e parola*. Roma: Università di Roma La Sapienza. (Tesi di dottorato.)
- Bonsignori, Chiara & Giuranna, Rosaria & Gulli, Tiziana & Virginia, Volterra. 2023. Segni d'arte: L'euro in una poesia in LIS. *Estetica* (1). 229–250.
- Bonsignori, Chiara & Volterra, Virginia. 2023. Parole vociate e orecchiate e parole segnate e viste (parole oculate...). In Gensini, Stefano (a cura di), *Intorno a Tullio De Mauro. Il dialogo coi classici, le sfide teoriche e educative* (collana: Semeia. I segni, le lingue, la storia, vol. 8), 43–60. Pisa: Edizioni ETS.
- Brentari, Diane & Di Renzo, Alessio & Keane, Jonathan & Volterra, Virginia. 2015. Cognitive, Cultural, and Linguistic Sources of a Handshape Distinction Expressing Agentivity. *Topics in Cognitive Science* 7(1). 95–123.
- Capirci, Olga & Bonsignori, Chiara & Di Renzo, Alessio. 2021. *Signed Languages: A Triangular Semiotic Dimension*. *Frontiers in Psychology* 12. 802911.
- Capirci, Olga & Volterra, Virginia. 2008. Gesture and speech. *Gesture* 8(1). 22–44.
- Cardona, Giorgio Raimondo. 1985. *I sei lati del mondo: linguaggio ed esperienza*. Roma–Bari: Editori Laterza.
- Clark, Herbert H. (2016). Depicting as a method of communication. *Psychological Review* 123(3). 324–347.
- Congestri Elena & Rinaldi, Pasquale & Pettenati, Paola & Volterra, Virginia. 2010. Relazione semantica e temporale tra gesti e parole in un compito di denominazione. *Rivista di Psicolinguistica Applicata* 10(1–2). 9–26.
- Corazza, Serena & Volterra, Virginia (2008). La lingua dei Segni Italiana: nessuna, una, centomila. In Bagnara, Caterina & Corazza, Serena & Fontana, Sabina & Zuccalà Amir (a cura di), *I segni parlano. Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana*, 19–29. Milano: Franco Angeli.
- Cormier, Kearsy & David Quinto-Pozos & Zed Sevcikova & Schembri, Adam. 2012. Lexicalisation and de-lexicalisation processes in sign languages: Comparing depicting constructions and viewpoint gestures. *Language and Communication* 32(4). 329–348.
- Cuxac, Christian. 2000. *La Langue des Signes Française (LSF) – Les Voies de l'Iconicité* (Faits de Langues 15/16). Paris: Ophrys.
- Cuxac, Christian & Antinoro Pizzuto, Elena 2010. Émergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle *Langage et Société*, 131(1).

37–53.

- Cuxac, Christian & Sallandre, Marie-Anne. 2007. Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: Highly iconic structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. In Pizzuto, Elena & Pietrandrea, Paola & Simone, Raffaele (eds.), *Verbal and signed languages: Comparing structures, constructs and methodologies*, 13–34. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Fontana, Sabina & Corazza, Serena & Boyes Braem, Penny & Volterra, Virginia. 2015. Language research and language community change: Italian Sign Language 1981–2013. *International Journal of the Sociology of Language* 236. 1–30.
- Fontana, Sabina & Volterra, Virginia. 2020. Stabilità e instabilità della LIS. Alcune riflessioni tra norma e uso. Dovetto, Francesca M. (a cura di), *I sistemi instabili*, 101–122. Roma: Aracne Editrice.
- Gagliardi, Gloria. 2014. Rappresentazione dei concetti azionali attraverso prototipi e accordo nella categorizzazione dei verbi generali. Una validazione statistica. In Basili, Roberto & Lenci, Alessandro & Magnini, Bernardo (eds.), *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics – CLiC-it*, 180–185. Pisa: Pisa University Press.
- Geraci, Carlo. 2012. Language Policy and Planning: The Case of Italian Sign Language. *Sign Language Studies* 12(4). 494–518.
- Grosso, Barbara. 1994. *Iconicità ed arbitrarietà nella lingua dei segni italiana. Uno studio sperimentale*. Padova: Università di Padova. (Tesi di Laurea.)
- Hwang, So-One & Tomita, Nozomi & Morgan, Hope & Ergin Rabia & İlkbaşaran, Deniz & Seegers, Sharon & Lepic, Ryan & Padden, Carol. 2017. Of the body and the hands: patterned iconicity for semantic categories. *Language and Cognition* 9(4). 573–602.
- Kendon, Adam. 2002. Historical Observations on the Relationship Between Research on Sign Languages and Language Origins Theory. In Armstrong, David & Karchmar, Michel A. & Vickerey Va Cleve, John (eds.), *The Study of Signed Languages: Essays in Honor of William C. Stokoe*, 35–52. Washington, D.C: Gallaudet University Press.
- Kendon, Adam. 2008. Some reflections on the relationship between ‘gesture’ and ‘sign’. *Gesture* 8(3). 348–366.
- Kendon, Adam. 2014. Semiotic diversity in utterance production and the concept of ‘language’. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 369(1651). 20130293. 1–13.
- Kendon, Adam. 2017. Languages as semiotically heterogeneous systems. *Behavioral and Brain Sciences* 40. 30–31.
- Lane, Harlan. 1984. *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. New York: Vintage Books.
- Marentette, Paula & Pettenati, Paola & Bello, Arianna & Volterra, Virginia. 2016. Gesture and Symbolic Representation in Italian and English-Speaking Canadian 2-Year-Olds. *Child Development* 87(3). 944–961.
- Mirus, Gene & Fisher, Jami & Napoli, Donna Jo. 2020. (Sub) lexical changes in iconic signs to realign with community sensibilities and experiences. *Language in Society* 49(2). 283–309.
- Moneglia, Massimo & Gagliardi, Gloria & Panunzi, Alessandro & Frontini, Francesca & Russo, Irene & Monachini, Monica. 2012. IMAGACT: Deriving an Action Ontology from Spoken Corpora. In Bunt, Harry (eds.), *Proceedings of the eighth joint ACL – ISO workshop on interoperable semantic annotation (isa-8)* 42–47.
- Moneglia, Massimo & Panunzi, Alessandro. 2007. Action predicates and the ontology of

- action across spoken language corpora. The basic issue of the SEMACT project. In Alcántara, Manuel & Declerck, Thierry (eds.), *International Workshop on the Semantic Representation of Spoken Language (SRSL7)*, 51–58. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ortega, Gerardo & Beyza, Sumer & Ozyurek, Asli. 2014. Type of iconicity matters: Bias for action-based signs in sign language acquisition. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 36. 1114–1119.
- Padden, Carol & Hwang, So-One & Lepic, Ryan & Seegers, Sharon. 2015. Tools for Language: Patterned Iconicity in Sign Language Nouns and Verbs. *Topics in Cognitive Science* 7(1). 81–94.
- Padden, Carol & Irit, Meir & Hwang, So-One & Lepic, Ryan & Seegers, Sharon & Sampson, Tory. 2014. Patterned iconicity in sign language lexicons. *Gesture*, 13(3). 287–308.
- Piaget, Jean. 1954. *The construction of reality in the child*. New York: Ballantine. (Traduzione inglese di Piaget, Jean. 1937. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle).
- Pietrandrea, Paola. 1995. *Analisi Semiotica dei Dizionari della Lingua Italiana dei Segni*. Roma: Università di Roma La Sapienza. (Tesi di Laurea.)
- Pietrandrea, Paola. 2012. L'approccio socio-semiotico alle lingue dei segni. In Thornton, Anna Maria & Voghera, Miriam (a cura di), *Per Tullio De Mauro: studi offerti dalle allieve in occasione del suo 80° compleanno*. 265–285. Roma: Aracne.
- Porcari Li Destri, Giulia & Volterra, Virginia (a cura di). 1995. *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei Sordi in Italia*. Napoli: Guido Gnocchi Editore.
- Radutzky, Elena. 1992. *Dizionario bilingue elementare della Lingua dei Segni Italiana LIS*. Roma: Edizioni K.
- Romeo, Orazio. 1991. *Dizionario dei segni: la lingua dei segni in 1400 immagini*. Bologna: Zanichelli.
- Russo, Tommaso. 2004. *La mappa poggiata sull'isola: iconicità e metafora nelle lingue dei segni e nelle lingue vocali*. Rende: Università della Calabria centro editoriale e librario.
- Russo, Tommaso & Giuranna, Rosaria & Pizzuto, Elena. 2001 Italian Sign Language (LIS) poetry. Iconic properties and structural regularities. *Sign Language Studies* 2(1). 84–102, 104–112.
- Russo Cardona, Tommaso & Volterra, Virginia. 2007. *Lingua dei segni. Storia e semiotica*. Roma: Carocci.
- Sparaci, Laura & Volterra, Virginia. 2017. Hands shaping communication: From gestures to signs. *Studies in Applied Philosophy, Epistemology and Rational Ethics* 38. 29–54.
- Stokoe, William C. 1960. *Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Studies in Linguistics, Occasional Papers 8. Buffalo: Department of Anthropology and Linguistics University of Buffalo.
- Tomasuolo, Elena & Bonsignori, Chiara & Rinaldi, Pasquale & Volterra, Virginia. 2020. The representation of action in Italian Sign Language (LIS). *Cognitive Linguistics* 31(1). 1–36.
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci.
- Volterra, Virginia. 2011. La ricerca sulla lingua dei segni in Italia: passato, presente e prospettive future. In Cardinaletti, Anna & Cecchetto, Carlo & Donati Caterina (a cura

- di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, 27–44. Milano: Franco Angeli.
- Volterra, Virginia. 2016. Il passato per aiutarci a capire meglio il presente. In Marziale, Benedetta & Volterra, Virginia (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, 19–51. Roma: Carocci.
- Volterra, Virginia & Capirci, Olga & Rinaldi, Pasquale & Sparaci, Laura. 2018. From action to spoken and signed language through gesture: some basic issues for a discussion on the evolution of the human language-ready brain. *Interaction Studies* 19(1–2), 216–238.
- Volterra, Virginia & Caselli, Maria Cristina & Capirci, Olga & Pizzuto, Elena. 2005. Gesture and the emergence and development of language. In Tommasello, Micheal & Slobin, Dan (eds.), *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*, 3–40. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Volterra, Virginia & Roccaforte, Maria & Di Renzo, Alessio & Fontana, Sabina. 2019. *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna: Il Mulino.

La marcatezza lessicale nella ricostruzione del vocabolario di epoca storica

Cosimo Burgassi

CNR-ILC

cosimo.burgassi@ilc.cnr.it

Elisa Guadagnini

CNR-ILC

elisa.guadagnini@ilc.cnr.it

Abstract

In questo contributo si descrive un possibile impiego del concetto di “marcatezza” nel campo della lessicologia storica. Come è noto, si tratta di un concetto molto ricorrente negli studi ma di difficile definizione e di vario utilizzo, del quale qui si propone un’applicazione specifica. Rispetto a una fase storica della lingua, in una serie di lessemi che risultano “omoionimici” per un significato, la marcatezza può stabilire un ordinamento che, di tali lessemi, rispecchi le relative posizioni nell’architettura del vocabolario. A parità di contenuto denotativo, la marcatezza così concepita valuta la variazione sul piano connotativo, là dove la connotazione non riguarda la competenza linguistica ma è estrapolata dalle caratteristiche di attestazione dei lessemi in un corpus rappresentativo di riferimento. Per sostanziare l’argomentazione portiamo due esempi, il primo relativo al significato ‘essere umano nei primi anni di vita’, il secondo relativo al significato ‘atto di violazione di una norma’, nel vocabolario italiano antico.

1. Introduzione

Nel campo della linguistica storica, tra le molte innovazioni che sono state determinate dalla possibilità, consentita dall’informatica umanistica, di creare ed estrarre dati da grandi corpus testuali, si pone a nostro avviso il poter integrare il piano della ricerca lessicologica con un punto di vista radicalmente nuovo, impensabile con i soli metodi “tradizionali”. Ci riferiamo alla possibilità di poter indagare globalmente il vocabolario di una data fase storica della lingua, intendendolo come un’architettura descrivibile secondo un modello di tipo centro/periferia. Posta la presenza di un corpus considerabile come “rappresentativo” dell’epoca di interesse, i dati da esso estrapolabili consentono infatti – secondo una linea di ricerca a cui lavoriamo da qualche anno – di ricostruire il vocabolario considerato come l’insieme dei vocaboli attestati, occupanti ciascuno una “posizione”. Tale posizione può collocarsi entro una di queste tre fasce: il nucleo, che raccoglie i vocaboli altamente diffusi e altamente dispersi nel corpus di riferimento; la zona intermedia, in cui si situano tipicamente i vocaboli diffusi ma bassamente dispersi (cioè tipici di specifiche tradizioni discorsive) e i vocaboli dispersi

ma bassamente diffusi; la periferia, che comprende i vocaboli bassamente diffusi e bassamente dispersi. Proseguendo nel solco dei nostri studi, in questo contributo vorremmo concentrarci sull'indagine del vocabolario di epoca storica affrontata sul piano paradigmatico, e nello specifico in prospettiva onomasiologica.¹

Ribadiamo, in prima battuta, che il nostro metodo di indagine rinuncia programmaticamente alla nozione di “competenza” linguistica: trattando una fase storica della lingua, consideriamo che il piano della competenza dei locutori sia oramai inaccessibile e perduto. L'ipotesi ricostruttiva e interpretativa che proponiamo esiste, quindi, soltanto entro i confini del corpus testuale adottato quale corpus rappresentativo: rispetto a una fase storica, la nozione di “rappresentatività” va intesa come la capacità di ritrarre fedelmente la documentazione superstita, senza l'ambizione di colmare le lacune prodotte dal caso e dal tempo in base a criteri necessariamente astratti (o storici) di bilanciamento. Per esempio, per introdurre il campo di analisi di questo contributo, riteniamo che debba essere serenamente accettato il fatto che, per l'italiano antico, la documentazione esistente è in larga parte di provenienza toscana, e in seconda battuta veneta: non ci sono dubbi sul fatto che si parlasse una varietà italo-romanza anche in area ligure o molisana, ma rispettare il dato storico significa considerare “rappresentativo” dell'italiano antico un corpus che raccolga testi in massima parte toscani e veneti. La ricostruzione del vocabolario di una fase storica ha quindi il senso di descrivere il lessico che in quell'arco diacronico risulta attestato, secondo le caratteristiche con le quali risulta attestato.

Assumere la documentazione come unica fonte di informazione non significa, naturalmente, rinunciare all'esercizio dell'interpretazione. Per riprendere il caso di nostro interesse, sapere che molti testi cristiani sono ancora inediti (e quindi che la tradizione discorsiva religiosa è in un certo senso “sottorappresentata” nel corpus di riferimento) permette di valutare in modo consapevole i dati di attestazione. Abbiamo studiato altrove il caso di *precipitare* nell'italiano medievale, osservando l'appartenenza di questo lessema alla tradizione discorsiva religioso-morale: l'analisi contrastiva dei dati e la competenza filologica permettono, assieme, di poter affermare che è senz'altro possibile, ed è anzi praticamente certo, che spogliando testi religiosi non consultati per quello studio aumenterebbe la quantità delle attestazioni del lessema, ma ciò non farebbe che confermare la sua natura di vocabolo “speciale” – o, come diremo in questo

¹ Ringraziamo Cristiana De Santis e Gloria Gagliardi per la generosa ospitalità a Bologna. Nel quadro di un'elaborazione comune, Cosimo Burgassi ha scritto i paragrafi 3-4 ed Elisa Guadagnini i paragrafi 1-2. Per il metodo adottato per valutare la posizione di un lessema nell'architettura del vocabolario di fase storica si rimanda qui, una volta per tutte, a Burgassi & Guadagnini (2023).

Nel contributo sono adottate queste abbreviazioni: *CGL* = Goetz, Jörg *et al.* (ed.). 1888-1923. *Corpus glossarium Latinorum*. VII voll., Leipzig/Berlin; *Corpus CLaVo* = *Corpus dei classici latini volgarizzati*, 1 febbraio 2016, dir. Burgassi, Cosimo *et al.* (<http://clavoweb.ovi.cnr.it/>); *Corpus corporum* = Roelli, Philipp (ed.). *Corpus corporum, repositorium operum Latinorum apud universitatem Turicensem* (<http://www.mlat.uzh.ch/MLS/>) (Consultato il 25.12.2022); *Corpus OVI* = *Corpus OVI dell'italiano antico*, 2 ottobre 2022, dir. Larson, Pär *et al.* (<http://gattoweb.ovi.cnr.it/>) (le citazioni testuali da questo corpus sono indicate con '[OVI]'; i testi sono identificati dalle abbreviazioni bibliografiche per cui cfr. <http://pluto.ovi.cnr.it/btv/>); *GraDIt* = De Mauro, Tullio (a cura di). 1999. *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET; Lewis/Short = Lewis, Charlton T. & Short, Charles. 1879. *A Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press; *Nuovo De Mauro* = De Mauro, Tullio (a cura di). *Il nuovo De Mauro* (<http://dizionario.internazionale.it/>); *PL* = *Patrologia Latina*; *ThLL* = *Thesaurus Linguae Latinae* (<https://thesaurus.badw.de/en/tll-digital/>) (Consultato il 25.12.2022); *TLIO* = *Tesoro della lingua italiana delle origini*, dir. Squillaciotti, Paolo (<http://tlio.ovi.cnr.it/TLIO/>) (Consultato il 25.12.2022).

contributo, “marcato”, rispetto a (*s*)*traboccare* che rappresenta il lessema “non marcato” per esprimere in italiano antico il significato di ‘cadere violentemente dall’alto verso il basso’ (Burgassi & Guadagnini 2017a: capitolo 3).

Dicevamo sopra che vorremmo avanzare qui una proposta per l’indagine del vocabolario di una fase storica in prospettiva onomasiologica. La ricerca lessicologica fondata su un corpus rappresentativo (nei termini appena esposti) permette infatti di estrapolare dati relativi al contenuto “connotativo” dei lessemi – secondo la definizione di “connotazione” che proponiamo –, che predicano la posizione di quei lessemi nell’architettura del vocabolario. Essa consente anche di ottenere informazioni sul contenuto denotativo dei vocaboli, permettendo quindi di predicare eventuali omoionimie tra lessemi diversi.² Incrociando questi due ordini di informazioni, data la valutazione della posizione delle parole, è quindi possibile fare analisi onomasiologiche che vadano oltre il piano puramente denotativo, per valutare invece la posizione reciproca degli omoionimici rispetto a un dato significato.

2. Un esempio: *bambino* e *fanciullo*

Come si accennava, per illustrare la nostra proposta di ricerca scegliamo come campo di indagine l’italiano antico, vale a dire il complesso della documentazione italo-romanza dalle più antiche testimonianze scritte alla fine del Trecento; per questa fase storica, adottiamo il *Corpus OVI* come corpus rappresentativo (Burgassi & Guadagnini 2017a: 7-11).

Poniamo che ci interessino le denominazioni italiane antiche riferibili al significato ‘essere umano nei primi anni di vita’: per brevità, assumeremo come punto di partenza quanto restituito dal *TLIO*, che registra il fatto che esprimono questo significato i lessemi *bambino*, *citolo*, *fanciullo*, *fante*, *garzone*, *puero* e *passim*.³ A questo livello, ci troviamo sul piano delle risultanze consegnate dalla lessicologia storica “tradizionale”, che tende a coincidere con la semantica storica: a quanto emerge dalla documentazione, in italiano antico tutti i vocaboli appena citati possono significare ‘essere umano nei primi anni di vita’.

Abbiamo anticipato che riteniamo di poter arricchire questo dato (denotativo, poiché riguarda il referente espresso dai lessemi) con informazioni che insistono sul piano

² Impieghiamo il termine “omoionimo” e i suoi correlati per indicare quella sinonimia (intesa come l’identità di significato tra vocaboli o tra singole accezioni di due o più vocaboli polisemici) che si attua a livello del solo contenuto denotativo e che non esclude variazione a livello connotativo – secondo il concetto di “connotazione” che abbiamo definito e che non considera la nozione di competenza linguistica. Si osserva che, come noto, il termine “omoionimo” è stato impiegato negli studi linguistici in modo analogo ma non sovrapponibile al nostro: Ullmann (1957: 109) definisce gli omoionimi come ‘pseudo sinonimi’ “Coextensive and interchangeable in some contexts but not in others”, oppure “Coextensive and interchangeable from the cognitive but not from the emotive and evocatory angle” (enfasi dell’autore). Notiamo che, anche per noi, il riconoscimento dell’omoionimia dipende dall’osservazione della possibile interscambiabilità sul piano paradigmatico nel corpus rappresentativo; inoltre, anche per noi vale la distinzione tra piano denotativo (cognitivo) e connotativo ma, nel nostro modello, quest’ultimo piano – come detto – non interessa i valori che fanno riferimento alla competenza del parlante (come i valori emotivi, evocativi, ecc.) ma si fonda sulle caratteristiche di attestazione del lessema nel corpus rappresentativo.

³ Cfr. *TLIO*, s.vv.; Picchiorri (2007) e la bibliografia lì raccolta.

connotativo. Limitandoci alla coppia *bambino* e *fanciullo*, basandoci sul corpus rappresentativo di riferimento raccogliamo, a questo scopo, i seguenti dati di attestazione:

	<i>bambino</i>	<i>fanciullo</i>
ordine quantitativo	23 occorrenze in 10 testi	4.074 occorrenze in 368 testi
ordine qualitativo		
piano diacronico	XIV sec.	metà XIII – inizio XV sec.
piano diatopico	area toscana	area toscana, mediana e meridionale
piano diatestuale	prevalentemente tradizione discorsiva religioso-morale ⁴	tutte le tipologie testuali

Tabella 1. Dati di attestazione di *bambino* e *fanciullo*.

Come si vede, le occorrenze del lessema nel corpus sono osservate secondo due parametri: quello quantitativo (quante sono le occorrenze del vocabolo nel corpus? in quanti testi?) e quello qualitativo. L'ordine qualitativo considera la distribuzione del lessema sul piano diacronico (entro quale intervallo temporale si distribuiscono le occorrenze?), diatopico (a quali varietà diatopiche sono riconducibili i testi entro cui si distribuiscono le occorrenze?) e diatestuale (o diagenerico: entro quali generi testuali o tradizioni discorsive risulta attestato il lessema?). I dati di attestazione raccolti portano ad attribuire ai lessemi analizzati le seguenti connotazioni:

	<i>bambino</i>	<i>fanciullo</i>
connotazione	lessema bassamente diffuso e bassamente disperso nel corpus	lessema altamente diffuso e mediamente disperso nel corpus

Tabella 2. Connotazione di *bambino* e *fanciullo*.

Rispetto al metodo di analisi lessicologica che proponiamo, la “connotazione” esprime in forma sintetica le caratteristiche di occorrenza del vocabolo: essa valuta i dati di attestazione di un lessema secondo quanto esso risulta diffuso e disperso nel corpus di riferimento.

Le connotazioni appena enunciate portano ad attribuire a *bambino* un alto quoziente connotativo (QC), a *fanciullo* un QC medio. Il QC proietta la connotazione del lessema nell'architettura del vocabolario; esso valuta, cioè, la connotazione del vocabolo analizzato rispetto a tutti i possibili valori di connotazione attribuibili alle parole attestate nel corpus di riferimento. Per analogia con l'articolazione del lessico contemporaneo in “vocabolario di base”, parole comuni e vocaboli periferici,

⁴ Questa la lista dei dieci testi latini di *bambino*: *Meditaz. vita Cristo* volg. (A, Par. It. 115), XIV pi.di. (pis.); *Istruz. per artisti e didasc. Par. It. 115*, c. 1330 (pis.); Boccaccio, *Rime*, a. 1375; Felice da Massa Marittima, *Fanciullezza di Gesù*, a. 1386 (sen.); *Lett. fior.*, 1398 (5); Bianco da Siena, 1370-99 (sen.); *Poes. an. tosc. or.*, XIV; *Leggenda Aurea*, XIV sm. (fior.); *Contemptu mundi* (I), XIV sm. (tos.); *Lett. pis.*, 1397/1400. Con due sole eccezioni, l'occorrenza nelle rime (dubbe) di Boccaccio e quella nella lettera fiorentina, tutte le occorrenze fanno riferimento a Gesù bambino.

distinguiamo tre valori del QC: basso, medio, alto.

I rispettivi QC permettono di posizionare i lessemi nel vocabolario, rappresentato secondo un modello di tipo centro/periferia: *bambino* occupa una posizione periferica, *fanciullo* si situa in area media.

Questa valutazione mira, come si è detto, a integrare – rispetto a singoli vocaboli di interesse – quanto tradizionalmente indagato dalla lessicologia storica, cioè il piano semantico dei referenti espressi e quello cronologico della prima attestazione reperita, con un ulteriore ordine di informazioni. Rispetto a quanto emerge da un corpus rappresentativo della fase storica studiata, che equivale teoricamente a porsi entro i limiti di quanto documentato dalle testimonianze superstiti, le informazioni a cui facciamo riferimento riguardano la posizione del lessema rispetto al vocabolario, considerato come un insieme articolato secondo un'architettura descrivibile. Le caratteristiche di attestazione del lessema, considerate contrastivamente rispetto alle caratteristiche di attestazione degli altri lessemi attestati nel corpus, permettono di ricostruire il vocabolario di una data fase storica come un insieme di parole che si posizionano nel nucleo (quando sono altamente diffuse e disperse, vale a dire quando presentano un QC basso), in area media (QC medio) o in periferia (QC alto).

Riteniamo di poter applicare il metodo di indagine appena evocato anche se, anziché indagare un lessema, ci interessa prendere in esame un significato – come per esempio 'essere umano nei primi anni di vita'. L'adozione di una prospettiva onomasiologica, che si focalizza su un particolare significato, impone di abbandonare il punto di vista su descritto, che considera il lessema rispetto all'insieme dei lessemi attestati, vale a dire proietta il lessema nel vocabolario concepito globalmente. Se ciò che interessa è uno specifico significato, applicando il metodo descritto è possibile integrare il dato "piatto" di quali siano i lessemi che veicolano quel significato con una valutazione della posizione reciproca occupata da tali lessemi. Secondo la terminologia che proponiamo, il piano di informazione che è possibile integrare riguarda la "marcatezza" dei vocaboli che, nel corpus di riferimento, esprimono il significato di interesse. Posto che tale significato risulti veicolato da due o più "concorrenti onomasiologici", ove la "concorrenza" naturalmente è da intendersi come semplice 'convergenza' (e non come 'competizione') rispetto a un dato significato, la marcatezza – come da noi definita – esprime contrastivamente le caratteristiche di attestazione di tali concorrenti. Tendono al polo "marcato" i concorrenti onomasiologici con QC più alti, mentre tendono al polo "non marcato" i concorrenti onomasiologici con QC più bassi.

Per tornare al nostro caso esemplificativo, rispetto al significato 'essere umano nei primi anni di vita' il vocabolario italiano antico presenta diverse possibilità di verbalizzazione: tra queste, considerando la coppia *bambino/fanciullo*, *bambino* è marcato e *fanciullo* non marcato.



Figura 1. Marcatezza di *bambino* e *fanciullo*.

Questo significa che, sul piano paradigmatico, per esprimere il significato di ‘essere umano nei primi anni di vita’ *bambino* rappresenta una modalità lessicale bassamente diffusa e dispersa, di contro a *fanciullo* che risulta altamente diffuso (e mediamente disperso). Ovviamente, ma è bene ricordarlo ancora una volta, questa valutazione dipende dai dati di attestazione dei lessemi nel corpus di riferimento ed esiste entro i limiti della documentazione superstite: soltanto in questo senso è possibile affermare che è “marcato” il concorrente onomasiologico che risulti relativamente meno “usuale” rispetto a quello “non marcato” – legando quindi a doppio filo la nozione di “uso” al dato documentario, rinunciando a qualsivoglia pretesa di proiezione sull’effettiva lingua viva del tempo.

Sarebbe naturalmente possibile allargare la valutazione della marcatezza ad altri omoionimi, cioè altri lessemi che, nella documentazione italiana antica, risultano esprimere il significato di ‘essere umano nei primi anni di vita’: rinviando al corpus di riferimento per la verifica della valutazione qui enunciata, potremmo per esempio integrare *citolo* e *puero*, e così anche tutti gli altri:

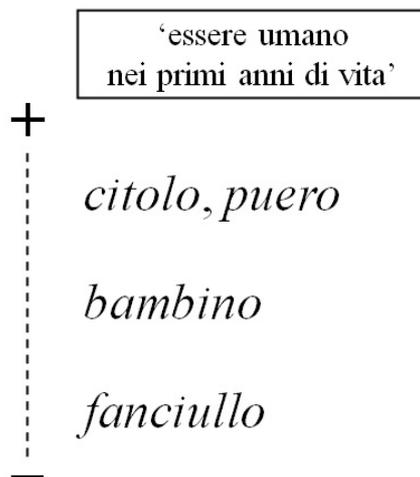


Figura 2. Marcatezza di *bambino*, *citolo*, *fanciullo* e *puero*.

La forte marcatezza di *puero* dipende dalla sua natura di latinismo lessicale (cfr. *infra*); quella di *citolo*, invece, è motivata dalla sua dispersione bassissima perché la parola è attestata in un'area diatopica circoscritta (area senese, aretina e mediana). Si noterà che, parallelamente alla distribuzione delle “posizioni” lessicali in tre macro-fasce corrispondenti ai tre valori possibili del QC, anche la marcatezza prevede al massimo tre gradazioni, quando sono presenti lessemi omoionimici riconducibili a un grado “medio”, oltre che al polo “marcato” e “non marcato”.

Se volessimo arricchire il quadro appena descritto con altri omoionimi, potremmo per esempio inserire *fante*: si tratta di un caso diverso rispetto a quelli fin qui considerati, in quanto il vocabolo di per sé risulta nucleare in italiano antico (QC basso) ma risulta bassamente diffuso e disperso rispetto al significato ‘essere umano nei primi anni di vita’. A questo proposito, deve essere precisato che per parole polisemiche la valutazione della marcatezza deve fondarsi, evidentemente, sull'insieme delle occorrenze che veicolano il significato di interesse (e che costituisce un sottoinsieme delle occorrenze totali del lessema).⁵

3. Precisazioni sull'uso di “marcato”

L'uso dei termini “marcatezza” e “marcato” che abbiamo introdotto richiede qualche osservazione. Tale uso rimanda infatti a una nozione che, da una parte, manca negli studi di una definizione univoca ed è talvolta ammessa a livello essenzialmente intuitivo (Lazzeroni 2018: 315), dall'altra, nella sua storia – da Roman Jakobson e Nikolaj Trubeckoj in poi – è stata impiegata in vari ambiti linguistici (Cincaglini 1994; Battistella 1996; Ludwig 2001; Waugh & Lafford 2006) e declinata in molteplici sensi. Haspelmath (2006) ne conta dodici, raggruppabili in quattro classi: per ognuno di questi sensi, lo studioso propone riformulazioni che escludono, tutte, il ricorso al concetto di marcatezza, perché l'opposizione marcato/non marcato corrisponderebbe sempre, in ultima analisi, a quella che nel linguaggio corrente si esprime con le coppie oppostive ‘comune/non comune’, ‘normale/anormale’, ‘usuale/inusuale’, ‘atteso/non atteso’, ecc. Anche Wurzel (1998: 55) rileva che il termine “marcato” è spesso usato in modo preteorico per definire entità linguistiche che, sotto un qualche rispetto, risultano deviare da ciò che è percepito come “normale”. Andersen (2001: 21-22) sottolinea che “marcatezza” e “marcato” hanno perduto la loro natura di tecnicismi e, da termini, sono entrati a far parte delle parole quotidiane, usate in accordo al ‘principio di cooperazione’ (“you can use the word *markedness* freely without anyone demanding that you define what you mean by it”); una definizione di “non marcato”, qualora richiesta, equivarrebbe di norma ai concetti informali di ‘semplice’, ‘basico’, mentre a “marcatezza” risponderebbe, altrettanto informalmente, il concetto di ‘relativa complessità e frequenza’ oppure quello di ‘sorta di relazione asimmetrica’.

Con queste premesse, passiamo a specificare in che senso impieghiamo il termine “marcatezza” e in che misura questo uso possa, eventualmente, essere messo in relazione con altri usi dello stesso termine. Come abbiamo visto, la nozione di marcatezza che proponiamo si fonda sull'analisi semantica dei lessemi e delle loro

⁵ Così avviene, per portare un parallelo rispetto a una lingua contemporanea considerata in sincronia, nel *GrADIt*, in cui è dato il rango di ogni lessema e anche di ogni significato individuato.

caratteristiche di attestazione rispetto al corpus rappresentativo per una fase storica della lingua: in una serie di lessemi che risultano convergenti per il loro contenuto denotativo e divergenti per il loro quoziente connotativo, definiamo marcati i lessemi che tendono a situarsi in posizioni più periferiche e non marcati i lessemi più nucleari, rispetto a un vocabolario concepito secondo il modello centro/periferia che abbiamo evocato.

A livello dell'analisi lessicale, che qui interessa, Lyons (1977: 305-311; cfr. Cruse 2000: 173) individua tre tipi di marcatezza. Il primo è formale: l'opposizione dipende da una marca morfologica presente in un membro della correlazione, formalmente marcato, ed assente nell'altro, formalmente non marcato (cfr. le opposizioni per suffissazione *leone/leonessa*, *conte/contessa*). Il secondo tipo – solitamente ma non necessariamente correlato al primo – è distribuzionale: il lessema distribuzionalmente marcato occorre in una gamma di contesti ridotta rispetto al corrispondente lessema non marcato (cfr. l'opposizione *lungo/corto* in contesti nei quali l'uso linguistico standard prevede l'impiego di *lungo* e non di *corto*, come negli enunciati *È lungo cinque millimetri* e *Quanto è lungo?*). Il terzo tipo – correlato con il secondo e tendenzialmente spiegabile alla luce di quest'ultimo – è semantico: il lessema semanticamente marcato ha un significato più ristretto del corrispondente lessema non marcato (cfr. le opposizioni *leone* 'leone maschio e la specie leone'/*leonessa* 'leone femmina' e *cane* 'cane maschio e la specie cane'/*cagna* 'cane femmina').

Si comprende che la nozione di marcatezza lessicale da noi proposta non interseca i tipi della tassonomia appena riassunta. In primo luogo, non facciamo riferimento ad opposizioni sul piano della correlazione morfologica. In secondo luogo, i tipi di marcatezza distribuzionale e semantica, così concepiti, presuppongono che la relazione oppositiva sia neutralizzata nei contesti in cui la lingua seleziona il lessema non marcato: per esempio, le opposizioni *lungo/corto* e *cane/cagna* si neutralizzano in contesti quali, rispettivamente, *È lungo cinque millimetri* ('ha una lunghezza di cinque millimetri') e *La città è piena di cani randagi* ('la città è piena di animali randagi appartenenti alla specie cane'). La neutralizzazione rappresenta pertanto un criterio distintivo, come chiarisce Cruse (1986: 257):

Neutralisation is used to distinguish the unmarked term out of a set of contrasting terms: the unmarked item is the one with a co-lexemic sister-unit which is superordinate to the members of the contrasting set. In the case of a binary contrast, the second term is described as marked. [...] *dog* is the unmarked member, and *bitch* the marked member, in the *dog/bitch* contrast.

I tipi di marcatezza distribuzionale e semantica prevedono, dunque, una configurazione specifica, nella quale il lessema marcato in alcuni contesti è in relazione oppositiva con il corrispondente non marcato (*cane* 'cane maschio'/*cagna* 'cane femmina'), in altri è suo iponimo (*cane* 'la specie cane'/*cagna* 'cane femmina'); il lessema non marcato, a sua volta, può essere coiponimo del lessema marcato o, in alternativa, suo iperonimo.

Il modello di marcatezza da noi proposto non si fonda sul principio di neutralizzazione delle relazioni oppositive né, pertanto, richiede la presenza di configurazioni particolari come quella che abbiamo appena discusso.⁶ Nel nostro

⁶ È bene precisare che, ovviamente, i parametri della distribuzione dei lessemi nel corpus e della loro maggiore o minore ampiezza semantica sono rilevanti anche per il nostro modello: non lo sono, tuttavia, se li si assume nel senso in cui specificamente li concepisce la tradizione di studi che qui stiamo

modello, infatti, i contrasti lessicali si attuano non sul piano del contenuto semantico denotativo, ma – come detto – sul piano della posizione dei lessemi omonimici nel vocabolario. È allora opportuno notare che negli studi di semantica lessicale si può incontrare l’uso di “marcatezza” con riferimento a un’opposizione che, a parità di significato denotativo, considera altri piani di variazione. Blank (1997: 63-64), per esempio, adotta il concetto di ‘marca diasistemica’ (“diasystematische Markierung”), che si lega alla ‘diversità dell’architettura’ (“Diversität del Architektur”), per opposizioni quali, in francese, *agent de police* ‘poliziotto (linguaggio standard)’/*flic* ‘poliziotto (linguaggio popolare e familiare)’ e, in italiano, *prendere* ‘prendere (linguaggio standard)’/*pigliare* ‘prendere (linguaggio familiare)’. La marca diasistemica è interpretabile come il sapere del parlante circa l’impiego di una parola: si tratta di un tipo di connotazione (“Art von Konnotation”) che può definirsi come ‘rappresentazione della parola’ (“Wortvorstellung”).⁷ Com’è evidente, il concetto di marcatezza appena ricordato ruota intorno alla competenza linguistica; al contrario, il modello di marcatezza che proponiamo – lo si ribadisce – prescinde programmaticamente dal parametro della competenza e poggia sui dati di attestazione lessicale estrapolabili dal corpus di riferimento (Burgassi & Guadagnini 2017a: 210).

Il passo di Cruse (1986) citato poco sopra permette di fare un’osservazione ulteriore. Tipicamente, l’opposizione tra il membro marcato e quello non marcato è concepita nei termini del binarismo:⁸ nel brano menzionato, la pluralità dei membri in contrasto (“set of contrasting terms”) è ammessa per l’identificazione dell’elemento non marcato, mentre quello marcato è riconosciuto nell’opposizione binaria (“In the case of a binary contrast”). Il recente intervento di Lazzeroni (2018: 317), oltre ad aver richiamato l’attenzione sul principio di superamento del binarismo in direzione della logica del gruppo (con rimando a Ludwig 2001: 401), sottolinea come si possa cogliere un nesso tra il concetto di elemento non marcato e l’immagine del prototipo intorno al quale si ordina una categoria, i cui membri sono tanto più distanti dal centro prototipico quanto meno ne condividono i caratteri. Questo principio di gradualità dei valori rientra nella nozione di marcatezza che sosteniamo: in linea teorica, dato un polo non marcato, costituito da uno o più lessemi, si possono ammettere uno o più lessemi più o meno marcati, in base alla loro maggiore o minore distanza dal polo suddetto, nel vocabolario di tipo centro/periferia.

Infine, una nota sulla convenienza della scelta terminologica. Si potrebbe senz’altro esprimere il concetto di “marcato”, così come lo intendiamo nel nostro studio, mediante perifrasi: considerato un significato ‘x’, il lessema *y* (come, eventualmente, i lessemi *j*, *k*, ecc.), in base ai dati di attestazione nel corpus rappresentativo e, quindi, al valore corrispondente del quoziente connotativo, risulta occupare una posizione più periferica rispetto al lessema *z*, più centrale (insieme, eventualmente, a *w*, *q*, ecc.). Riteniamo che, a fronte di questa definizione analitica, il termine “marcato” abbia, se non altro, una indubbia funzionalità in quanto a sintesi descrittiva (qualora, è ovvio, sia debitamente

discutendo.

⁷ Per altre classi di variazione sinonimica non denotativa in italiano si può vedere Dardano (1993: 317-318).

⁸ A questo proposito, Lyons (1977: 279) distingue tra il ‘contrasto’ e l’‘opposizione’ propriamente detta: “Contrast will be taken as the most general term, carrying no implications as to the number of elements in the set of paradigmatically contrasting elements. Opposition will be restricted to dichotomous, or binary, contrasts”.

introdotto e chiarito, come abbiamo cercato di fare). Inoltre, e in subordine, per quanto l'uso di "marcato" si riferisca a una nozione generale, quella di "marcatezza", in sé affatto sfuggente, per il suo largo ricorrere negli studi (sebbene spesso solo in modo preteorico) possiede un forte valore evocativo (richiamando immediatamente il principio dell'opposizione e del contrasto), che sul piano pratico ci invita a sconsigliare l'impiego di qualsiasi altro termine per definire il fatto linguistico che vogliamo mettere in luce.

4. Marcatezza e latinismi lessicali

In una serie di contributi precedenti abbiamo più volte trattato il tema dei latinismi lessicali. In particolare, ci siamo dedicati a identificare quelle parole di etimo latino che oggi appartengono al Vocabolario di Base dell'italiano (su cui De Mauro 1998: 78-79) e che in antico, al contrario, risultano occupare una posizione periferica, cosicché si può predicare per questi lessemi uno spostamento in diacronia dalla periferia al centro (talvolta al nucleo) del vocabolario. Abbiamo adottato l'etichetta di "latinismi latenti" per designare questa classe di lessemi (Burgassi & Guadagnini 2014, 2017a, 2017b Guadagnini 2016, in stampa; Burgassi 2020). Per taluni di questi latinismi (prestiti lessicali) è possibile individuare uno o più concorrenti onomasiologici indigeni (cioè omoionimi appartenenti al fondo tradizionale della lingua); questi ultimi, nel corso del tempo, possono peraltro aver modificato la loro originaria configurazione semantica a seguito di tale rivalità lessicale e in corrispondenza dell'affermazione del prestito nella lingua. Così, per esempio, si configurano in antico le seguenti opposizioni omoionimiche tra latinismo (primo membro) e concorrente indigeno (secondo membro): *precipitare/(s)traboccare*, *evitare/schiff(-v-)are*, *denso/spesso*, *iniziare/cominciare*, *facile/agevole* e *leggero*. Se si amplia la prospettiva, mantenendo fermo come criterio-guida la perifericità (o addirittura l'assenza) del latinismo nella fase antica, si individuano altre opposizioni: per esempio, per l'epoca successiva al Medioevo, *educare/nutri(ca)re*; e, al di fuori del Vocabolario di Base, *esortare* (parola oggi 'comune')/*confortare*.

Nel quadro della discussione sulla marcatezza, vogliamo qui presentare un esempio inedito, tra i molti possibili, di concorrenza che coinvolge un "latinismo latente" (Burgassi & Guadagnini 2017a). Come vedremo, la rivalità lessicale in questione prevede che l'analisi consideri, oltre ai fatti propriamente linguistici, anche aspetti di ordine extralinguistico (quali sono la cultura di un'epoca, i suoi valori, insomma le categorie concettuali che strutturano la realtà).

4.1 Un caso di studio: crimine nel Medioevo

Partiamo da una nota traduttologica relativa al volgarizzamento delle *Heroides* ovidiane realizzato intorno al 1325 da Filippo Ceffi. L'editore del testo osserva opportunamente che il latino *crimen*, "parola-chiave ricorrente nell'opera", è reso da Ceffi, di volta in volta, con *colpa*, *peccato*, *fallo*, *vituperio*, *disinore*, *biasimo*, *follia*, *vizio* (Zaggia 2009: 420); il traduttore trecentesco, insomma, non ricorre mai all'esito volgare diretto, ossia *crimine*. Questo fatto potrebbe rappresentare una scelta stilistica da parte di Ceffi oppure potrebbe riflettere, in una qualche misura, l'architettura

dell'italiano antico. Per verificarlo, valutiamo la posizione di *crimine* nel vocabolario medievale.

<i>crimine</i>	
ordine quantitativo	67 occorrenze in 10 testi ⁹
ordine qualitativo	
piano diacronico	metà XIII sec. – fine XIV sec.
piano diatopico	area toscana, mediana e meridionale, siciliana
piano diatestuale	particolare incidenza dei testi di traduzione ¹⁰

Tabella 3. Dati di attestazione di *crimine*.

Il punto di vista diatestuale fa registrare l'ampia presenza di testi di traduzione. Tra questi, il solo *Libro del difenditore della pace* (che traduce il *Defensor pacis* di Marsilio da Padova attraverso un intermediario francese non reperibile) riporta ben 41 occorrenze di *crimine*. Si nota, poi, che altre nove occorrenze sono concentrate in un breve passo della traduzione (quattrocentesca) dei *Moralia in Iob* di San Gregorio Magno ad opera di Giovanni da San Miniato: tali occorrenze dipendono dal latino *crimen* nell'opera di partenza, là dove Gregorio traccia la distinzione ontologica tra *crimen*, appunto, e *peccatum*, con il primo concettualmente sussunto sotto il secondo. Riportiamo il dettato volgare seguito dal corrispondente originale latino (*Moralia in Iob*, XXI 12, PL 76, 201B; nostre le enfasi):

Della differenza del peccato e del *crimine*.

Questa differenza è fra la colpa che si chiama peccato e quella che si chiama *crimine*; però che ogni *crimine* è peccato, ma non ogni peccato è *crimine*. In questa vita molti sono senza *crimine*, ma niuno può essere senza peccato. Unde il santo predicatore Paolo descrivendo l'uomo digno della dignità sacerdotale, non disse: Se alcuno è senza peccato; ma disse: Se alcuno è senza *crimine*. [...] Abbiamo appresso da considerare in questa distinzione di peccati e di *crimini* che alcuni peccati imbrattano l'anima, ma li *crimini* l'uccidono. Unde il beato Iob, diffinendo il *crimine* della lussuria, dice ch'egli è fuoco che divora insino a perdizione... [OVI]

⁹ Non si considera l'unica (presunta) occorrenza in Jacopone da Todi, in quanto si tratta in realtà di una parola latina e non volgare, usata in locuzione ("sine crimina") nel contesto delle lodi alla Vergine: "O prena senza semina, - non fo mai fatto 'n femina; / tu sola sine crimina, - null'altra n'è trovata. / Lo verbo creans omnia - vestito è 'n te, Virginia" [OVI]. Si noti nel passo il parallelismo oppositivo *senza* (volgare)/*sine* (latino) e la presenza di un'altra formula latina come "creans omnia". Per lo stesso motivo, non si tiene conto neppure dell'espressione (latina) "de crimine lese maiestatis" nella siciliana *Sposizione del Vangelo della Passione secondo Matteo*.

¹⁰ Questa la lista dei dieci testi latori di *crimine*: *St. de Troia e de Roma Amb.*, XIII u.q. (rom.); *Tesoro volg.* (ed. Gaiter), XIII ex. (fior.); *Fatti di Cesare*, XIII ex. (sen.); *Grazia di Meo, Cons. filos.*, 1343 (tosco.); *Chiose Valerio Massimo* (D - L. I-V), c. 1346 (tosco.); Giovanni Villani (ed. Porta), a. 1348 (fior.); *Cost. Egid.*, 1357 (umbro-romagn.); *Libro del difenditore della pace*, 1363 (fior.); *Canzoniere del sec. XIV*, a. 1369 (tosco.occ.); Antonio da Ferrara (ed. Bellucci), XIV s.-t.q. (tosco.-pad.); Sacchetti, *Sposizioni Vangeli*, 1378-81 (fior.); A. Pucci, *Centiloquio*, a. 1388 (fior.); Agostino da Scarperia (?), *Città di Dio*, a. 1390 (tosco.); Sacchetti, *Trecentonovelle*, XIV sm. (fior.); Giovanni da San Miniato, *Moralia*, a. 1415 (tosco.).

Hoc inter peccatum distat et *crimen*, quod omne *crimen* peccatum est, non tamen omne peccatum *crimen* est. Et in hac vita multi sine *crimine*, nullus vero esse sine peccatis valet. Unde et praedicator sanctus, cum virum dignum gratia sacerdotali describeret, nequaquam dixit: Si quis sine peccato; sed, Si quis sine *crimine* est. [...] In qua videlicet peccatorum et *criminum* distinctione pensandum est quia nonnulla peccata animam polluunt, quam *crimina* exstinguunt. Unde beatus Job *crimen* luxuriae definiens, ait: Ignis est usque ad perditionem devorans...

L'espressione "sine crimine", presente nel passo di San Paolo (*Tito* 1:6) menzionato da Gregorio, merita un commento. Già ampiamente attestato nei massimi autori della letteratura latina antica (Cicerone, Orazio, Ovidio, Quintiliano, Virgilio), questo sintagma occorre anche altrove nella Bibbia (*Matteo* 12:5 e *I Corinzi* 1:8) e ha una grandissima fortuna nel latino medievale (quasi mille occorrenze reperibili nel *Corpus corporum*). Questa vasta tradizione è rispecchiata nella locuzione volgare *senza crimine*.¹¹

Si segnala, poi, che alcune delle poche occorrenze disponibili di *crimine* costituiscono una dittologia sinonimica con un equivalente indigeno che sembra avere una funzione esplicativa rispetto al primo elemento della coppia: "crimini e difetti", "crimini ed errori" in Giovanni Villani; "crimine e peccato" in Franco in Sacchetti, *Sposizioni Vangeli*. Inoltre, le due occorrenze restituite da Antonio Pucci, *Centiloquio*, sono entrambe impiegate in rima (stilisticamente notevole in quanto sdrucchiola).

Per completare il quadro delle informazioni salienti e sensibili circa il dato qualitativo delle attestazioni nel corpus rappresentativo, si nota la bassa diffusione di *crimine* a livello sia diatopico (le occorrenze sono in larghissima parte riconducibili all'area toscana) che diacronico (appena nove occorrenze sono anteriori alla seconda metà del Trecento).

Per riassumere, in base ai dati di attestazione considerati sul piano quantitativo e qualitativo, si può formulare questo giudizio sulla connotazione di *crimine* in antico: si tratta senz'altro di un vocabolo bassamente diffuso e disperso nel corpus rappresentativo. In particolare, *crimine* si configura complessivamente come latinismo lessicale selezionato di rado e in modo episodico. Si può quindi predicare un quoziente connotativo alto e, di conseguenza, una posizione periferica del lessema nel vocabolario medievale. Nel vocabolario contemporaneo, al contrario, il lessema occupa una posizione centrale: il *GraDIt* gli assegna la marca di "Alto Uso" (confermata dal *Nuovo De Mauro*). Pertanto, comprendiamo *crimine* nella classe dei latinismi latenti.

Per quanto attiene al contenuto semantico del lessema, conviene partire ricordando brevemente il significato dell'etimo latino per stabilire un confronto con l'esito volgare. Il *ThLL*, s.v. *crimen* riferisce la seguente struttura semantica: I) significato proprio articolato tra A) 'accusa, riprovazione, biasimo' ("obiectum, exprobatio, convicium"); B) 'delitto, colpa, offesa' ("scelus, peccatum, vitium ipsum"); C) 'infermità, imperfezione' ("malum, mendum"); II) significato metonimico. Come si vede, l'accezione I A si riferisce al soggetto che accusa o rimprovera, mentre I B riguarda l'oggetto sottoposto a tale accusa o rimprovero (cfr. Lewis/Short, s.v. *crimen*): pertengono a quest'ultima accezione glosse quali "peccatum vel iudicium" oppure

¹¹ Fanno parte di tale locuzione le uniche occorrenze di *crimine* reperibili nei *Fatti di Cesare*, XIII ex. (sen.) e nel *Canzoniere del sec. XIV*, a. 1369 (tosc.occ.); il sintagma occorre poi tre volte nel *Libro del difenditore della pace*, 1363 (fior.).

“culpa, noxa, obiectum” (cfr. *CGL*, VI 287). Rispetto a questo schema, nell’italiano antico (così come – del resto – in quello attuale, cfr. *GraDIt*, s.v. *crimine*) prosegue soltanto l’accezione I B (cfr. *TLIO*, s.v. *crimine*). Per il Medioevo, si può assegnare a *crimine* il significato complessivo ‘atto di violazione di una norma’. Il senso (significato contestuale) talvolta chiarisce se la norma implicata attiene propriamente alla sfera civile e secolare oppure a quella sacra e religiosa (ma tracciare una frontiera netta tra le due sfere può costituire un’operazione indebita per l’epoca in esame). Nel primo caso, *crimine* si può oggi glossare con ‘reato’, come in questo passo: “E stando così le cose, Ortese fu ingiunto di (*scil.* ‘fu sorpreso in flagrante nel’) crimine d’ambitione e accusato però che procacciava d’avere officio per danari in corte” (*Chiose Valerio Massimo* [OVI]); nel secondo caso, *crimine* equivale prettamente a ‘peccato o vizio’, come in questo passo: “Fu nella terra di Montecchio già un prete, il quale avea nome prete Juccio, il quale era cattivo in ogni crimine di lussuria” (Sacchetti, *Trecentonovelle* [OVI]).

4.1.1 Concorrenza onomasiologica: la “prova dei volgarizzamenti”

Per individuare i concorrenti onomasiologici di *crimine* (come di qualsiasi altro lessema di derivazione latina), rispetto al vocabolario antico (e, in linea di principio, rispetto a qualsiasi fase storica della lingua), sfruttiamo la “prova dei volgarizzamenti” (Burgassi & Guadagnini 2017a: 25-26; 2017b: 168). Per l’epoca antica, essa si fonda sul *Corpus CLaVo*, che raccoglie opere latine antiche e tardo-antiche volgarizzate nel Medioevo, associate per paragrafi al testo italiano che le traduce. Ricerchiamo quindi nel *Corpus CLaVo* il vocabolo latino il cui esito diretto è *crimine*, ossia *crimen*, e analizziamo come questo è stato tradotto nei volgarizzamenti. L’analisi dei traduttori di *crimen* servirà per due ragioni. In primo luogo, mostrerà quali sono i concorrenti di *crimine* utilizzati per esprimere lo stesso contenuto semantico: di tali concorrenti, in seguito, si potranno valutare il quoziente connotativo e la posizione nel vocabolario per stabilire il grado della loro marcatezza. In secondo luogo, se, tra i traduttori in gioco, *crimine* risultasse quantitativamente minoritario o del tutto assente, avremmo una conferma indiretta della sua perifericità (predicata per via diretta mediante la disamina della posizione nel paragrafo 4.1).

Passiamo dunque alla prova dei volgarizzamenti. Nel *Corpus CLaVo*, il lessema *crimen* conta 764 occorrenze in 60 testi. A fronte di *crimen*, questi sono i traduttori attestati (in ordine decrescente rispetto alle relative occorrenze): *peccato* = 370 occorrenze; riformulazioni sintetiche (del tipo “*crimen stupri*” > *adulterio*) = 136; *biasimo* = 58 (attestato perlopiù nei volgarizzamenti dal francese); *fallo* = 52; *colpa* = 42; *maleficio* = 12; *fellonia* = 11; *vizio* = 6; *male* = 6; *difetto* = 5; *folia* = 3; *misfatto* = 3; *offesa* = 3, ecc.

Nel ventaglio dei traduttori, *peccato* si distingue per incidenza numerica: da solo, esso rappresenta il traduttore del latino *crimen* in quasi la metà delle occorrenze (370 su 764). Le altre soluzioni traduttive sono ben distanti: senza considerare le riformulazioni sintetiche (comunque in rapporto 136/370 rispetto a *peccato*), di molto inferiore è la presenza di *biasimo* (58/370) e di *fallo* (52/370), cui fa seguito, sotto la soglia delle cinquanta occorrenze, un’ampia e frastagliata gamma di traduttori (si noterà, a questo punto, che il volgarizzamento ovidiano di Filippo Ceffi, dal quale siamo partiti nel paragrafo precedente, offre da solo una serie particolarmente ricca di

traducenti volgari del latino *crimen*).

Nei testi di traduzione, abbiamo quindi una tendenziale (senz'altro maggioritaria) corrispondenza tra latino *crimen* e italiano *peccato*. D'altra parte, l'esito diretto *crimine* non compare: questo fatto, come abbiamo precisato in precedenza, conferma la perifericità del lessema nel vocabolario antico. In questo stesso vocabolario resta quindi da considerare la posizione occupata da *peccato*, che la prova dei volgarizzamenti ha indicato come il concorrente onomasiologico più ricorrente di *crimine*. Questa considerazione è piuttosto immediata, giacché *peccato* risulta avere le caratteristiche prototipiche del lessema centrale, con quoziente connotativo basso: nel *Corpus OVI* se ne reperiscono infatti diverse migliaia di occorrenze, distribuite in centinaia di testi, di ogni tipologia, di ogni varietà diatopica e in tutto l'arco temporale (dalle Origini agli inizi del Quattrocento).¹² Possiamo quindi concludere che, secondo la terminologia da noi adottata, nel Medioevo sul piano onomasiologico *crimine* risulta parola marcata e *peccato* parola non marcata rispetto al significato 'atto di violazione di una norma'.



Figura 3. Marcatezza di *crimine* e *peccato*.

Anche in questo caso, potremmo ampliare il quadro paradigmatico considerando gli omonimi, come per esempio *delitto*. Per le sue caratteristiche di attestazione, *delitto* risulta collocarsi in area media (QC medio) nell'architettura del vocabolario antico.¹³

¹² La ricerca non raffinata nel corpus individua 22510 occorrenze e 702 unità testuali, ma si tratta di cifre per eccesso, perché vi sono comprese tutte le occorrenze (*word tokens*) delle forme distinte (*word types*) associate al lemma *peccato*, anche quelle non lemmatizzate e quindi eventualmente riferibili ad altro lemma, in particolare al verbo *peccare*. Si consideri, comunque, che si tratta di ordini numerici talmente elevati che, anche se in parte ridimensionati, in ogni caso non farebbero cambiare in alcun modo la valutazione lessicologica che qui interessa; questi numeri, inoltre, per quanto non raffinati rispetto ai diversi lessemi potenzialmente coinvolti (sostantivo, verbo, ecc.), confermano la vitalità dell'intera famiglia lessicale di *peccato*.

¹³ Nel *Corpus OVI*, i testi latori del lessema sono 71, per un totale di 320 occorrenze, distribuite cronologicamente tra la seconda metà del Duecento e la fine del Trecento. Sul piano diatopico, sono coinvolte tutte le aree; sul piano diatematico, si riscontra una forte incidenza di testi che rimandano alla tradizione giuridica (statuti e documenti), sia in quanto al loro numero (24 statuti, 5 documenti), sia rispetto alla quantità delle relative attestazioni (per esempio, nelle Costituzioni egidiane del 1357 sono

Dal punto di vista semantico, il lessema esprime il significato di ‘atto di violazione di una norma (giuridica o morale-religiosa)’ (cfr. *TLIO*, s.v.), in linea con il contenuto che abbiamo visto per *crimine* e con quello di *peccato*.



Figura 4. Marcatezza di *crimine*, *delitto* e *peccato*.

4.1.2 Implicazioni extralinguistiche

L’analisi della marcatezza si attua sul piano prettamente linguistico: i risultati di questa analisi, nel caso specifico che coinvolge *crimine*, *delitto* e *peccato* nel Medioevo, si prestano altresì ad essere rapportati, sul piano extralinguistico, ai tratti che definiscono la cultura coeva. Ci riferiamo al problema, di vastissima portata, costituito dalla relazione tra le categorie di crimine e di peccato, al problema, insomma, affrontato da quel processo plurisecolare che si risolve nella distinzione tra sfera del potere e sfera del sacro, tra foro esteriore e foro interiore, tra leggi positive e legge morale, e che conduce, in ultima istanza, alla separazione del reato dal peccato (Prodi 2015). Non è certo nostra intenzione (né avremmo alcuna competenza per farlo) approfondire questo ordine di questioni così complesse. Ci limitiamo ad alcune considerazioni generalissime per gettare un possibile “ponte” tra i due piani (linguistico ed extralinguistico) che abbiamo detto.

Semplificando molto, per il Medioevo (e non solo), è noto che il concetto di crimine risulta sostanzialmente indistinto rispetto a quello di peccato, nel quale è compreso. Si pensi all’influente definizione di Sant’Agostino (*In Ioannis*, XLI 10: “*crimen autem est peccatum grave, accusatione et damnatione dignissimum*”) cui è solidale il brano di San Gregorio che abbiamo riportato sopra – insieme alla sua traduzione. Così, è chiamato “*peccatum criminale*” il tipo di peccato al quale si riconosce particolare gravità.¹⁴ Si tratta di un quadro concettuale tutt’altro che statico, soggetto a ristrutturazioni anche

presenti 66 occorrenze, negli Statuti perugini del 1342 se ne reperiscono 57, mentre negli Statuti senesi dei Gangalandi 17).

¹⁴ Sul “*peccatum criminale*” cfr. per es. Abelardo, *Ethica* (PL 178, 658c-659a); Ugo di San Vittore, *De sacramentiis*, liber II, pars XIII, cap. 1 (PL 176, 536b-c).

rilevanti: in alcune elaborazioni dottrinali, per esempio, la categoria del crimine, pur sempre inglobata – come detto – entro quella del peccato, può configurarsi come una specie di peccato, rivolto contro la società nel suo insieme (Prodi 2000: 74, 77-78, 133).

Ci sembra che i dati linguistici circa il rapporto paradigmatico (nei termini della marcatezza) tra i vocaboli *crimine* e *peccato* nel Medioevo contribuiscano a dare spessore agli elementi ora richiamati, che pertengono alla dimensione culturale e alle categorie concettuali che strutturano la realtà. A nostro avviso, inoltre, il nesso instaurato con il versante culturale permette di avvicinare tipologicamente il caso rappresentato da *crimine/peccato* a quanto abbiamo rilevato per la concorrenza, post medievale, tra *educare* e *nutri(ca)re* (Burgassi & Guadagnini 2017a: capitolo 5).

5. Conclusioni

A proposito della marcatezza, Wurzel (1998: 53) osserva che “the topic has been discussed vividly above all in connection with language change”. L’importante contributo di Andersen (2001: 30-37), complessivamente dedicato alla relazione tra “markedness and the theory of linguistic change”, focalizza l’attenzione sulla marcatezza in diacronia, a vari livelli (fonologico, morfologico, morfosintattico, lessicale). Con la nostra proposta, vorremmo inserirci nel dibattito che riguarda il nesso tra la marcatezza e lo studio, da una parte, del vocabolario in sincronia rispetto a una fase storica della lingua e, dall’altra, del cambio linguistico in diacronia. Come abbiamo ricordato più volte, il nostro modello di marcatezza si fonda sulla ricostruzione dell’architettura del vocabolario di epoca storica e valuta, in prospettiva onomasiologica, le posizioni dei lessemi che condividono lo stesso contenuto semantico. Pensiamo che questa proposta, oltre ad affinare la descrizione del lessico per una fase storica, possa contribuire allo studio del cambio linguistico. Il punto di vista che adottiamo, infatti, permette di cogliere i cambiamenti in diacronia che, non basandosi sul contenuto semantico denotativo, tradizionalmente risultano sfuggire alle indagini lessicali (di orientamento per lo più semasiologico).

In quest’ottica, abbiamo presentato due esempi di opposizione tra lessemi marcati e lessemi non marcati, rispetto ai due significati di ‘essere umano nei primi anni di vita’ e ‘atto di violazione di una norma’. Il primo caso è esemplare del cambio linguistico in diacronia con riferimento alle posizioni occupate dagli omonimi nel vocabolario: a una decisa perifericità di *bambino* (parola marcata) rispetto a *fanciullo* (parola non marcata) nell’italiano antico, corrisponde oggi una configurazione nettamente diversa, là dove *bambino* si colloca addirittura nel nucleo del vocabolario contemporaneo tra le parole “fondamentali”. Il secondo caso da una parte condivide i tratti tipologici del primo (se consideriamo il cambio di posizione di *crimine* in diacronia), dall’altra è significativo rispetto al dialogo che i fatti linguistici possono instaurare con i caratteri della cultura di un’epoca e con le relative categorie concettuali.

Bibliografia

- Andersen, Henning. 2001. Markedness and the theory of change. In Andersen, Henning (ed.), *Actualization. Linguistic change in progress*, 21–57. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Battistella, Edwin L. 1996. *The Logic of Markedness*. Oxford: Oxford University Press.

- Blank, Andreas. 1997. *Prinzipien des lexikalischen Bedeutungswandels am Beispiel der romanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer.
- Burgassi, Cosimo. 2020. «Parole di conforto». Tappe storiche di una concorrenza lessicale. *Studi di filologia offerti dagli allievi a Claudio Ciociola*, 61–78. Pisa: ETS.
- Burgassi, Cosimo & Guadagnini, Elisa. 2014. Prima dell'«indole». Latinismi latenti dell'italiano. *Studi di lessicografia italiana* 31. 5–43.
- Burgassi, Cosimo & Guadagnini, Elisa. 2017a. *La tradizione delle parole. Sondaggi di lessicologia storica*. Strasbourg: ÉLiPhi.
- Burgassi, Cosimo & Guadagnini, Elisa. 2017b. L'integrazione lessicale di «facile» nel vocabolario italiano. In Guadagnini, Elisa & Vaccaro, Giulio (a cura di), *Rem tene, verba sequentur. Latinità e medioevo romanzo: testi e lingue in contatto*, 157–177. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Burgassi, Cosimo & Guadagnini, Elisa. 2023. Per studiare il vocabolario del passato. La posizione delle parole in epoca storica. *CHIMERA: Revista de corpus de lenguas romances y estudios lingüísticos* 10. 1–18.
- Ciancaglini, Claudia A. 1994. Per una valutazione dei fondamenti teorici della marcatezza. In Cipriano, Palmira & Di Giovine, Paolo & Mancini, Marco (a cura di), *Miscellanea di studi linguistici in onore di Walter Belardi*, 811–845. Roma: Il Calamo.
- Cruse, Alan D. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, Alan D. 2000. *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dardano, Maurizio. 1993. Lessico e semantica. In Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, 291–370. Roma/Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 1998. *Linguistica elementare*. Roma-Bari: Laterza.
- Guadagnini, Elisa. 2016. Lessicografia, filologia e «corpora» digitali: qualche considerazione dalla parte dell'OVI. *Zeitschrift für romanische Philologie* 132(3). 755–792.
- Guadagnini, Elisa (in stampa). Una breve storia del 'cadavere': caduti latini, corpi morti romanzi e una postilla dantesca. In Burgassi, Cosimo & Guadagnini, Elisa & Vaccaro, Giulio (a cura di), *Storie di idee nell'Europa mediterranea*. Roma: ISEM Edizioni.
- Haspelmath, Martin. 2006. Against markedness (and what to replace it with). *Journal of Linguistics* 42. 25–70.
- Lazzeroni, Romano. 2018. Jakobson e la nozione di marcatezza. Riflessioni di un indoeuropeista. In Castagneto, Marina & Esposito, Edoardo & Sini, Stefania (a cura di), *Roman Jakobson, linguistica e poetica*, 315–324. Milano: Ledizioni.
- Ludwig, Ralph. 2001. Markiertheit. In Haspelmath, Martin & König, Ekkehard & Oesterreicher, Wulf & Raible, Wolfgang (ed.), *Language Typology and Language Universals*, 400–419. Berlin-New York: Mouton De Gruyter.
- Lyons, John. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Picchiorri, Emiliano. 2007. Semantica di 'bambino', 'ragazzo' e 'giovane' nella novella due-trecentesca. *Studi di lessicografia italiana* 24, 71–131.
- Prodi, Paolo. 2000. *Una storia della giustizia. Dal pluralismo dei fori al moderno dualismo tra coscienza e diritto*. Bologna: il Mulino.

- Prodi, Paolo, 2015. Cristianesimo e giustizia, peccato e delitto nella tradizione occidentale. In Prodi, Paolo. *Homo Europaeus*, 105–120. Bologna: il Mulino.
- Ullmann, Stephen. 1957. *The Principles of Semantics*. 2^a ed. Glasgow-Oxford: Jackson/Basil Blackwell.
- Waugh, Linda R. & Lafford, Barbara A. 2006. Markedness. In Brown, Keith (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, vol. 7, 2^a ed., 491–498. Amsterdam: Elsevier.
- Wurzel, Wolfgang U. 1998. On markedness. *Theoretical Linguistics* 24. 53–71.
- Zaggia, Massimo (a cura di). 2009. *Heroides. Volgarizzamento fiorentino trecentesco di Filippo Ceffi. I. Introduzione, testo secondo l'autografo e glossario*. SISMEL: Edizioni del Galluzzo.

The alternation between “raising” and impersonal constructions with *sembrare*: a usage-based approach

Flavio Pisciotta

Università di Salerno

fpisciotta@unisa.it

Abstract

Traditionally, scholars have claimed that the raising construction with *sembrare* ‘seem’ (*sembrare*+infinitive) is truth-conditionally equivalent to the impersonal construction *sembra che* ‘it seems that’. In contrast with this point of view, and following a Construction Grammar approach, we hypothesize that this alternation is motivated by differences in the functional properties of the alternating constructions. To test this hypothesis, we focused on selection properties, with the view of assessing whether any subject could be a good candidate to appear in the constructions under exam. We extracted occurrences of the two constructions from written and spoken Italian corpora, and coded their subjects for several formal and functional variables (length, animacy, accessibility, and type of anaphoric link). Our analysis showed that there are, in fact, differences in the selection of the subjects, and that such differences reveal functional discrepancies between the two constructions. Furthermore, we found that the presence of the experiencer can constrain the semantic contexts in which *sembra che* appears. These results suggest the relevance of the concept of “allostruction” to account for the behaviour of alternating constructions.

1. Introduction

The Italian verb *sembrare* ‘seem’ has attracted many scholars working on syntax and semantics. In particular, the syntactic constructions in which personal *sembrare* takes an infinitive clause are characterized by the so-called subject-to-subject raising (which we will refer to simply as “raising”) (1a).¹ *Sembrare* and similar verbs are thus defined as raising verbs, in contrast to control verbs (like *volere* ‘want’), which select subject control constructions (1b):

¹ This paper is based on (and updates) part of the analysis carried out in my Master's thesis *Le costruzioni impersonali e a sollevamento con sembrare in italiano scritto e parlato: uno studio costruzionista e usage-based*. I thank prof. Francesca Masini and prof. Chiara Gianollo who, respectively, supervised and co-supervised the thesis. I also thank the anonymous reviewer for the insightful comments and suggestions.

- (1) a. *Gianni sembra amare Piero.*
 ‘Gianni seems to love Piero.’
 b. *Gianni vuole sposare Piero.*
 ‘Gianni wants to marry Piero.’

The concept of raising originates from the generativist tradition and refers to a movement-based account of the phenomenon, according to which the subject selected by the subordinate verb “raises” to the main clause and becomes the subject of the main verb² (Rosenbaum 1967; Postal 1974; Polinsky 2013). We will not get into the details of the diagnostics used to distinguish raising verbs from subject control verbs (cfr. Skytte & Salvi 1991: 543-544; Davies & Dubinsky 2004: 4-8). However, it is worth noting that the main difference between the constructions in (1a) and (1b) is that in (1b) *Gianni* is the semantic subject of both the verbs *vuole* ‘wants’ and *sposare* ‘to marry’. Conversely, in (1a) the NP *Gianni* is selected as the subject by the subordinate verb *amare* ‘to love’, and not by *sembrare*. For this reason, the raising construction with *sembrare* has been traditionally considered truth-conditionally equivalent to the construction with impersonal *sembrare* (2) (Davies & Dubinsky 2004: 4), also in non-transformational approaches (cfr. Bach 1977; Dowty 1978).

- (2) *Sembra che Gianni ami Piero.*
 ‘It seems that Gianni loves Piero.’

Both in (1a) and in (2), *Gianni* is selected by the subordinate verb, but the two sentences result from different transformations: in (2), *Gianni* does not raise to the main clause, and thus constitutes the subject selected by the subordinate verb not only semantically but also syntactically.

Nonetheless, some scholars from generative approaches have noticed meaning differences between the constructions in (1a) and (2). Postal (1974: 357) and Salvi (1991: 218-219) argue that the raising construction presupposes a context in which the speaker directly perceives the *stimulus* represented by the raised subject. Partee (1971: 17-18) also suggests that impersonal and raising constructions show some subtle meaning differences: in the former, the speaker’s point of view is focused on the whole event described by the subordinate, while in the latter it is focused only on the raised subject. Anyway, these proposals hold that the differences found are not part of the core meaning of these constructions (to be intended as their logical form). From this perspective, both (1a) and (2) are derived from the same deep structure and preserve the same truth conditions. This position raises questions about what aspects are relevant to establish if two constructions are synonymous or not (Mack 2010: 155). Furthermore, it does not help understanding the reasons that underlie the speaker’s choice of one of the two constructions, implicitly hypothesizing a free variation between the two.

While this could be the case, scholars working in usage-based frameworks, e.g., Construction Grammar, found that a number of syntactic alternations are motivated by different functions or properties associated with alternating formal variants (Gries 1999; 2003; Stefanowitsch 2003; Perek 2015; De Vaere et al. 2018). These analyses generally assume the so-called “Principle of No Synonymy” (cfr. Bolinger 1968). In particular,

² For a comprehensive overview of the generative accounts of raising, see Davies & Dubinsky (2004).

Goldberg (1995: 67) adopts this principle when describing the relation among constructions in the speaker's repertoire:

If two constructions are syntactically distinct, they must be semantically or pragmatically distinct. [...] Pragmatic aspects of constructions involve particulars of information structure, including topic and focus, and additionally stylistic aspects of the construction such as register.

Keeping in mind that a dogmatic approach to this principle would be empirically unmotivated³, we want to test if it applies to the *sembrare* alternation as well. Our hypothesis is that the constructions in (1a) and (2) differ with respect to their functional properties. Specifically, we want to investigate this aspect by looking for possible constraints or preferences in the selection of the element that fills the slot of the “raised” or “unraised” subject: potential differences between the two alternants would suggest that there is a difference between the semantics of the two constructions.

2. Previous studies on SEEM constructions

In this section, we illustrate previous studies on raising and impersonal constructions with SEEM verbs (henceforth, SEEM constructions). These constructions are renowned for being evidential and epistemic strategies (Section 2.1) and have been mainly studied with regard to this functional aspect. Nonetheless, there are also studies on the selection of the subject in this syntactic alternation. These studies have been generally carried out from a cognitive and/or corpus-based perspective and on languages different from Italian. We present them in Section 2.2 as a starting point for our case study.

2.1 *Sembrare constructions as epistential strategies*

In Italian and other European languages, SEEM constructions are used to convey evidential and epistemic meanings (Cornillie 2007; Gisborne & Holmes 2007; Aijmer 2009; Musi 2015). Although the present analysis will not focus on evidentiality and epistemic modality, they constitute a central aspect in the function of the constructions with *sembrare*, and thus it is worth introducing these concepts briefly.

We can define evidentiality as the category that marks the speaker's information source (Aikhenvald 2004). Information sources can be either direct (e.g., speaker's direct perception) or indirect (e.g., inferences, reports from a third person). This is a relevant distinction in our case, because in the literature it has been noted that there is often an overlap or, at least, a relationship between the marking of indirect sources and the expression of epistemic modality, i.e., the speaker's (un)certainly about the likelihood of the uttered proposition (Nuyts 2001: 21-22).

³ While the validity of the Principle is generally accepted by scholars working in Construction Grammar, some aspects have been subject to debate: e.g., the role of free variation between alternating constructions (Uhrig 2015), or the level of abstraction at which the principle applies (Laporte et al. 2021) (for a recent discussion on the matter, see Leclercq & Morin (2023)). As for our perspective, we want our approach to be as much empirical as possible, and thus we do not exclude the possibility that the constructions with *sembrare* are used in free variation.

This is the case with verbs denoting appearance, including *sembrare*. Because of its semantics, even when *sembrare* marks that the speaker is perceiving something, it also signals that there is a cognitive elaboration of the *perceptum*, in order to reconstruct the state of affairs (3). Thus, constructions with *sembrare* always express indirect evidentiality.

- (3) *Lei lo tiene in braccio sorridente, lui sembra dormire.*
'She is holding him in her arms, he smiles and seems to be sleeping.' (CORIS⁴)

Furthermore, the 'appearance' meaning always implies a degree of uncertainty: "what appears [...] is not necessarily claimed to be true" (Squartini 2018: 281). Hence, the constructions with *sembrare* have been defined as "epistentials", that is, strategies that show a syncretism of evidential and epistemic values (Musi & Rocci 2017).

Research has shown differences in the meanings of *sembrare*-constructions at the epistential level. In Italian, the raising construction (3) has been claimed to encode only inferential evidentiality, while the impersonal can also mark that the information has been reported to the speaker or comes from hearsay (4) (Kratschmer 2006; Musi 2015):

- (4) *Sembra che i furti siano da imputare ad una banda [...].*
'It seems that the thefts are to be blamed on a gang [...].' (CORIS)

Moreover, some studies have identified a third construction: the impersonal construction with overt experiencer (5).

- (5) *Mi sembra che sia il caso di aiutarla [...].*
'It seems to me that we should help her.' (CORIS)

This construction has been said to encode mainly the subjective point of view of the speaker, thus emphasizing the epistemic judgement on the state of affairs (Squartini 2009: 220; Musi 2015: 327-328). Given this, we will consider the construction with overt experiencer as a distinct one, even though most research on the alternation between SEEM constructions does not treat it as such (e.g., Davies 1997; Achard 2000; Ruppenhofer 2004; Grimm 2010).

2.2 Discourse properties of raised subjects: between prominence and activation status

As mentioned in Section 1, research in formal syntax has generally assumed a truth-conditional equivalence between the two alternant constructions with SEEM verbs. In contrast to this view, cognitive approaches have stressed that the formal differences between the two constructions reflect a difference in the construal of the same situation (i.e., the way in which it is presented by the speaker) (Newman 1981; Langacker 1995).

Langacker (1995) claims that raised subjects function as reference points for the conceptualizer: they constitute a privileged "point of mental access" to the propositional content. For instance, in (6a) *Don* is the most salient participant in the process of leaving and has a more prominent role in the evaluation of the probability that he will leave (e.g.,

⁴ <https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/>

he is a more volitional participant) than in (6b):

- (6) a. *Don is likely to leave.* (Langacker 1995: 21)
b. *It is likely that Don will leave.*

Langacker defines this prominent element as “a sort of local topic” (1995: 38). Thus, the raised subject in (6a) is more topical than the unraised one in (6b).

Other accounts of these constructions have referred to topicality as a crucial difference between the two alternants (cfr. Croft 2001; Givón 2001; Barron 2001). This holds also for languages different from English: in her study on Italian, Musi finds that raised subjects are more likely to be more definite, referential and topical than unraised ones (2015: 423).

Nonetheless, the interpretation of the concept of topicality in these studies is not always unproblematic. In his study on the raising/impersonal alternation in French, Achard (2000) provides support for Langacker’s interpretation of raising. He operationalizes topicality through the notion of information status: an element is more topical if it has an active status in discourse. His findings show that raised subjects are more often given (i.e., discourse-old) than unraised ones. However, his reading of topicality, common to Musi’s analysis of Italian, can be misleading: research has shown that topical elements are often not discourse-old and that the overlap between these two notions (givenness and topicality) is complex and at least imperfect (Mack 2010: 51-52).

Furthermore, the results of these studies are not always coherent. Ruppenhofer (2004), adopting a Construction Grammar approach, investigates this alternation in English to test Langacker’s and Achard’s findings. The only significant effect he finds concerns the subject length: in his spoken data, raising constructions with *seem* select shorter subjects than the impersonal counterparts (Ruppenhofer 2004: 238). This could hint at the fact that raised subjects are more easily identifiable and more topical, but his results show that there is no effect of givenness and topicality on the choice of the construction. We could suppose that the difference between Achard’s and Ruppenhofer’s results might be due to language-specific differences, but another study on English, carried out by Grimm (2010), finds that raised subjects are significantly more discourse-old.

The only possible explanation for the discrepancies we find in the literature is that the criteria for the selection of the analyzed samples may be different or that there are methodological divergences in the annotation of givenness and topicality of the subject NPs. This last aspect is probably the result of the above-mentioned lack of unanimity on the definition of these two notions.

Summing up, while an effect of information status (i.e., givenness) and/or informational relations (e.g., topicality) on the production of raising constructions is plausible, the problem is far from being solved and will be tackled only partly in this article (Section 5.1).

3. Case study

3.1 Hypothesis: the constructions with *sembrare* as *allostructions*

Our study will be carried out within the framework of Construction Grammar (Fillmore et al. 1988; Goldberg 1995; Hoffmann & Trousdale 2013). According to this approach, syntactic structures should be treated as (more or less abstract) templates that include a

form and a function, namely as constructions. The latter are therefore form-meaning pairings with their own idiosyncratic properties, which cannot be deduced from the parts or derived from other constructions (Goldberg 1995: 4). Schematic (i.e., abstract) or partially schematic constructions have empty slots that can be filled only by certain elements, based on constraints specific to each construction.

Given that we will not follow a transformational approach, we will refer to the constructions under examination by their form: *sembrare*+infinitive (the raising construction), *sembra che* (the impersonal construction), *mi sembra che* (the impersonal construction with overt experiencer). Our main hypothesis is that *sembrare*+infinitive and *sembra che* do not behave uniformly with regard to subject selection: different preferences or constraints on subject selection would suggest the existence in the speaker’s linguistic knowledge of two distinct objects, each endowed with its own properties, that cannot be accounted for by synchronic transformations.

However, the absence of a common deep structure between *sembrare*+infinitive and *sembra che* does not exclude a relationship between them (Cappelle 2006: 12). Construction Grammar posits that constructions are interconnected in a network-like fashion. The links between constructions may specify some kind of relationship between them (Lakoff 1987; Goldberg 1995): e.g., a semi-schematic construction could inherit some of its features from a more schematic construction. In our case, we hypothesize that *sembrare*+infinitive and *sembra che* are “allostructions”, i.e., constructions connected by a horizontal link (Cappelle 2006). Allostructional links connect two or more alternating constructions that show a similarity in their meaning, but that do not inherit this common meaning from a ‘mother’ node, since their formal divergence would make it impossible to postulate such a common ‘mother’ construction. Such a formalization captures that the speaker presumably knows that two formally unrelated constructions can be used, in some contexts, as alternating constructions, or as paraphrases of one another.

Some scholars formalize allostructions as alternating (sub)variants of an abstract, formally underspecified construction, the so-called “constructeme” (even though there is debate on the necessity of postulating its existence: cfr. Audring 2019 and Ungerer, forthcoming). The presence of a constructeme further helps to capture the fact that the speaker makes an abstract generalization on the two variants. In Figure 1, the ditransitive (e.g., *Paul sent Mary a letter*) and the to-dative constructions (e.g., *Paul sent a letter to Mary*) both inherit some functional and formal features from the dative constructeme, that encodes the overlapping information contained in the two allostructions. Nonetheless, they are distinct constructions, associated with – and motivated by – different discourse and pragmatic properties (Cappelle 2006; Perek 2015).

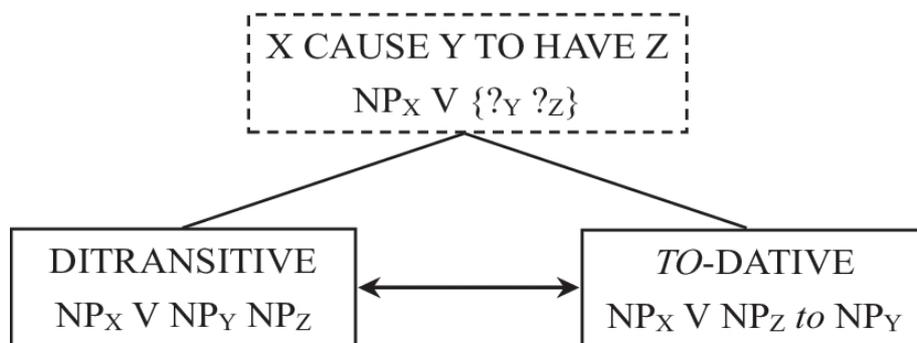


Figure 1. The dative constructeme and its two allostructions (Perek 2015: 156).

We argue that the relationship between *sembrare*+infinitive and *sembra che* can be fruitfully described by such a model.

Given that research has found that the overt expression of the experiencer (*mi sembra che*) yields a different semantics (see Section 2.1), we will also take into account the presence of the experiencer to assess if *mi sembra che* shows some construction-specific constraints or preferences in relation to its subjects or if it behaves similarly to *sembra che*.

3.2 Corpora

The analysis will be carried out on both written and spoken data, for two reasons. The first is to fill a gap in the study of these constructions in Italian, since previous research has focused only on written Italian (Kratschmer 2006; Musi 2015). The second reason is that, often, the study of “traditional” syntactic structures has been based on data coming from written language or from intuition. This approach leads to a biased perspective on grammar (Linell 1982; Hilpert 2019): if features typical of spoken language are not taken into account, the generalizations made on a phenomenon are at least incomplete.

The written data have been extracted from CORIS (Rossini Favretti et al. 2002). CORIS is a balanced and representative corpus of Standard written Italian, regularly updated through the addition of monitor corpora. At the time when the research was carried out, it contained 150M words. We extracted a random sample of 622 occurrences of the verb *sembrare*⁵. Among these occurrences, only 216 turned out to be instances of *sembrare*+infinitive or *sembra che*.

As for spoken Italian, two corpora were used: LIP (De Mauro et al. 1993) and KIParla (Mauri et al. 2019). These two spoken corpora include data from different communicative situations, ranging from free dialogues to radio and TV speech. At the time when the research was carried out, the two corpora put together contained 1.5M words. The total occurrences of *sembrare* were 950, but only 189 of them turned out to be instances of *sembrare*+infinitive or *sembra che*.

We excluded from the samples 3 occurrences from the written corpus and 8 occurrences from the spoken corpora. These occurrences had been identified instances of the *sembra che* type, but their subordinate clauses did not have a noun phrase as their subject: they were either impersonal (in (7) we find an impersonal *si*) or had a clausal subject (8).

(7) *sembra [...] che si arrivi ad esempio al collegio con delle mozioni [...] smussate*
‘for example, it seems that we go to the board with blunted motions.’ (LIP)

(8) *sembra che non sia affatto detto che il copista [...] sia quel giovane*
‘it doesn’t seem certain that young man is the copyist.’ (KIParla)

Thus, the final dataset for the analysis consists of 394 total occurrences: 213 from the written corpus, and 181 from the spoken corpora.

⁵ We extracted a sample of 622 occurrences from CORIS to match the number of occurrences of *sembrare* contained in the KIParla corpus of spoken Italian. However, given the discrepancy in the number of constructions coded as *sembra che* and *sembrare*+infinitive in the written and spoken dataset (216 vs. 110), data from LIP corpus of spoken Italian were added to the KIParla ones.

3.3 Annotation

All examples in the dataset were annotated for the following variables: subject length (Section 3.3.1), animacy (Section 3.3.2) and referent accessibility and type of anaphor (Section 3.3.3).

3.3.1 Subject length

Noun phrase length has been proven to influence speakers' choice between syntactic alternants both in formal (Ross 1967) and in functional studies (Thompson 1990; Hawkins 1994). In particular, it has been claimed to affect the linear order of the constituents: typically, longer and more complex elements tend to be placed towards the end of the clause, and tend to follow shorter constituents. For instance, Construction Grammar accounts of the verb-particle alternation in English showed that when the direct object NP is longer, the continuous construction (9a) is preferred over the discontinuous one (9b) (Gries 1999; 2003).

- (9) a. *He **brought back** the books that he had left at home for so long.*
b. *??He **brought** the books that he had left at home for so long **back**.*
(Gries 1999:110)

As we saw in Section 2.2, Ruppenhofer (2004) found that in spoken English “raised” subjects of the verb *seem* are shorter than the unraised ones. We hypothesize that the same applies both to written and spoken Italian, as we suppose that the subject NP of *sembrare*+infinitive is more easily identifiable, and thus less formally marked.

We measured subject NP length in terms of number of words: this has been proven to be an effective and fairly simple measure of NPs' syntactic complexity in other studies (Wasow 1997; Szmrecsányi 2004).

3.3.2 Animacy

Animacy is a widely studied semantic feature of noun phrases. It is known to affect a vast number of morphosyntactic phenomena in many languages, ranging from case marking to subject selection (for an overview, cfr. Yamamoto 1999: Chapter 2). As for syntactic alternations, Bresnan et al. (2007) found that in the dative alternation (mentioned in Section 3.1) an animate recipient favours the use of the ditransitive construction.

Some studies also claim that speakers are more likely to “promote” animate NPs to the first position in the clause (e.g., through the use of passive constructions, topicalizations etc.). However, research on the matter provides mixed results (Ransom 1977; Harris 1978; Snider & Zaenen 2006).

We coded all occurrences for animacy, distinguishing three values: Human, Animate, and Non-Animate. Our hypothesis is that *sembrare*+infinitive subjects tend to be higher on the animacy scale (i.e., Human, Animate) than *sembra che* ones.

3.3.3 Referent accessibility and type of anaphor

As we saw in Section 2.2, information status has been used to account for the position of raised subjects. More generally, it constitutes a relevant discourse-functional correlate in language production, as research on syntactic alternations has shown (e.g. Gries 2003; Bresnan et al. 2007).

The vast literature on information status highlighted that the distinction between given and new (or active and inactive) referents is not sufficient, so the notion of inferrability was introduced (Prince 1981; Chafe 1987; Lambrecht 1994; Gries 1999). A referent can be inferred even if it has not been mentioned in the previous discourse: for instance, it can be evoked by some other referent in the linguistic or extra-linguistic context (Prince 1981; Lambrecht 1994: 113). In general, it has been noted that inferrable referents often behave similarly to referents already evoked in discourse (e.g. Birner 1994), even if there is not a complete overlap between the two (Prince 1992).

By virtue of these observations, we chose to follow the annotation scheme by Nissim et al. (2004) to code referent accessibility of the subjects in our occurrences (Referent accessibility). This annotation scheme includes three values, namely: Old, Mediated (i.e., inferrable), and New.

Another advantage of this scheme is that the Old and Mediated values include various subtypes of anaphoric links between the subject and its antecedent (for the full scheme, see the Appendix), which we took into account in the annotation (Type of anaphor).

3.4 Statistical methods

Since we tested the influence of the annotated variables (illustrated in Section 3.3) on the choice of the *sembrare* constructions, these variables were treated as independent variables in the statistical tests we used.

First, we tested the choice between *sembra che* and *sembrare*+infinitive, and then we divided *sembra che* into two subgroups (*sembra che* and *mi sembra che*) to assess whether there are differences between them or if they share the same constraints. We applied this procedure both to written and to spoken data separately.

Subject length was treated as an ordinal independent variable since word length generally does not follow a normal distribution, and was tested using the Mann-Whitney test (Ruppenhofer 2004: 237; Stefanowitsch 2020: 338). As for the categorical independent variables, i.e. Animacy, Referent accessibility and Type of anaphor, we tested their influence on the choice of the constructions using chi-squared tests. Since in some contingency tables more than 20% of the cells showed a value of less than 5, we simulated the p-value through 10.000 iterations of the Monte Carlo method (Desagulier 2017: 186). As post-hoc analysis, we looked at the standardized residuals of the cells: cells in the contingency table that showed a value exceeding +/-2 were assumed to contribute to the significance of the test (Agresti 2007).

4. Results

This section shows the results of our analysis for each coded variable. However, for the sake of brevity, we offer an accurate description of the data only in the case of significant

results, while we report the corresponding p-value for all the other tests.

4.1 Distribution of the constructions

Before delving into the features of the subjects, we looked at the distribution of the constructions in written and spoken language. As we see in Table 1, *sembrare*+infinitive is more used than *sembra che* in written Italian, while it is very rarely used in spoken Italian.

	<i>sembra che</i>	<i>sembrare</i> +infinitive	Total
Written	85 (39,4%)	131 (60,6%)	216 (100%)
Spoken	163 (86,2%)	26 (13,8%)	189 (100%)
Total	248	157	405

Table 1. Frequency of *sembra che* and *sembrare*+infinitive.

It could seem from this distributions that *sembra che* is particularly favoured in spoken contexts. However, if we separate the occurrences with overt experiencer, we notice that it is the *mi sembra che* construction that shows an increase in the spoken data (100 vs. 24): it constitutes the majority of the occurrences of the “impersonal construction”, while *sembra che* without experiencer shows a similar distribution between written and spoken language (Table 2).

	<i>sembra che</i>			<i>sembrare</i> +infinitive		
	<i>mi sembra che</i>	<i>sembra che</i>	Total	<i>mi sembra</i> +inf	<i>sembrare</i> +inf	Total
Written	24	61	85	1	130	131
Spoken	100	63	163	1	25	26
Total	124	124	248	2	155	157

Table 2. Frequency of the constructions with and without the experiencer.

Furthermore, it is noteworthy that *sembrare*+infinitive almost never appears with the experiencer in our corpus (*mi sembra*+infinitive shows up only twice). This behaviour is very similar to the one displayed by *parecer*+infinitive in Spanish (Davies 1997: 55-56; Cornillie 2007: 80-82). Since we have only two occurrences of this construction, we did not test them separately from *sembrare*+infinitive in our analysis.

4.2 Subject length

The first feature we investigated is the length of the subject NPs.

In the data from the written corpus, we notice a difference in the subject lengths of the two constructions. Specifically, they diverge with respect to their mean ranks, that result to be higher for *sembrare*+infinitive (*sembra che* = 2.41; *sembrare*+infinitive = 3.04): in other words, the subjects used with *sembrare*+infinitive tend to be longer than the ones used with *sembra che*. If we compare the distributions of the subject lengths of the two constructions, we can see that the greatest difference is to be attributed to the group of

zero subjects (Figure 2): while zero subjects are the most numerous group among *sembra che* subjects, they are less used than one and two-word subjects with *sembrare*+infinitive. This difference resulted to be highly significant (p-value = 0.005).

We notice the same distribution also in the spoken data, even though the subjects tend to be generally shorter (Figure 3). The result of the test was significant, although the p-value was lower than the one from the test on the written data (p-value = 0.025). Indeed, in this case, the mean ranks of the two distributions are closer than in the written data (*sembra che* = 1.58; *sembrare*+infinitive = 1.64), and this could be the reason for this result.

Regarding the comparison between *sembra che* and *mi sembra che*, the mean ranks of the subject lengths of the two constructions turned out to be very close, both in the written (*sembra che* = 2.32; *mi sembra che* = 2.65) and in the spoken data (*sembra che* = 1.52; *mi sembra che* = 1.51). Coherently with this tendency and with the similarity of the shape of the distribution curves, the tests did not yield significant results (p-value for written data = 0.22; p-value for spoken data = 0.23).

4.3 Animacy

The distribution of the animacy values in the corpora shows that *sembrare*+infinitive co-occurs mainly with Non-Animate subjects, both in written and spoken data. The same holds for *sembra che* in the written corpus, while in the spoken corpus this construction appears mostly with Human subjects.

However, the animacy of the subjects turned out to be not significant both in written (p-value = 0.061) and in spoken data (p-value = 0.068).

We also looked for a possible difference between *sembra che* and *mi sembra che*, but even this test did not yield significant results (p-value for written data = 0.48, p-value for spoken data = 0.24).

4.4 Referent accessibility

As for Referent accessibility, most of the NPs turned out to be Old, both in written and spoken data. Nonetheless, we decided to test the distributions to assess if subtle, but significant differences could be found.

Our results did not show any substantial difference between *sembrare*+infinitive and *sembra che* in the accessibility of their subjects (p-value for written data = 0.56, p-value for spoken data = 0.18), even if *sembrare*+infinitive does not select any New subject in the spoken data.

Similar results were found in testing *sembra che* and *mi sembra che*. Although in the written corpus *mi sembra che* showed a higher number of New subjects as compared to *sembra che*, this association didn't turn out to be significant (p-value = 0.063). As for the spoken corpus, we did not find any relevant tendency in our data (p-value = 0.39).

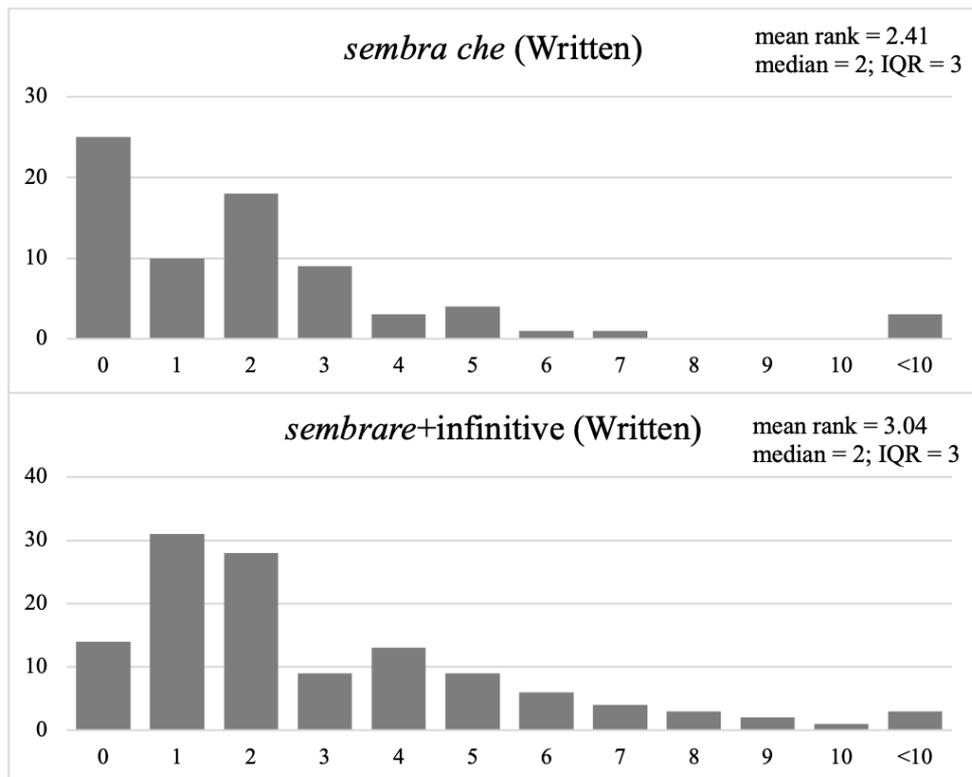


Figure 2. Subject length of *sembra che* and *sembrare+infinitive* in the written corpus.

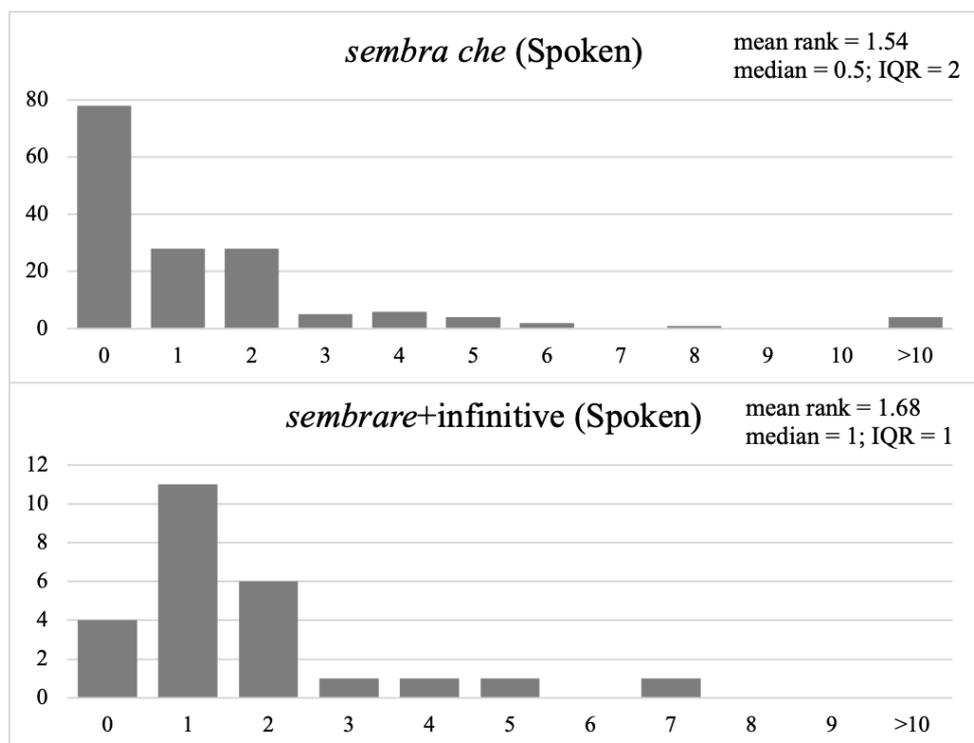


Figure 3. Subject length of *sembra che* and *sembrare+infinitive* in the spoken corpus.

4.5 Type of anaphor

Finally, we turn to the analysis of the type of anaphoric link between the subjects and their antecedents.

In the written corpus, two values (Old_general and Old_generic) stand in contrast with the overall frequency of the two constructions: both occur almost only with *sembra che*. However, we found no significant effect of the type of anaphoric link on the choice of constructions (p-value = 0.12), probably due to the low number of occurrences of these types of subjects in the corpus. Similarly, the comparison between *sembra che* and *mi sembra che* in the written corpus did not return significant results (p-value = 0.25).

On the contrary, if we look at the data from the spoken corpus in Table 3, some differences in the distributions emerge. For instance, the most evident one is that even though *sembrare*+infinitive is less frequent than *sembra che*, it has a higher number of relative pronouns (Old_rel) as subjects.

The results of the statistical test confirmed a highly significant association between the type of anaphoric link and the choice of the construction (p-value = 9.999e-05). The analysis of the standardized residuals showed that the two levels that contribute mostly to the significance of the test are Old_general (1st and 2nd person pronouns) and Old_rel, respectively associated with *sembra che* and *sembrare*+infinitive (Figure 4).

Moreover, we found a difference in the selection of the subject between *sembra che* and *mi sembra che*. As we can see in Table 3, Old_generic subjects (i.e., generic pronouns and NPs) are used only with *sembra che*. This discrepancy determined the significance of the test (p-value = 0.003), as the analysis of the residuals testifies (Figure 5).

		<i>sembra che</i>			<i>sembrare</i> +infinitive	Total
		<i>sembra che</i>	<i>mi sembra che</i>	Total		
Old	event	2	7	9	0	141
	general	7	15	22	0	
	generic	8	0	8	1	
	ident	28	49	77	13	
	rel	0	2	2	9	
	Total	44	74	118	23	
Mediated	event	1	0	1	0	21
	general	1	6	7	0	
	poss	0	1	1	0	
	set	1	1	2	0	
	sit	1	7	8	2	
	Total	4	15	19	2	
Total	137			25	162	

Table 3. Types of anaphoric links in the spoken corpus.

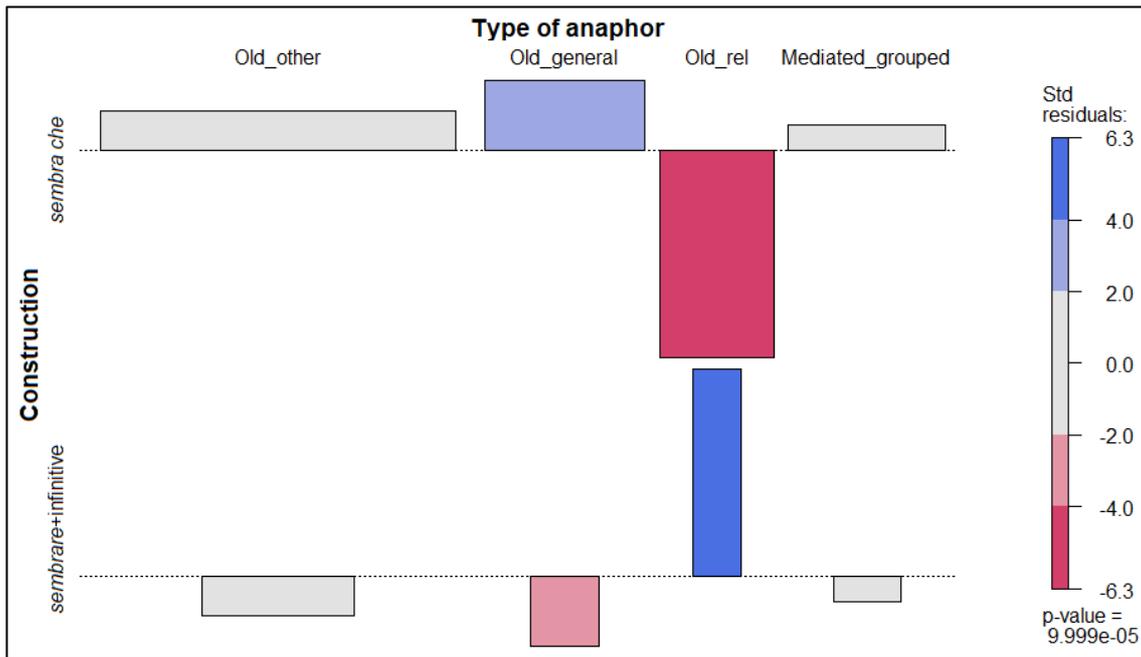


Figure 4. Association of *sembra che* and *sembrare+infinitive* with the type of anaphor.⁶

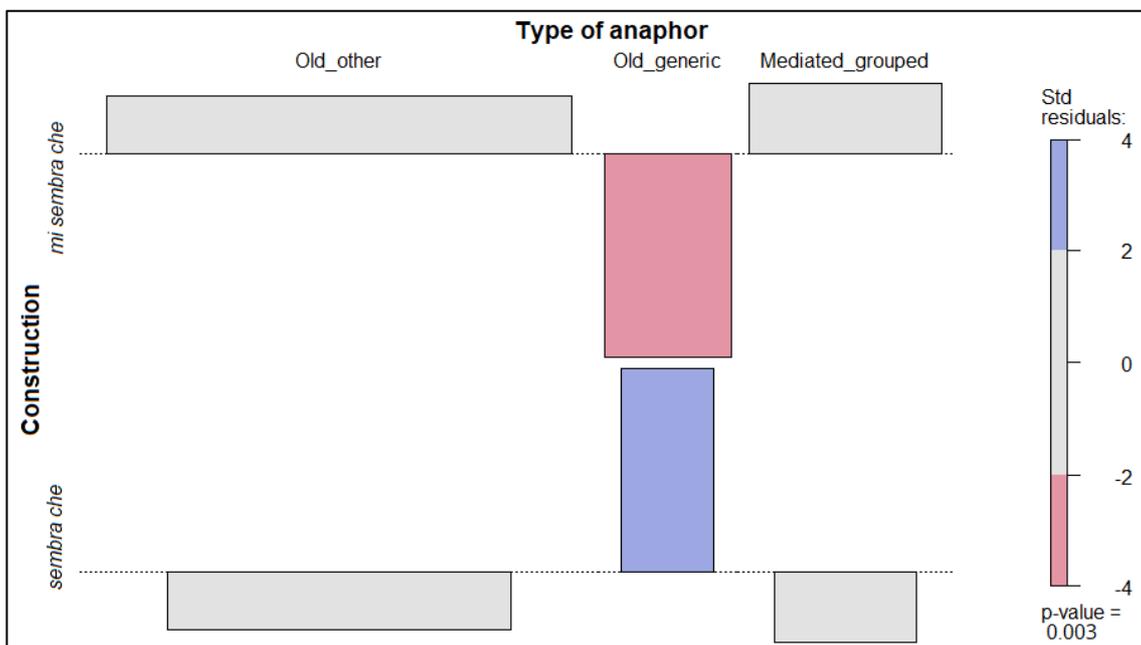


Figure 5. Association of *sembra che* and *mi sembra che* with the type of anaphor.

⁶ We grouped the levels that do not contribute to the significance of the test. The association plot was realized using a modified version of the *assocplot()* function of the R package *vcd* (Meyer et al. 2006). The modified function is available at: https://github.com/fla-pi/associationplot_stdresiduals

5. Discussion

5.1 Subject length: a hint at topicality?

The first difference we found between *sembra che* and *sembrare*+infinitive is that *sembrare*+infinitive is significantly less used with zero subjects (i.e., when the subject is omitted). This diverges from previous studies on these constructions: in her research, Musi shows that subjects are omitted only with *sembra che* (2015: 275-276). However, this discrepancy could be explained by differences in the composition and in the dimension of the corpora: Musi (2015) focuses only on data coming from reviews and opinion articles and takes into account a lower number of occurrences as compared to our study.

A possible way to account for this result has to do with the relationship between word length and topicality. However, we first need to give an operational definition of topicality. According to Givón, a topical referent is characterized by its recurrence in a larger portion of the discourse. Referent recurrence has two sides: an anaphoric one (its presence in the previous discourse, i.e., its accessibility), and a cataphoric one (its relevance to the subsequent discourse) (2001: 254).

If we focus on accessibility (the anaphoric aspect of topicality), we expect the choice of a shorter NP (or zero NP, as in our case) to correlate with the easier retrievability of its referent, as also highlighted by Givón's topic continuity scale (1983: 359):

(10) *zero > clitic pronoun > independent pronoun > full DEF-NP > modified DEF-NP*

Following this scale, an increase in formal markedness should correlate with a decrease in the predictability (i.e., accessibility) of a referent. In our case, the prediction would be that the subjects of *sembra che* are more accessible than the subjects of *sembrare*+infinitive. Our analysis, however, did not find Referent accessibility to be a distinguishing factor between the two constructions: indeed, the majority of the subjects of *sembrare*+infinitive turned out to be discourse-old even if they are generally more formally marked than *sembra che* ones. Thus, at least in our case, it would be incorrect to resort to the anaphoric side of topicality to explain the choice between the two constructions and the difference in the length of their subjects.

Instead, the tendency of *sembrare*+infinitive to attract more formally marked subjects could be linked to the cataphoric side of topicality. Going back to the scale in (10), it has been noted that more marked forms generally indicate an element as more prominent (Baloghné Nagy 2013: 20). Prominence can be linked to the cataphoric aspect of topicality: for instance, prominent elements are more likely to be mentioned in the following discourse (von Heusinger & Schumacher 2019). In our corpus, we find instances of *sembrare*+infinitive in which the subject of the construction (a modified definite NP) is referred to several times in the following discourse:

(11) *questo corpo nudo sembra reagire agli avvenimenti del mondo. Le sue malattie infantili [...] sono come reazioni cutanee alla follia universale, e la sua asma, poi, tutte quelle manifestazioni allergiche, quella sua pelle così vulcanica...È impossibile dissociare le peripezie della Storia dai tormenti di quel corpo [...]*
'This naked body seems to react to the events of the world. Its childhood diseases are like skin reactions to universal madness, and its asthma, all those allergic

manifestations, **its** volcanic skin...It is impossible to separate the vicissitudes of History from the torments of **that body**.' (CORIS)

Thus, we could hypothesize that the reason why the subjects of *sembrare*+infinitive tend to be overtly expressed more often than the *sembra che* ones is that they are more prominent, or topical in a cataphoric sense. In this way, *sembrare*+infinitive can be considered similar to information structure constructions for its topicalizing function (as proposed in Givón 2001: 276).

Future studies may test this hypothesis by assessing various aspects, such as the persistence of the referent expressed by the subject NP. If confirmed, it would also help to explain the more frequent use of *sembrare*+infinitive in written language: in absence of other means (e.g., prosody), promoting an NP to a fronted position is necessary to mark its topicality (Gundel 1985: 95).

5.2 Relative pronouns: antecedent distance and ease of processing

In the previous section, we proposed a topicalizing function for *sembrare*+infinitive, as suggested by the use of longer, more marked subjects. However, our results show that *sembrare*+infinitive is favoured also by a type of less prominent subjects, namely relative pronouns (12).

- (12) [...] *a un estremo c'è la musica che sembra avere solo un valore estetico* [...] 'at one end there is music that seems to have only an aesthetic value' (KIParla)

In contrast, *sembra che* is almost never chosen when the subject is a relative pronoun, excluding very rare exceptions:

- (13) [...] *c'è un bimbo* [...] *che sembra che stia giocando* 'there is a baby that seems to be (lit. 'that is') playing' (KIParla)

This tendency was found to be significant in the spoken data, but a closer inspection shows that it is also valid for the written data; perhaps the non-significance of the test conducted on the latter is due to the fact that *sembrare*+infinitive is very frequent. In the spoken corpus, on the other hand, relative clauses are an environment that particularly favours the rare use of *sembrare*+infinitive. Interestingly, the preference for the infinitival constructions in relative contexts was noticed also for Spanish (Holmlander 2004) and English (Lenardič & Ilc 2019).

According to Kratschmer (2006), the use of *sembrare*+infinitive in a relative clause would have the function of thematizing an element introduced as a rheme in the main clause, as we see in (12). However, as Holmlander (2004: 18) notes for Spanish, it is more plausible that in these cases *sembrare*+infinitive does not have a topic-marking function, because the subject is already structurally in initial position. Moreover, the local topic is already marked by the antecedent of the relative pronoun (Langacker 1993: 34; Van Valin 1995: 52). Thus, we assume that in this case *sembrare*+infinitive is not used to mark the subject as a topical element. On the contrary, the use of a relative pronoun expresses a strong topic continuity with the referent just evoked in the main clause.

Rather, this preference can be attributed to the position of the subject of *sembrare*+infinitive. It is known in the literature that the relativization of a given element (e.g., the subject) is easier when it belongs to a main clause rather than a subordinate clause (Comrie 1989: 161). The reason probably pertains to the processing cost: a construction like *sembrare*+infinitive embedded in a subject relative clause is easier to process than the corresponding construction with *sembra che*, because it contains less lexical material intervening between the noun modified by the relative clause (the filler) and its position within the relative clause (the gap) (Gibson 1998). In the case of *sembra che*, the effort and the memory load required to relate the filler to the gap in the relative clause would be greater:

- (14) a. *c'è la musica* [filler] *che* __ [gap] *sembra avere solo un valore estetico*
 'there is music [filler] that __ [gap] seems to have only an aesthetic value.'
 b. *c'è un bimbo* [filler] *che sembra che* __ [gap] *stia giocando*
 lit: 'there is a baby [filler] that seems that __ [gap] is playing.'

Thus, the function of *sembrare*+infinitive in these occurrences is to promote the subject to the main clause, in order to make it more accessible for relativization.

5.3 Marking the interlocutor(s): the hic et nunc of speech

Another trend concerns 1st and 2nd person subjects, that is, all those referring to the speaker and interlocutor(s). Unlike *sembra che* (cfr. (14)-(15)), we did not find occurrences of *sembrare*+infinitive with non-3rd person subjects (singular or plural). This phenomenon is common both to the written and the spoken corpora but is more prominent in the latter. The reason is straightforward: the reference to the interlocutors is more common in speech situations (Chafe 1985).

- (14) *cioè sembra che mi stai intervistan[do]*
 'I mean, it seems you are interviewing me.' (KIParla)
- (15) *sembra che ora ti devo rivelare chissà che cosa*
 'it seems that I'm going to reveal you who knows what' (KIParla)

This constraint on infinitive constructions with SEEM verbs has also been noted in some studies on Spanish (Bolinger 1961; 1972; Davies 1997), whereas in English, for example, it is common to find 1st and 2nd person subjects with *seem*+infinitive (Davies 1997: 44):

- (16) *I seem to have offended Mary.*

This behaviour is not unexpected in the Italian epistemic system. Pietrandrea (2005: 122-123) shows that the epistemic reading of Italian modals and of the epistemic future is not possible, or it is at least awkward, when the subject coincides with the speaker or the interlocutor(s). If the speaker is the one who evaluates the probability of a state of affairs, they should have high epistemic control over their (or their interlocutors') actions or states, thus making it "useless to place these actions and states within an epistemic domain made up of beliefs, rather than facts" (Pietrandrea 2005: 120). Therefore, when the

speaker has low epistemic control over the state expressed by the verb in the infinitive (17) this constraint is violable.

- (17) *Devo essere scema.*
'I must be an idiot.' (Pietrandrea 2005: 120)

Thus, our results suggest a difference between *sembrare*+infinitive and *sembra che* with respect to the *origo* of the evaluation, i.e., the experiencer from whose perspective the proposition is evaluated. The use of *sembrare*+infinitive implies that the unexpressed experiencer coincides with the speaker (and this might explain why the experiencer is not overtly marked with *sembrare*+infinitive, as we saw in Section 4.1).

Instead, the use of *sembra che* makes it possible to interpret the unexpressed experiencer as a third, often arbitrary, person. Such an interpretation would permit the use of 1st and 2nd person subjects in the complement clause. This can be noted in (18), in which the addition of *ma non fumo* 'but I don't smoke' makes the state of affairs conveyed by the complement clause of *sembra che* counterfactual, attributing the (wrong) evaluation to an arbitrary observer:

- (18) [...] *io sembra che fumo ma non fumo*
'me, it seems that I smoke, but I don't.' (LIP)

This explanation is confirmed by the (rare) occurrences of *sembrare*+infinitive with 1st person subjects found in CORIS. In example (19), it is plausible that the speaker does not believe to have epistemic control over their mental state:

- (19) *So che è irrazionale, ma quando si tratta di lei, sembro perdere ogni senso della misura.*
'I know it is irrational, but when it comes to her, I seem to lose all sense of proportion.' (CORIS)

However, the coincidence of the experiencer and the subject of the proposition is not enough to explain this distribution. As a matter of fact, *mi sembra che* (whose experiencer is unequivocally the speaker) can be used without any problem with 1st person subjects:

- (20) [...] *a me mi sembra che devo ragionarci prima di fare una scelta*
'It seems to me that I have to think about it before making a choice.' (KIParla)
- (21) *mi sembra che io [...] su tante questioni di merito [...] non posso entrarci*
'It seems to me that, as for many things, I can't get into matters of substance.'
(LIP)

The explanation lies in another element, namely the coincidence of the moments of knowledge acquisition and enunciation. As we saw in Section 2.1, *sembrare*+infinitive is mainly used to express inferences based on the speaker's reasoning. It has been claimed that the speaker's inferences are generally drawn from events taking place at the moment of enunciation (Cornillie 2007: 28). Thus, in the case of 1st or 2nd person subjects, an inference would be drawn about some state of affairs regarding the participants to the

current speech situation, which would be awkward, as we saw, due to the strong epistemic control of the speaker over the situation.

In contrast, the occurrences of *mi sembra che* containing 1st person subjects often express judgments based on the speaker's belief (21). Even when the evaluation is based on an inference, it refers to a habitual state of affairs (20). Admittedly, it is more natural to express an uncertain evaluation based on a general belief or about a habitual state, than about an occasional event experienced by the speaker/interlocutor in a given speech situation. Interestingly, in (19) the acceptability of *sembrare*+infinitive could be attributed to the same reason: in this case too, the speaker is evaluating a habitual state of affairs.

In conclusion, the constraint shown by *sembrare*+infinitive on 1st and 2nd person subjects is probably due to its more frequent performative use (cfr. Nuyts 2001: 40), i.e., *sembrare*+infinitive is more often implicitly anchored to the participants and to the time of the speech situation than *(mi) sembra che*.

5.4 Generic 'you' and experiencer defocusing

The last result we analyse is not related to *sembrare*+infinitive, but it highlights a difference between *sembra che* and *mi sembra che*. In the spoken data, it emerged that generic subjects are used only with *sembra che*. Among these subjects, we found either generic NPs (*la gente* 'the people') (22), or indefinite pronouns (23), or 2nd person singular subjects (generic 'you') (24).

- (22) [...] *sembra che la gente ci va con le valigie di libri*
'It seems that people go there with bags full of books.' (KIParla)
- (23) TOI019: *sembra che non ti guardava nessuno e poi ti guardavano*
'It seems like no one was looking at you, and instead, they were looking at you'
TOR004: *eh ma in paese è sempre un po' così*
'Well, it's always a little bit like that in villages' (KIParla)
- (24) *lo so partir da sola [...] sembra tipo che non hai nessuno a cui chiedere*
'I know, leaving alone [...] it seems like you have no one to ask.' (KIParla)

While in (22) the use of *mi sembra che* would be acceptable, in the other examples the insertion of the experiencer seems intuitively less natural. On a closer inspection of the occurrences, we hypothesize that this may be an effect of the conceptual space associated with the use of generic 'you'. As a matter of fact, in most of our occurrences (5 out of 7) the generic 2nd person pronoun is present in the utterance, even when it does not have a subject function (23).

If we compare (22) and (24), they both contain strategies of agent defocusing⁷ (Sansò 2006) but type of defocusing is different. In (22) the agent is underspecified, but the event encoded takes place factually; on the contrary, in (24), the agent is "virtually all humanity" and the event encoded "does not correspond directly with a contingent real event" (Sansò 2006: 264). More specifically, the function assumed by generic 'you' in

⁷ "Agent" is to be intended here as a macro-role (Sansò 2006: 237).

our occurrences is to generalize the speaker's experience and point of view by attributing them to anyone who might virtually be in a similar situation. In order to do so, the speaker hides their personal point of view behind a non-referential 2nd person pronoun (Kluge 2016; Auer & Stukenbrock 2018), setting up a fictive conceptualizer in the mental space of the addressee (Rubba 1996).

We suppose that the introduction of a deictic element referring to the speaker (the experiencer) could clash with this attempt to generalize the judgment, reconnecting it to an actual speaker. On the contrary, *sembra che* defocuses the experiencer, allowing for its arbitrary reading. This probably constructs the judgment as universal and unties it from the speaker's personal beliefs, marking it as more intersubjective. In (23) and (24) the omitted experiencer could be a generic *ti* 'to you'. A question to be addressed with more data is why we did not find any generic 'you' as experiencer in these occurrences and whether its usage would be as felicitous as the use of *sembra che* without experiencer.

In conclusion, we hypothesize that the presence in the context of a generic 'you' disfavours the use of *mi sembra che*. We wonder if the same holds for *sembrare*+infinitive, whose use generally implies the presence of the speaker as evaluator (as we saw in Section 5.3), but the relative rarity of these contexts does not allow us to draw any conclusions, and further studies on the matter are needed.

5.5 Summing up: a constructionist perspective

In our analysis on *sembrare*+infinitive and *sembra che*, we found various constraints and preferences on subject selection. We summarize them in Table 4.

<i>sembrare</i> +infinitive	<i>sembra che</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Preference for longer subjects (tendency not to omit the subject). - The referent of the subject cannot correspond to the speaker or to the addressee(s). 	<ul style="list-style-type: none"> - The subject (generally) cannot be a relative pronoun.

Table 4. Constraints and preferences encoded in *sembrare*+infinitive and *sembra che*.

One of these constraints could be accounted for by the traditional formal analyses of this alternation: indeed, the preference for *sembrare*+infinitive in relative clauses has been accounted for from a generativist point of view (Lenardič & Ilc 2019).

Nevertheless, a formalist view on this alternation would hardly be able to explain a constraint such as the one on 1st and 2nd person subjects. In fact, this constraint is the one that most undermines the assumed "transparency" of *sembrare* (see Section 1): if some subjects are not good candidates to be "raised", it means that also *sembrare* plays some role in the selection of the subject.

Instead, Construction Grammar offers a model more suited to represent and explain these facts: it makes it possible to specify, within the constructions, the functional information needed to account for these constraints. As a matter of fact, based on the

constraints we found, we identified some distinctive functional aspects of these constructions that could motivate them⁸ (Table 5).

	<i>sembrare</i> +infinitive	<i>sembra che</i>
FORM	$N_x \text{ sembrare } V_y$	<i>sembrare che</i> $N_x V_y$
FUNCTION	evaluation, based on indirect evidence, that X is in the situation described by Y	
Information structure		
	<ul style="list-style-type: none"> (Possibly) Topic-marking function: X is relevant for the subsequent discourse. 	-
Degree of performativity		
	<ul style="list-style-type: none"> The evaluation is (by default) made by the speaker and is based on some event simultaneous to the communicative situation. 	<ul style="list-style-type: none"> The evaluation is not necessarily made or endorsed by the speaker. The evaluation can be referred to fictive events and can be attributed to a fictive experiencer.

Table 5. Functional information encoded in *sembrare*+infinitive and *sembra che*.

However, we should not forget that *sembrare*+infinitive and *sembra che* share many aspects of their semantics, to the point that they can be used interchangeably in various contexts (Section 1). We claim that the concept of allostruction, introduced in Section 3.1, makes it possible to account for these data. From the formal point of view, *sembrare*+infinitive and *sembra che* are quite different constructions, but still, they share a semantic space, namely their general evidential type (Table 5). This fact could be captured by postulating that the common aspects are encoded in a constructeme (speaker’s knowledge of the quasi-synonymy of the two forms). At the same time, however, they are not entirely interchangeable because, from a pragmatic point of view, they serve different functions – concerning information structure and the degree of performativity – and got specialized for different niches (e.g., relative clauses, 1st person subjects etc.).

A final question concerns the status of *mi sembra che*: should we consider it an allostructional variant of *sembra che* and *sembrare*+infinitive? In our view, there is no ground to postulate this relationship for at least two reasons.

The first is that given the formal similarity between *sembra che* and *mi sembra che*, it would be useless to postulate a formally underspecified constructeme. Instead, it is more

⁸ We did not include functional features to explain the relative pronoun constraint, because we hypothesized the influence of processing factors (without postulating information structural or pragmatic motivations). Nonetheless, we could add to *sembrare*+infinitive the function of making the subject more accessible for relativization.

likely that *mi sembra che* results from the unification (Kay 2002) of *sembra che* and the dative experiential construction *mi/a me* ‘to me’.

The second reason is that, according to the literature (Section 2.1) and looking at the occurrences analyzed, *mi sembra che* has a slightly different semantics from those of *sembra che* and *sembrare*+infinitive: often, rather than highlighting the evidential semantics, it mainly marks the epistemic evaluation made by the speaker, putting aside the sources based on which the evaluation is made. Therefore, under the current interpretation, it is plausible that the unification with the dative experiencer construction *mi* partially overrides the evidential meaning, privileging the uncertainty on the likelihood of the presented state of affairs.

This analysis allows us to explain the behaviour displayed by *mi sembra che* without recurring to more abstract objects. We propose that:

- Most of the preferences displayed by *mi sembra che* are inherited from *sembra che* (subject length, relative clause contexts, 1st and 2nd person subjects).
- The unification with the dative experiencer construction *mi* adds the constraint on fictive contexts introduced through the use of generic ‘you’.

However, further studies, both on the nature of horizontal links and on the function of *mi sembra che*, will further explore the validity of this interpretation.

6. Conclusion

Our study showed that the alternation between *sembra che* and *sembrare*+infinitive is influenced by various features of the NPs that occupy the subject slots of the constructions. This result supports the idea that it is not sufficient to describe these two constructions as mere paraphrases of each other and that they are not totally used in free variation. Rather, there are linguistic niches in which speakers prefer to use one of the two variants. This situation can be fruitfully described as an allostructional relationship in the framework of Construction Grammar: there is a substantial overlap between the semantics of *sembra che* and *sembrare*+infinitive to keep them together, but at the same time they differ with regard to some other functional aspects and their distribution.

Furthermore, we found an interesting contrast between *sembra che* and *mi sembra che*, since the latter is generally not used in fictive contexts. In this case, we chose not to analyze the relationship between the two constructions in allostructional terms, because we judged the unification of *mi* and *sembra che* to be enough to account for this distributional difference.

On a final note, we want to stress the centrality of spoken data in our study. If we had ignored spoken data, we would not have found most of the significant constraints in our analysis despite the fact that they could also be applied to written-language uses of *sembrare*-constructions. In our case, there are various reasons for these differences between written and spoken data: lower frequency of some phenomena in written language (reference to the interlocutors, use of the generic ‘you’), or less relevance of some constraints in determining the frequency of a construction in our written data (relative clauses). The relevance of the constraints found in our study, however, reveals that the traditional, intuition- or written-based approach to syntax runs the risk of incurring into incomplete or misleading generalizations, and that this risk can be avoided

only by taking into account both written and spoken data in the study of syntactic phenomena.

Appendix

The table illustrates scheme the criteria for the annotation of the type of anaphoric link (Nissim et al. 2004), as described in the annotation guidelines in Nissim (2003).

Referent Accessibility	Subtypes	Description
Old	identity	The anaphor and the antecedent are coreferential, i.e. they refer to the same entity
	relative	Relative pronouns
	generic	Any generic use of pronouns
	ident_generic	Generic pronouns that are coreferential with an already introduced generic pronoun
	general	“I” and “you” are used in their referential form
	event	NPs that refer to events
Mediated	bound	Bound non-coreferential pronouns
	general	The entity is mediated on general knowledge grounds
	event	The entity is associated with an event that has been previously mentioned
	aggregated	Coordinated NPs that involve at least one mediated and/or old entity
	func_value	The relationship between a function and its value
	set	Any kind of set relations
	poss	Possessive relation
	part	Part-whole relation for physical objects
	sit	The anaphor is part of a situation set up by the antecedent
New	-	-

Bibliography

- Achard, Michel. 2000. The distribution of French raising constructions. In Conathan, Lisa J. & Good, Jeff & Kavitskaya, Darya & Wulf, Alyssa B. & Yu, Alan C.L. (eds.), *Proceedings of the 26th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, Berkeley, 18-21 February 2000*, 1–15. Ann Arbor: Sheridan Books.
- Agresti, Alan. 2007. *An Introduction to Categorical Data Analysis*. 2nd ed. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Aijmer, Karin. 2009. *Seem* and evidentiality. *Functions of Language* 16(1). 63–88.
- Aikhenvald, Alexandra Y. 2004. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Audring, Jenny. 2019. Mothers or sisters? The encoding of morphological knowledge. *Word Structure* 12(3). 274–296.

- Auer, Peter & Stukenbrock, Anja 2018. When ‘You’ Means ‘I’: The German 2nd Ps.Sg. Pronoun *du* between Genericity and Subjectivity. *Open Linguistics* 4(1). 280–309.
- Bach, Emmon 1977. Review of *On Raising: One Rule of English Grammar and Its Theoretical Implications*, by P. M. Postal. *Language* 53(3). 621–654.
- Baloghné Nagy, Gizella. 2013. *Left dislocation in Optimality Theory*. Budapest: Eötvös Loránd University. (PhD dissertation.)
- Barron, Julia. 2001. Perception and Raising Verbs: Synchronic and Diachronic Relationships. In Butt, Miriam & King, Tracy Holloway (eds.), *Time over Matter: diachronic perspectives on morphosyntax*, 73–104. Stanford: CSLI Publications.
- Birner, Betty J. 1994. Information status and Word Order: An Analysis of English Inversion. *Language* 70(2). 233–259.
- Bolinger, Dwight L. 1961. Syntactic Blends and Other Matters. *Language* 37(3). 366–381.
- Bolinger, Dwight L. 1968. Entailment and the Meaning of Structures. *Glossa* 2(2). 119–127.
- Bolinger, Dwight L. 1972. The syntax of *parecer*. In Valdman, Albert (ed.), *Papers in Linguistics and Phonetics to the Memory of Pierre Delattre*. 65–76. The Hague: Mouton.
- Bresnan, Joan & Cueni, Anna & Nikitina, Taytiana & Baayen, Harald R. 2007. Predicting the Dative Alternation. In Bouma, Gerlof & Kraemer, Irene & Zwarts, Joost (eds.), *Cognitive Foundations of Interpretation*, 69–94. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences.
- Cappelle, Bert. 2006. Particle placement and the case for “allostructions”. *Constructions* 7. (<https://constructions.journals.hhu.de/article/view/381/396>) (Accessed on: 13.11.2023)
- Chafe, Wallace. 1985. Linguistic Differences Produced by Differences between Speaking and Writing. In Olson, David R. & Hildyard, Andrea & Torrance, Nancy (eds.), *Literacy, Language, and Learning*, 105–123. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, Wallace. 1987. Cognitive constraints on information flow. In Tomlin, Russell S. (ed.), *Coherence and Grounding in Discourse: Outcome of a Symposium, Eugene, Oregon, June 1984*, 21–51. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Comrie, Bernard. 1989. *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Cornillie, Bert. 2007. *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-) Auxiliaries: A Cognitive-Functional Approach*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Croft, William. 2001. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, Mark. 1997. A Corpus-Based Analysis of Subject Raising in Modern Spanish. *Hispanic Linguistics*. 9(1). 33–63.
- Davies, William D. & Dubinsky, Stanley. 2004. *The grammar of raising and control: A course in syntactic argumentation*. Malden: Blackwell Publishing.
- De Mauro, Tullio & Mancini, Federico & Vedovelli, Massimo & Voghera, Miriam. 1993. *Lessico di frequenza dell’italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- De Vaere, Hilde & De Cuyper, Ludovic & Willems, Klaas. 2018. Alternating constructions with ditransitive *geben* in present day German. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. 17(1). 73–107.
- Desagulier, Guillaume. 2017. *Corpus Linguistics and Statistics with R: Introduction to Quantitative Methods in Linguistics*. Cham: Springer.

- Dowty, David R. 1978. Governed transformations as lexical rules in a Montague Grammar. *Linguistic Inquiry* 9(3). 393–426.
- Fillmore, Charles J. & Kay, Paul & O'Connor, Mary C. 1988. Regularity and idiomatity in grammatical constructions: The case of let alone. *Language* 64(3). 501–538.
- Gibson, Edward. 1998. Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies. *Cognition*. 68. 1–76.
- Gisborne, Nikolas e Holmes, Jasper. 2007. A History of English Evidential Verbs of Appearance. *English Language and Linguistics* 11(1). 1–29.
- Givón, Talmy. 1983. Topic continuity in spoken English: An Introduction. In Talmy Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A quantitative cross-language study*, 343–364. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Givón, Talmy. 2001. *Syntax: An Introduction*, vol. II. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gries, Stefan Th. 1999. Particle movement: A cognitive and functional approach. *Cognitive Linguistics* 10(2). 105–145.
- Gries, Stefan Th. 2003. *Multifactorial analysis in corpus linguistics: A study of particle placement*. London: Continuum.
- Grimm, Scott. 2010. An Empirical View on Raising to Subject. *ZAS Papers in Linguistics* 52. 83–109.
- Gundel, Jeanette. 1985. 'Shared knowledge' and topicality. *Journal of Pragmatics* 9(1). 83–107.
- Harris, Margaret. 1978. Noun animacy and the passive voice: A developmental approach. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 30(3). 495–504.
- Hawkins, John A. 1994. *A performance theory of order and constituency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilpert, Martin. 2019. *Construction Grammar and its application to English*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hoffmann, Thomas & Trousdale, Graeme (eds.). 2013. *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Holmlander, Disa. 2004. Constructions with the raising verb *parecer* in Spanish. (Manuscript, Lund University.)
- Kay, Paul. 2002. An Informal Sketch of a Formal Architecture for Construction Grammar. *Grammars* 5. 1–19.
- Kratschmer, Alexandra R. 2006. Che te ne sembra? Semantica e pragmatica delle costruzioni italiane con sembrare/parere. In Olsen, Michel & Swiatek, Erik H. (eds.), *XVI Congreso de Romanistas Escandinavos/XVIe Congrès des Romanistes Scandinaves/XVI Congresso dei Romanisti Scandinavi/XVI Congresso dos Romanistas Escandinavos*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Inst. f. Sprog og Kultur.
- Kluge, Bettina. 2016. Generic uses of the second person singular – how speakers deal with referential ambiguity and misunderstandings. *Pragmatics* 26(3). 501–522.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lambrecht, Knud. 1994. *Information structure and sentence form: Topic, Focus, and the Mental Representation of Discourse Referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langacker, Ronald W. 1993. Reference-Point Constructions. *Cognitive Linguistics* 4(1). 1–38.
- Langacker, Ronald W. 1995. Raising and Transparency. *Language* 71(1). 1–62.
- Laporte, Samantha & Larsson, Tove & Goulart, Larissa. 2021. Testing the Principle of No Synonymy across levels of abstraction: A constructional account of subject extraposition. *Constructions and Frames* 13(2). 230–262.
- Leclercq, Benoît & Morin, Cameron. 2023. No equivalence: A new principle of no synonymy. *Constructions* 15(1). (<https://constructions.journals.hhu.de/article/view/535/584>) (Accessed on: 13.11.2023)
- Lenardič, Jacob & Ilc, Gašper. 2019. English raising predicates and (non-)finite clauses: diachronic and synchronic perspectives. *FLUMINENSIA* 31(1). 31–59.
- Linell, Per. 1982. *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: University of Linköping.
- Mack, Jennifer E. 2010. *Information Structure and the Licensing of English Subjects*. New Haven: Yale University. (PhD dissertation.)
- Mauri, Caterina & Ballarè, Silvia & Gorla, Eugenio & Cerruti, Massimo & Suriano, Francesco. 2019. KIParla corpus: a new resource for spoken Italian. In Bernardi, Raffaella & Navigli, Roberto & Semeraro, Giovanni (eds.), *Proceedings of the Sixth Italian Conference on Computational Linguistics (CLIC-it 2019)*. CEUR-WS, vol. 2481 (<http://ceur-ws.org/Vol2481/paper45.pdf>) (Accessed on 10.01.2023).
- Meyer, David & Zeileis, Achim & Hornik, Kurt. 2006. The Strucplot Framework: Visualizing Multi-Way Contingency Tables With Vcd. *Journal of Statistical Software* 17(3). 1–48.
- Musi, Elena. 2015. *Dalle apparenze alle inferenze: i predicati sembrare e apparire come indicatori argomentativi*. Lugano: Università della Svizzera Italiana. (PhD dissertation).
- Musi, Elena & Rocci, Andrea. 2017. Evidently epistential adverbs are argumentative indicators: A corpus-based study. *Argument and Computation* 8(2). 175–192.
- Newman, John. 1981. *The semantics of raising constructions*. San Diego: University of California. (PhD dissertation).
- Nissim, Malvina. 2003. Annotation Scheme for Information Status in Dialogue. (Manuscript, University of Edinburgh.)
- Nissim, Malvina & Dingare, Shipra & Carletta, Jean & Steedman, Mark. 2004. An Annotation Scheme for Information Status in Dialogue. In Lino, Maria Teresa & Xavier, Maria Francisca & Ferreira, Fátima & Costa, Rute & Silva, Raquel (eds.) *Proceedings of the 4th Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'04)*. (<https://aclanthology.org/L04-1402/>) (Accessed on 10.01.2023)
- Nuyts, Jan. 2001. *Epistemic Modality, Language, and Conceptualization*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Partee, Barbara H. 1971. On the requirement that transformations preserve meaning, in: eds. Fillmore, Charles J. & Lagendoen, D. Terence (eds.), *Studies in Linguistic Semantics*. 1–21. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perek, Florent. 2015. *Argument Structure in usage-based Construction Grammar*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

- Pietrandrea, Paola. 2005. *Epistemic Modality. Functional properties and the Italian system*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Polinsky, Maria. 2013. Raising and control. In den Dikken, Marcel (ed.), *The Cambridge Handbook of Generative Syntax*. 577–606. Cambridge: Cambridge University Press.
- Postal, Paul M. 1974. *On Raising: One rule of English grammar and its theoretical implications*. Cambridge: MIT Press.
- Prince, Ellen F. 1981. Toward a taxonomy of given-new information. In Cole, Peter (ed.), *Radical pragmatics*, 223–255. New York: Academic Press.
- Prince, Ellen F. 1992. The ZPG Letter. Subjects, Definiteness, and Information-status. In Mann, William C. & Thompson, Sandra A. (eds.), *Discourse Description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text*, 295–326. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Ransom, Evelyn N. 1977. Definiteness, Animacy, and NP Ordering. In Whistler, Kenneth & Van Valin, Robert D. & Chiarello, Chris & Jaeger, Jeri J. & Petruck, Miriam & Thompson, Henry & Javkin, Ronya & Woodbury, Anthony (eds.), *Proceedings of the 3rd Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, Berkeley, 19-21 February 1977*, 418–429. Berkeley: Berkeley Linguistic Society.
- Rosenbaum, Peter S. 1967. *The grammar of English predicate complement constructions*. Cambridge: MIT Press.
- Ross, John R. 1967. *Constraints on variables in syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology. (PhD dissertation.)
- Rossini Favretti, Rema & Tamburini, Fabio & e De Santis, Cristiana. 2002. CORIS/CODIS: A corpus of written Italian based on a defined and a dynamic model. In Wilson, Andrew & Rayson, Paul & McEnery, Tony (eds.), *A Rainbow of Corpora: Corpus Linguistics and the Languages of the World*, 27–38. München: Lincom-Europa.
- Rubba, Johanna. 1996. Alternate Grounds in the Interpretation of Deictic Expressions. In Fauconnier, Gilles & Sweetser, Eve (eds.), *Spaces, Worlds and Grammar*, 228–261. Chicago-London: University of Chicago Press.
- Ruppenhofer, Josef K. 2004. *The interaction of valence and information structure*. Berkeley: University of California. (PhD dissertation.)
- Salvi, Giampaolo. 1991. I complementi predicativi. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo & Cardinaletti, Anna (eds.), *Grande Grammatica italiana di consultazione, vol. 2: I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, 191–226. Bologna: Il Mulino.
- Sansò, Andrea. 2006. ‘Agent defocusing’ revisited. Passive and impersonal constructions in some European languages. In Abraham, Werner & Leisiö, Larisa (eds.), *Passivization and Typology: Form and Function*, 232–273. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Skytte, Gunver & Salvi, Giampaolo. 1991. Frasi subordinate all’infinito. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo & Cardinaletti, Anna (eds.), *Grande Grammatica italiana di consultazione, vol. 2: I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, 483–570. Bologna: Il Mulino.
- Snider, Neal & Zaenen, Annie. 2006. Animacy and Syntactic Structure: Fronted NPs in English. In Butt, Miriam & Dalrymple, Mary & King, Tracy Holloway (eds.), *Intelligent Linguistic Architectures: Variations on themes by Ronald M. Kaplan*, 323–338. Stanford: CSLI Publications.

- Stefanowitsch, Anatol. 2003. Constructional semantics as a limit to grammatical alternation: The two genitives of English. In Rohdenburg, Günter & Mondorf, Britta (eds.), *Determinants of Grammatical variation in English*, 413–443. Berlin-Boston: De Gruyter Mouton.
- Stefanowitsch, Anatol. 2020. *Corpus linguistics: A guide to the methodology*. Berlin: Language Science Press.
- Squartini, Mario. 2009. Evidentiality, epistemicity, and their diachronic connections to non-factuality. In Hansen, Maj-Britt M. & Visconti, Jacqueline (eds.), *Current Trends in Diachronic Semantics and Pragmatics*, 211–226. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Squartini, Mario. 2018. Extragrammatical Expression of Information Source. In Alexandra Y. Aikhenvald (ed.), *The Oxford Handbook of Evidentiality*, 273–286. Oxford: Oxford University Press.
- Szmrecsányi, Benedikt M. 2004. On operationalizing syntactic complexity. In Purnelle, Gérald & Fairon, Cédric & Dister, Anne (eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Textual Data Statistical Analysis, Louvain-la-Neuve, 10-12 mars 2004, vol. 2*, 1032–1039. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Thompson, Sandra A. 1990. Information flow and “Dative Shift” in English. In Edmondson, Jerrold & Feagin, Katherine & Mühlhäusler, Peter (eds.), *Development and Diversity: Linguistic Variation across Time and Space (A Festschrift for Charles-James N. Bailey)*, 239–253. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Uhrig, Peter. 2015. Why the Principle of No Synonymy is Overrated. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 63(3). 323–337.
- Ungerer, Tobias. forthcoming. Vertical and horizontal links in constructional networks: Two sides of the same coin? *Constructions and Frames*. (<https://tungerer.github.io/files/Ungerer-forthc-Vertical-and-horizontal-links.pdf>) (Accessed on: 13.11.2023)
- Van Valin, Robert D. 1995. Toward a functionalist account of so-called ‘extraction constraints’. In Devriendt, Betty & Goossens, Louis & van der Auwera, Johan (eds.), *Complex Structures: A Functionalist Perspective*, 29–60. Berlin: Mouton de Gruyter.
- von Heusinger, Klaus & Schumacher, Petra B. 2019. Discourse prominence: Definition and application. *Journal of Pragmatics* 154. 117–127.
- Wasow, Thomas. 1997. Remarks on grammatical weight. *Language variation and change* 9(1). 81–105.
- Yamamoto, Mutsumi. 1999. *Animacy and Reference. A cognitive approach to corpus linguistics*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Gli italiani comprendono l'italiano?

Considerazioni su alcuni lavori degli ultimi cinquant'anni dedicati alla sinetica

Emanuele Miola

Università di Bologna

emanuele.miola@unibo.it

Abstract

Prendendo spunto dalla famosa 'Proposta dei Seicento' del 2017, il contributo saggia la comprensione linguistica (sinetica) degli italiani, e in particolare di studentesse e studenti medi e universitari, lungo gli ultimi cinquant'anni, prendendo in esame cinque studi, diversi per metodologia, pubblicati a partire dalla metà degli anni '70 del Novecento.

L'analisi comparativa mostra che, pur se in generale i dati non sono affatto confortanti, la (in)competenza lessicale sembra costante o leggermente in miglioramento lungo l'arco di tempo preso in considerazione. In qualche caso gli errori possono essere dovuti al metodo di somministrazione del questionario (specialmente al cosiddetto 'effetto da esame') e alla scelta dei termini di cui era richiesta la definizione, talvolta obsoleti o ricercati. Quando si effettua una comparazione diretta tra generazioni a minore età corrisponde sempre maggiore comprensione: per spiegare questo dato si può certamente chiamare in causa la diffusione dell'italiano come lingua della comunicazione spontanea di tutti i cittadini e le cittadine.

1. Introduzione

Il risalto mediatico ottenuto, a partire dal 4 febbraio 2017, dalla cosiddetta 'Proposta dei Seicento' ha ridato linfa a un dibattito che si ripresenta ciclicamente in Italia, e forse nel mondo; si potrebbe dire di generazione in generazione.¹

Nella lettera *Saper leggere e scrivere: una proposta contro il declino dell'italiano a scuola*, redatta dal Gruppo di Firenze² e sottoscritta in seguito (nonostante il nome con cui è divenuta nota sulla stampa nazionale) da oltre 770 docenti universitari, si lamentava la fatica dei ragazzi italiani a esprimersi oralmente e a scrivere correttamente anche alla

¹ Questo articolo è parte della ricerca svolta nell'ambito del progetto PRIN 2017 *UniverS-Ita L'italiano scritto degli studenti universitari: quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche* (Settore ERC SH4, Prot. 2017 LAP429).

² Recentemente tornato alla ribalta perché uno stralcio di un'altra lettera, polemica verso un ex-ministro, scritta dal collettivo è diventata una delle tracce del tema di maturità 2023.

fine del percorso scolastico, nonché le carenze ortografiche, sintattiche e lessicali degli studenti universitari. Tale stato di cose veniva descritto come “chiaro [...] da molti anni” e i firmatari indicavano linee d'intervento volte ad aumentare il controllo degli apprendimenti e l'efficacia della didattica.

La polemica è stata ricostruita con precisione da De Santis & Fiorentino (2018) e, se osservata con gli strumenti dell'analisi del discorso, fa uso, in sostanza, di un cavallo di battaglia tipico dell'antagonismo generazionale, che si può riassumere con la frase “‘noi’ parliamo (scriviamo, conosciamo) o parlavamo la lingua meglio di ‘voi’”, finalizzato ad alimentare il panico morale, secondo il *frame* '(ideologie di sinistra >) decadenza della scuola > decadenza della lingua > decadenza della società' (De Santis & Fiorentino 2018: 23-24).

Ben presto, però, studiosi e studiosi hanno sollevato il dubbio che la 'Proposta dei Seicento', pur offrendo una corretta fotografia del presente, valuti come precipua degli ultimi anni una situazione non certo nuova per i giovani (e i meno giovani) italiani. In un intervento pubblicato sul sito dell'Accademia della Crusca, Lorenzo Renzi (2017) auspica: “Bisognerebbe studiare fattualmente il dominio [...] di qualche aspetto della realizzazione linguistica nella scuola nel medio o lungo periodo, per vedere se davvero negli ultimi dieci, venti o cinquant'anni si sia tornati indietro, o se per caso non si sia almeno un po' progrediti, come io sospetto”. Il presente articolo intende accogliere l'invito di Renzi e perciò passerà in rassegna, valuterà e discuterà i risultati di alcuni lavori che si sono occupati, dagli anni Settanta fin quasi a oggi, di ciò che De Mauro (1994: 29) ha chiamato *sinetica*, ossia l'“esplorazione sistematica e analitica della comprensione linguistica”. Si potrà così concludere, a ragion veduta, se le competenze lessicali dei giovani d'oggi siano regredite oppure no.

2. Alcuni studi sulla comprensione lessicale

Il campione di studi utilizzato è illustrato nella tabella seguente, nella quale sono indicati anche il grado delle scuole e gli anni di nascita delle coorti di studentesse e studenti sulle quali è stata svolta ciascuna indagine:

studio	grado scolastico	anni di nascita
Genovese (1974)	III medie e I superiori	per lo più n. 1957-58
Renzi et al. (1977)	superiori	n. 1957-63 ca
Berruto (1978)	vario	n. 1912-22 (78), n. 1945-50 (92), n. 1951-60 (90)
Sanguineti (2009)	università	per lo più n. 1982-1989
Arcangeli (2012)	università	per lo più n. 1990-1994

Tabella 1. Studi che fanno parte del campione utilizzato.

Come si vede, questi lavori toccano la *sinetica* di almeno tre generazioni differenti, almeno una delle quali educata secondo i principi elaborati dopo i cambiamenti portati dallo spartiacque, ammesso che sia stato tale, del Sessantotto. Non sono questi però i primi studi che si interessavano della comprensione dell'italiano da parte degli italiani: pionieristici sono stati i sondaggi RAI svolti tra gli anni '60 e '70 (cfr. Graziani 1974). Riguardo a questi, però, ci limiteremo in pratica a questa fugace menzione.

2.1 Genovese (1974)

Passiamo subito ai lavori che saranno sottoposti a più scrupolosa analisi: il primo in ordine di pubblicazione è Genovese (1974). Si tratta di un articolo che sonda “il grado di possesso [...] di alcuni termini e concetti [...] frequenti non solo nel linguaggio storico, ma anche in quello socio-politico” (p. 107) del tempo. A questo scopo l’autrice ha elaborato una prova oggettiva di profitto divisa in tre sezioni, la prima comprendente domande del tipo vero/falso, la seconda con domande a scelta multipla, la terza contenente due brani da completare. Il test di competenza lessicale è stato somministrato in totale a 226 studenti romani del primo anno di scuola superiore (125) e del terzo anno delle medie inferiori (101). Per i nostri fini è di maggiore interesse la sezione con domande a scelta multipla: la percentuale di risposte errate per ogni *item* si può vedere nella Tabella 2.

<i>item</i>	errori (%)
nazione	78,75
governo (poteri)	70,42
governo (composizione)	69,55
riforma	64,33
diritti civili	58,26
repubblica	56,51
monarchia costituzionale	54,33
popolazione	53,03
parlamento	52,90
urbanesimo	52,16
potere legislativo	48,68
suffragio per censo	46,95
rivoluzione	46,94
stato	40,46
potere dello stato	39,99
industrialesimo	33,90
suffragio universale	33,02
borghesi	24,34
partito	21,73
costituzione	21,73
monarchia assoluta	21,72
potere giudiziario	20,86

Tabella 2. Percentuali di incomprendimento degli *items* di Genovese (1974).

Le scelte disponibili per ogni elemento del questionario erano cinque, ma al riguardo va notato, con Berruto (1978: 41-42), che le definizioni proposte nel sondaggio sono spesso in stile burocratese o scolastichese e così “probabilmente provocano esse stesse problemi di decodificazione”, senza contare che talvolta risposte giuste e risposte sbagliate presentavano nella formulazione almeno parziali sovrapposizioni. Ciò potrebbe avere contribuito ad abbassare la proporzione di risposte corrette. In ogni caso, i risultati del

test sono commentati da Genovese (1974: 117) parlando di gravi carenze e incertezze sia nella comprensione sia nel corretto uso dei concetti storici e legati all'educazione civica.

2.2 Renzi et al. (1977)

Più o meno delle stesse coorti si occupa Renzi et al. (1977), contributo che amplia un lavoro del 1975. In questo caso, come sarà poi anche per alcune delle indagini seguenti, sotto osservazione è stata messa la 'lingua dei giornali'. Gli autori presentano dapprima alcuni dati relativi alla competenza degli studenti, dai quali si evince che il tipo di definizione 'a eco' (come "che cosa vuol dire *trattative*?" "Che trattano", *ivi* p. 483) e la definizione 'concreta' (*censura*: "per esempio un giornale quando scrivono cose che non va al governo, il governo proibisce di pubblicarle", p. 484) sono propri di studenti di scuola superiore provenienti dalla campagna o di bassa estrazione sociale. Si tratta pur sempre di un esercizio che non si fa praticamente mai al di fuori della scuola e – si può aggiungere – che non si discosta molto dal tipo di definizioni che si trovano su un comune vocabolario, altro strumento usuale tra le mura scolastiche, talché si potrebbe dire che anche la consultazione e la lettura di quest'ultimo possa essere un 'rito scolastico' che misura piuttosto la competenza 'dizionariale'. Quanto alla comprensione del significato, cui è dedicata la seconda parte del lavoro di Renzi e dei suoi colleghe e colleghi, è messa in rilievo, forse per la prima volta in studi di questo tipo, l'importanza del contesto per la corretta comprensione del lessico. Ad ogni buon conto, il lavoro continua (pp. 492-493) annotando che anche "in soggetti che non hanno sempre un rendimento scolastico scarso, c'è almeno qualche caso" in cui alcune delle seguenti parole o espressioni non erano conosciute: *atteggiamenti qualunquistici, avallare, compagnia multinazionale, esigenze, eterogeneo, finanziare, ipotizzare, partiti di maggioranza, reiterato, tabù*.

Anche senza spingerci a etichettare come 'facili' tutte le parole precedenti (*qualunquistico, avallare, eterogeneo, reiterato e tabù*, per non fare che qualche esempio, non rientrano nel Vocabolario di Base di De Mauro 1980: 149-172), si può concordare almeno grosso modo con la conclusione (p. 495) che parla di "mali [...] gravi" che ammorbavano la comprensione del lessico da parte degli studenti che sono stati intervistati per quest'indagine. E i problemi non attanagliano solo gli studenti: in appendice (p. 497) sono riportate le risposte relative alla comprensione di un brano di una pagina di giornale da parte di adulti (interpellati da studenti di scuola media inferiore), dalle quali risulta che solo il 26% comprendeva completamente tutte le parole, mentre per il 33% il brano era totalmente incomprensibile e parzialmente incomprensibile per il restante 44%. Quel che si osserva, dunque, non può essere semplicisticamente trattato come un peggioramento nella competenza sinetica nella nuova generazione rispetto a quella più vecchia.

2.3 Berruto (1978) e Sanguineti (2009)

Il terzo studio che prendiamo in considerazione è quello più ampio e anche quello che appare più robusto metodologicamente. L'indagine condotta da Berruto (1978: 45) ha adoperato come campione 260 "parlanti appartenenti a diversi strati della comunità sociale bergamasca", abbastanza equilibrati per quanto riguarda sia la distribuzione per sesso (134 uomini contro 126 donne), sia per quanto riguarda la distribuzione per età (cfr.

Tabella 1). Interessante, nella metodologia prescelta per questo lavoro, è la decisione, presa dal ricercatore, di evitare il cosiddetto ‘effetto da esame’, cioè quelle reazioni ansio-gene che possono manifestarsi nell’informante quando percepisce che sono saggiate le sue conoscenze. In questo esperimento si cercava piuttosto di far sentire coinvolti gli e le informanti insieme con il ricercatore in una critica comune alla cripticità e all’astrusità dei giornali, fin dalla consegna del questionario, che recava come intestazione proprio “inchiesta sul linguaggio dei *mass-media*”. Il questionario conteneva, almeno nel corpo dell’inchiesta, 28 brani contenenti termini di cui, con una griglia a scelta multipla, veniva testata la comprensione. Alcuni dei termini erano ripresi dagli studi precedenti sulla comprensione.

Ancora una volta, i risultati ottenuti da Berruto sono ritenuti “insoddisfacent[i] e preoccupant[i]” (p. 65): a fronte del 49,2% di questionari ‘buoni’, l’autore rileva la presenza di un 22,3% di questionari ‘mediocri’ e addirittura di un 28,5% di questionari ‘cattivi’. Pur se è il grado di istruzione la variabile più potente tra quelle considerate, ciò che è notevole in prospettiva storica è però che, dividendo il campione per età in ventenni, quarantenni e sessantenni, all’aumentare dell’età il numero di questionari ‘buoni’ tende a diminuire e quello dei questionari ‘cattivi’ ad aumentare, cosicché è “confermata (contrariamente a quel che si poteva immaginare, *a favore delle classi d’età giovani*) l’importanza della classe d’età” (Berruto 1978: 66, enfasi aggiunta).

Il quadro generale comunque, come già detto, non è certamente esaltante se è vero che per Berruto (1978: 148) la comprensione dell’italiano colto per il campione da lui selezionato poneva “non pochi problemi e difficoltà”.

Questo stesso test è stato ripetuto una trentina di anni dopo (cioè circa una generazione dopo) da Sanguineti (2009). Sanguineti (2009: 172), nel discutere i risultati del suo test, decreta che “[s]pesso la capacità di comprensione di chi aspira a una laurea di primo o secondo livello è inferiore a quella dei non laureati di pochi decenni fa”. Queste parole scaturiscono dalla considerazione che “complessivamente [si riscontra], nei [46] ventenni, appena il 50% di questionari ‘buoni’ e addirittura il 6,5% di ‘cattivi’ (fra i triennialisti la percentuale dei primi scende al 41,3% e quella dei secondi sale al 10,3%)” (Sanguineti 2009: 169) e che “più di una volta il grado di comprensione de[i] 49] studenti di [allora interpellati] è inferiore al cittadino medio di trent’anni fa” (Sanguineti 2009: 171). Nella tabella 3 si leggono gli *item* meno conosciuti nel 2009 rispetto al 1978 e le relative percentuali:

nel 1978	<i>non sa definire</i>	nel 2009
42,3%	‘reazionario’	69,3%
33,1%	‘stillicidio’	67,3%
16,9%	‘poligrafici’	44,6%
35,8%	‘compagnia monopolistica’	36,7%
22,3%	‘piani per carne’	34,6%
21,9%	‘sacrificare sull’altare dei profitti’	26,5%
20%	‘coadiuvante negli stati febbrili da raffreddamento’	24,4%

Tabella 3. Gli *item* meno conosciuti in Berruto (1978) e in Sanguineti (2009).

Il dato, così come presentato da Sanguineti, sembrerebbe indicare una situazione più critica di quanto realmente sia. Innanzitutto, se si confrontano i questionari degli

universitari e delle universitarie del 1978 con quelli del 2009 le differenze tra gli esiti ('buoni', 'mediocri' o 'cattivi' che siano) non sono rilevanti. Alcune formulazioni di Sanguineti, inoltre, sono caratterizzate da linguaggio chiaramente connotativo: "addirittura il 6,5% di 'cattivi'", per esempio, non significa altro che 'tre questionari su 46' (o meglio, su 49). In secondo luogo, è vero che "più di una volta", o per meglio dire sette volte in tutto, il grado di comprensione che risulta dai questionari del 2009 è inferiore a quelli del 1978, ma occorre anche ricordare che gli *items* inclusi nel questionario erano 28 e che tutte le altre volte a parte quelle sette, ovvero in media per tre *items* su quattro, la percentuale di comprensione sul totale del campione è maggiore: per esempio, per *carezza di vitamine* 'mancanza di vitamine', *ipersensibile* 'che ha una sensibilità molto sviluppata', *servofreno* 'meccanismo che equilibra la frenata e diminuisce lo sforzo al pedale' e *toghe* 'magistrati' la percentuale di risposte sbagliate nel 2009 è al 2% (cioè *una sola* risposta sbagliata per ciascuna delle voci) contro, rispettivamente, il 13,1%, il 21,5%, il 25,8% e il 12,7% del 1978. Non è tutto: degli *item* indicati nella Tabella 3, data la diversità dei campioni indagati dai due esperimenti, solo per *reazionario*, *stillicidio* e *poligrafici* si riscontra una differenza di risposte sbagliate (e, per converso, corrette) che si può considerare significativa.

Non è superfluo notare, infine, che alcune difficoltà per chi ha compilato il questionario nel 2009 potevano essere imputate vuoi all' 'effetto da esame' che nel 1978 si era cercato di evitare al massimo, ma che non può completamente dirsi fuori causa nel 2009, dal momento che la somministrazione del questionario è avvenuta proprio durante le ore di insegnamento universitario; vuoi ai materiali adoperati, rimasti identici benché fossero da intendere "come un piccolo campione del lessico col quale i parlanti bergamaschi potevano incontrarsi all'incirca nei mesi immediatamente precedenti" all'aprile 1976-gennaio 1977 (Berruto 1978: 45): un simile mazzetto di espressioni, quindi, potrebbe essere facilmente invecchiato. *Reazionario* – che resta comunque il termine meno compreso al variare degli anni di indagine – era, nel 1978, frequente e usato sia dai mass-media sia nelle assemblee di partito e sindacali, ma lo stesso Berruto (1978: 91) metteva in luce in maniera lungimirante che "evidentemente, a furia di essere usato come formula da emittenti diversi a destinatari diversi" già negli anni in cui era maggiormente nelle 'orecchie dei parlanti' aveva "perso molto in determinatezza semantica". Sulla comprensione di *stillicidio* grava forse il fatto di essere un cultismo inserito peraltro in un "inusuale [...] co-testo" (ibid.); circa *poligrafici*, il mestiere è svolto da un numero di persone che tende a diminuire con l'aumentare delle stampanti, dei plotter casalinghi e dell'editoria online in genere e questo porta con sé anche una diminuzione della frequenza d'impiego del termine, che finisce per uscire dalla competenza dei parlanti.

Tutto sommato, non sembra che il grado di comprensione di chi studia all'università oggi sia inferiore al cittadino medio o non laureato di trent'anni fa, sia perché la composizione del campione di allora conteneva proprio "una proporzione ampia di soggetti della medio-alta borghesia e con elevato grado di istruzione" (Berruto 1978: 65n), sia perché in generale gli errori (ancorché piuttosto elevati), se non sono diminuiti, sono rimasti pressoché invariati nell'arco dei trent'anni e pur sempre minori rispetto ai risultati di altre inchieste come quelle della RAI, a cui si è fatto cenno in apertura di contributo.

2.4 Arcangeli (2012)

L'ultima indagine che commenteremo ha saggiato ancora una volta le competenze degli universitari nati (quasi tutti) all'inizio o alla metà degli anni Novanta del Novecento. Arcangeli (2012) ha somministrato a 196 studenti trenta differenti parole, richiedendone uno o più sinonimi e uno o più esempi d'uso. L'esito relativo al numero e alla qualità delle risposte date per ciascuna voce è definito tanto "sconfortante" da rendere "[s]uperfluo ogni commento" (p. 38).

In effetti il numero delle risposte non date, cioè lasciate in bianco, sembra piuttosto alto (cfr. Tabella 4).

abulico 158	lungimirante 80
adepto 74	morigerato 153
affiliazione 59	mentore 49
biasimare 50	menzionare 10
caparbio 42	millantatore 116
coacervo 172	modico 59
collimare 120	nugolo 146
desueto 87	ondivago 186
esimere 126	ostico 66
fedifrago 116	pusillanime 133
giubilo 100	redimere 79
indigente 140	sagace 68
inebriante 66	smussare 30
inetto 36	tergiversare 32
intrepido 48	visibilio 109

Tabella 4. Numero di risposte non date al questionario di Arcangeli (2012: 23).

Ci si può chiedere, tuttavia, il motivo di queste risposte non date, soprattutto in considerazione del fatto che, come vedremo oltre, al netto di queste ultime, le percentuali di risposte esatte sono in genere abbastanza alte. È forse possibile che gli e le informanti si siano concentrati sulle parole di cui erano certi di saper fornire un sinonimo e un esempio giusti, tralasciando le altre e senza trovare poi il tempo di completare il test? Se fosse così, sarebbe anche utile sapere quanto tempo era concesso per la compilazione, ma – se non è una svista di chi scrive – a questo non si fa cenno in Arcangeli (2012). Né si fa cenno al modo in cui era presentato e somministrato il questionario: se si può pensare che i termini da definire ed esemplificare fossero disposti sul test nell'ordine alfabetico con cui compaiono nella Tabella 4, ai fini di una corretta valutazione del numero di risposte non date andrebbe accertato se si sia fatto qualcosa per evitare, ancora una volta, l'«effetto da esame», a cui si è evidentemente esposti quando un docente universitario di Linguistica italiana distribuisce un questionario volto senza dubbio a testare la conoscenza che l'uditorio ha di alcune parole che lui stesso definisce "disabitate" (seguendo De Santis 2011), sarebbe a dire poco adoperate perché passate di moda.

Come si sa, poi, per valutare le competenze lessicali "il richiedere definizioni non pare [...] il metodo migliore, dato che implica capacità di verbalizzazione che possono anche non coincidere affatto con le capacità di comprensione" (Berruto 1978: 26n): si potrebbe comprendere bene una parola pur senza saperne indicare un giusto sinonimo e anche

saperla usare bene nella conversazione o in un dato contesto senza saper formalizzare precisamente il suo significato. Non è nemmeno quest'ultima, del resto, la situazione degli studenti di Arcangeli: se si valutano le risposte effettivamente date, la stragrande maggioranza è corretta. Prendiamo in esame i due seguenti esempi di schede, prese da Arcangeli (2012: 24 e 30, rispettivamente). È indicata, per ogni risposta, la quantità di persone che l'ha fornita; in grassetto (aggiunto) le risposte corrette vocabolario dei sinonimi e contrari alla mano; sottolineati (da me) sinonimi o perifrasi che meriterebbero di essere riconsiderate almeno in parte; le risposte sotto (a) sono sinonimi secchi; sotto (b) si leggono le perifrasi; tra parentesi gli esempi d'uso:

adepto

a) **seguace 44; discepolo 15; membro 11, membri 1** («Gli *adepti* di una setta»); **fedele 7; addetto 6** («Lui è l'*adepto* alla manutenzione»), **adetto 2; affiliato 5**; allievo 4; alunno 4; partecipante 3; **socio 3**; adeguato 2 («Hai usato un mezzo *adepto* alla situazione»; «Mi *adepto* a ogni situazione»); prescelto 2; adatto 1; **associato 1**; cadetto 1; capace 1; componente 1; eletto 1; **iniziato 1**; novizio 1; subordinato 1;

b) **membro di una setta 2**; colui che è adeguato per una determinata situazione 1; **colui che fa parte di una cerchia ristretta di persone 1; colui che viene scelto per una determinata mansione. Molto usato nelle sette 1**; è al servizio di qualcuno 1; è **un componente di una struttura 1; membro di qualcosa 1; membro di un gruppo o una setta 1; persona facente parte di una setta 1; persone appartenenti a una setta 1**; responsabile (ruolo) 1; **seguace di una setta [sic] 1. [...]**

[74 risposte in bianco]

intrepido

a) **coraggioso 110, coraggiosa 1** («È sempre stato un ragazzo *intrepido*»); avventuroso 4; **impavido 4; spavaldo 4; temerario 3; audace 2**; scaltro 2 («L'*intrepido* Arsenio Lupin ha scassinato la banca»); valoroso 2; aitante 1; avventato 1; avventuriero 1; capace 1; complicato 1; deciso 1; determinato 1; difficile 1 («Si è sottoposto a un *intrepido* compito»); grintosa (sic) 1 («Oggi hai proprio un atteggiamento *intrepido*, che ti succede?»); impaziente 1 («Sono *intrepido* per il concerto di stanotte»); incoscente [sic] 1; strenuo 1; terrificante 1; veloce 1; virtuoso 1 («Luca è un *intrepido* lottatore»).

b) **senza paura 2**; colui che fa le cose senza pensare 1; **intrepido è una persona priva di paura 1; molto coraggioso 1**; persona che non sa aspettare 1; persona con voglia di fare 1; **pieno di coraggio 1**; qualcuno che non molla 1; **sprezzante del pericolo 1**; uno che non sa attendere 1. Altro: avere un carattere forte 1; fare qualcosa più velocemente con fretta e agitazione 1.

[48 risposte in bianco]

Circa *adepto*, ho segnato come non buone anche alcune risposte che a rigore potrebbero essere accettate, come *componente di una struttura* (p.es. massonica) o *colui che viene scelto per un determinata mansione* nelle sette. Un discorso a parte meritano forse *addetto* e *adetto*. Segnalati da Arcangeli (2012: 22) alla stregua di errori di comprensione, e il secondo addirittura come errore ortografico, queste forme sono però anche varianti attestate fra Sette e Ottocento per esprimere proprio il concetto di *adepto*, specialmente quando si parla di alchimia o massoneria, come lo stesso Arcangeli (2020: 22) ricorda e come si può verificare su un buon numero di pubblicazioni cattoliche e anticattoliche di

quegli anni.³ Certamente chi ha proposto come esempio *l'adepto alla manutenzione* sarà incorso in un malapropismo, ma forse almeno alcune delle otto risposte di questo tipo possono essere riconsiderate e giudicate non del tutto errate.

Come si può notare, il numero totale delle risposte fornite eccede sempre il numero totale dei rispondenti, perciò è evidente che qualche studente abbia dato più di una risposta per almeno alcuni *item*. In questo modo, è impossibile dire con certezza quanti abbiano effettivamente dato solo risposte giuste o solo risposte sbagliate: può esserci il caso di chi ha indicato per prima cosa un sinonimo legato al significato referenziale della parola da definire e in seguito abbia fornito un sinonimo di un significato metaforico (per fare un esempio fittizio: scrivere per *adepto* 'seguace' e poi 'allievo', dal momento che *adepto* può essere usato in ambito scolastico, e non solo, per coloro che trattano certi professori e professoresses come veri e propri guru). Come che sia, a guardare solamente le risposte date nel questionario, le corrette superano di molto, in numero, quelle sbagliate.

Delle due schede citate sopra si può ancora almeno provare a calcolare la competenza lessicale secondo i criteri usati da Sobrero & Miglietta (2012: 327-328): si assegna 0 a definizioni il cui significato è lontano dall'area del significato atteso; da 1 a 3 a definizioni che vanno dalle meno alle più soddisfacenti; 4 a definizioni sostanzialmente 'corrette' e -1 a chi ha lasciato il rigo in bianco.⁴ Le somme non corrisponderanno precisamente alla competenza di tutto il campione. Per *intrepido* il totale delle risposte darebbe 489 (questi i valori disaggregati: 130 'corrette'; *avventuroso* 2 punti per 4 volte; *valoroso* 2 per 2; *avventuriero* 1 per 1; *determinato* 1 per 1; *grintosa* 1 per 1; *qualcuno che non molla* 1 per 1; *avere un carattere forte* 1 per 1; 0 per tutte le restanti definizioni; 48 risposte non date), per una media di 2,35 su 4 (se portato in decimi, il valore è 5,88). Per *adepto* il totale sarebbe 338 (anche in questo caso l'assegnazione del punteggio è molto prudente: 96 risposte 'corrette'; *adetto* 2 per 2; *novizio* 2 per 1; *colui che viene scelto per una determinata mansione. Molto usato nelle sette* 2 per 1; *componente di una struttura* 2 per 1; *adetto* 1 per 5, non si è assegnato il punto a chi ha esemplificato *adepto alla manutenzione*; *allievo* 1 per 4; *alunno* 1 per 4; *prescelto* 1 per 2; *cadetto* 1 per 1; *componente* 1 per 1; *subordinato* 1 per 1; a tutte le altre definizioni si è dato 0; 74 risposte bianche) per una media di 1,65 (4,12 in decimi).

Sarebbe lungo calcolare i punteggi della competenza lessicale per tutte e trenta le parole del questionario di Arcangeli (2012), ma la forbice dei risultati – salvo alcuni *outliers* dovuti al gran numero di risposte lasciate vuote – pare più o meno la stessa osservata da Sobrero & Miglietta (2012). Non si tratta certamente di risultati brillanti, ma tutto sommato, dato che, come detto, il tipo di test somministrato sfavoriva i rispondenti e che i punteggi assegnati alle risposte sono di manica piuttosto stretta, i risultati non paiono completamente incommensurabili con il numero questionari 'mediocri' e 'cattivi' prodotti da studenti universitari e da insegnanti con diploma dell'esperimento di Berruto (1978).

³ C'è da chiedersi se gli universitari interrogati da Arcangeli avessero davvero così tanta dimestichezza con i termini massoni o se siano invece più bravi nel consultare nascostamente il cellulare, dato che *adetto* è immediatamente indicato come variante di *adepto* nella relativa voce di Wikipedia (<https://it.wikipedia.org/wiki/Adepto>).

⁴ Si noti però che nessuno aveva annunciato agli informati di Arcangeli (2012) che lasciare il rigo in bianco avrebbe voluto dire non conoscere affatto il termine richiesto: una riga, come detto, potrebbe essere lasciata bianca per vari motivi, anche molto diversi dall'ignoranza del significato della parola. I risultati che otterremo saranno dunque giocoforza tarati verso il basso.

3. Conclusioni

Al termine di questa rassegna di cinque lavori legati alla sinetica, il quadro complessivo che si deduce non è certamente confortante. Tuttavia, difficilmente si potrebbe dire che la parabola descritta dai risultati indichi un peggioramento rispetto al passato, anzi, quando uno stesso questionario è stato riproposto a circa trent'anni di distanza (Berruto 1978 e Sanguineti 2009) i risultati temporalmente più vicini a noi sono stati sostanzialmente migliori rispetto a quelli del passato, almeno per quel che riguarda la capacità di indicare la definizione giusta tra quelle proposte.

Se quindi si è costretti ancora oggi a parlare di una comprensione del lessico da parte dei parlanti (anche ben scolarizzati) insoddisfacente, che per Berruto (1978: 65) è “indice di un disagio ‘ricettivo’ diffuso”, e se è necessario ribadire “la necessità di pensare [...] dalla scuola di base [...] all’arricchimento e alla precisione lessicale” (Sobrero 2009: 218) a partire dal vocabolario comune, non si vuole con ciò dar adito all’idea reazionaria che i giovani d’oggi sappiano l’italiano peggio rispetto al passato.⁵ Come intuito da Renzi (2017), ricordato al § 1, la competenza lessicale, pur se bassa, sembra costante e semmai un po’ in miglioramento: avrà influito su questo, sicuramente, la diffusione su tutta la Penisola dell’italiano come lingua della comunicazione spontanea di tutti i cittadini e le cittadine e come prima lingua delle nuove generazioni, a partire almeno da una cinquantina di anni fa.

Bibliografia

- Arcangeli, Massimo. 2012. *Cercasi Dante disperatamente. L’italiano alla deriva*. Roma: Carocci.
- Arcangeli, Massimo. 2020. *Senza parole*. Milano: Il Saggiatore.
- Berruto, Gaetano. 1978. *L’italiano impopolare*. Napoli: Liguori.
- De Mauro, Tullio. 1980. *Guida all’uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio. 1994. *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- De Santis, Cristiana & Fiorentino, Giuliana. 2018. La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana. *Circula* 7. 2–28. <https://doi.org/10.17118/11143/14505>
- De Santis, Raffaella. 2011. *Le parole disabitate*. Torino: Aragno.
- Genovese, Lucia. 1974. Comprensione di termini e concetti storici. *Scuola e città* 25. 106–117.
- Graziani, Cesare (a cura di). 1974. *Esperienze di ricerca sulla comprensione di programmi televisivi* (Quaderni del Servizio Opinioni 24). Roma: RAI–Radiotelevisione Italiana.

⁵ In un articolo che si occupa di saggiare la conoscenza di varietà di italiano diafasicamente marcate verso l’alto, in particolare sul lessico proprio delle preghiere e dei termini liturgici della chiesa cattolica come *esuli figli di Eva, patì sotto Ponzio Pilato* ecc., Sacchini (2007: 158) ammette che “i giovani non mostrano una minore capacità di comprensione rispetto agli adulti e agli anziani” e che anzi “[c]on il crescere dell’età diminuisce la capacità di comprendere le espressioni legati alle preghiere”. Dunque anche questo lavoro, che mette in paragone la comprensione di diverse generazioni, approda alla conclusione che i termini che non sono compresi nell’attuale società non lo erano nemmeno in passato.

- Renzi, Lorenzo. 2017. *L'Accademico Lorenzo Renzi sulla "Proposta dei 600"*. (<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/duo-accademici-commentano-la-proposta-dei-600-del-gruppo-di-firenze/6446>) (Consultato il 30.04.2023.)
- Renzi, Lorenzo & Ellero, Paola & Lo Duca, Maria G. & Moro, Giacomo & Vanelli, Laura. 1977. Limiti della comprensione della lingua dei giornali a Padova, e dintorni. In AA.VV., *L'educazione linguistica*, 80-97. Padova: CLEUP.
- Sacchini, Stella. 2007. La comprensione del linguaggio ecclesiastico alle soglie del III millennio. *Rivista Liturgica* 94(1). 155–166.
- Sanguineti, Federico. 2009. L'italiano «impopolare» (del tre più due). *Lid'O* 6. 167–173.
- Sobrero, Alberto A. 2009. L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici. *Italiano LinguaDue* 1(1). 211–225.
- Sobrero, Alberto A. & Miglietta, Annarita. 2012. Quando mancano le parole. (In)competenze lessicali di giovani diplomati e laureati. In Bracquenier, Christine & Begioni, Louis (dir.), *Sémantique et lexicologie des langues d'Europe : théories, méthodes, applications*, 325–340. Rennes: Presses Universitaires.

Traduzione, comprensione e disallineamenti enciclopedici

Marco Mazzoleni

Università di Bologna

marco.mazzoleni@unibo.it

Abstract

L'articolo affronta la questione dei diversi sistemi di conoscenze coinvolti in un processo traduttivo interlinguistico: quelli dei destinatari di partenza e d'arrivo, con le loro varie possibili intersezioni, e quello di chi traduce – che dovrebbe controllarli entrambi. Poiché il senso di un testo è il risultato di un processo di interpretazione, di ri-costruzione anche delle sue componenti implicite, che comporta la partecipazione attiva del destinatario con tutte le sue conoscenze in senso lato, chi traduce – destinatario atipico del testo di partenza, e mittente altrettanto atipico di quello d'arrivo – avrà il ruolo di mediatore/trice non solo linguistico/a ma anche, e forse soprattutto, culturale, proprio perché deve realizzare un testo che interagendo con il destinatario d'arrivo, con tutte le sue conoscenze, credenze ed aspettative, possa portare alla ri-costruzione di un senso il più possibile vicino al risultato dell'interpretazione del testo da parte del destinatario di partenza. Per illustrare queste problematiche vengono presentati in modo esemplificativo alcuni casi di sfasatura quantitativa e qualitativa tra sistemi di conoscenze, ipotizzando che i fattori di differenziazione delle enciclopedie coinvolte possano coincidere almeno in parte con (o essere analoghi al)le tipiche dimensioni della variazione sociolinguistica – in particolare per i parametri diatopici, diacronici e diastratici.

1. Introduzione

Secondo uno schema proposto da Tudor (1987), un processo traduttivo interlinguistico si articola in tre fasi sequenziali, in senso sia logico che cronologico – anche se poi nella pratica effettiva non necessariamente ogni singola fase viene davvero conclusa prima di passare a quella successiva: 1) la comprensione del senso globale del testo di partenza, 2) l'individuazione dei problemi posti dal trasferimento di tale senso nella lingua d'arrivo, e 3) l'applicazione delle procedure necessarie per realizzare un testo d'arrivo 'ben fatto'.¹

¹ Voglio innanzitutto ringraziare le organizzatrici e i/le partecipanti al ClubDay 2022 “La comprensione come problema: le prospettive della linguistica”, e poi Guy Aston, Gloria Bazzocchi, Margarita Borreguero Zuloaga, Margherita Botto, Pietro Celso, Paolo D'Achille, Francesca Gatta, Francesca La Forgia, Patrick Leech, Michele Prandi, Alessandra Tomaselli, Sam Whitsitt, Daniela Zorzi, Marie-Line Zucchiatti e le

La fase di traduzione propriamente intesa è la seconda, mentre la terza ha a che fare con pratiche di scrittura non troppo dissimili da quelle che vengono (o almeno dovrebbero venire) messe in atto nella redazione di un testo originale; ma nella prospettiva qui adottata la fase cruciale è la prima, perché – detto nello stile delle *Leggi di Murphy* – “Se capisci l’originale traduci meglio”... Per guidare la comprensione del senso globale del testo di partenza, ancora Tudor (1987) – ripreso in Mazzoleni (2000, 2001) – suggerisce una griglia analitica organizzata in quattro livelli con relativi sottolivelli:

1. il profilo generale, che riguarda a) il genere testuale (e già Skytte 2001 aveva sottolineato la variabilità dei generi testuali disponibili in diverse lingue-culture), e b) la finalità comunicativa, legata al tipo testuale (cfr. Hatim 1984 – ripreso in Mazzoleni 2002, 2004);
2. il profilo stilistico, con la distinzione tra a) le caratteristiche “generiche”, che dipendono dal genere testuale, e b) le caratteristiche peculiari del singolo testo e/o di chi l’ha scritto (rilevanti ad es. per la scrittura letteraria ma non solo);
3. il profilo socio-professionale del(la lingua del) mittente, da articolare sugli assi diatopico, diafasico-diaemesico e diastratico – cui si può aggiungere la dimensione di variazione diacronica; ed infine
4. il profilo delle conoscenze condivise dal destinatario, cioè la *background knowledge*.

Pur non sottovalutando la rilevanza degli altri livelli di analisi, in questo contributo vorrei concentrarmi su quest’ultimo, perché riguarda il problema delle diverse enciclopedie coinvolte in un processo traduttivo: come minimo, e semplificando molto, quella del destinatario di partenza e quella del destinatario d’arrivo, con le loro varie possibili intersezioni, e poi quella di chi traduce – che dovrebbe controllarle entrambe (cfr. Skytte 2008). Il senso di un testo è infatti il risultato di un processo di interpretazione, di ricostruzione anche delle sue componenti implicite, che comporta la partecipazione attiva del destinatario con tutte le sue conoscenze in senso lato (cfr. Conte 1999 [1986]: 83s., 1989: 280): ed allora chi traduce – destinatario atipico del testo di partenza, e mittente altrettanto atipico di quello d’arrivo – avrà il ruolo di mediatrice / mediatore non solo linguistico ma anche, e forse soprattutto, culturale (cfr. i lavori presenti in Baccolini & Leech 2008, Bollettieri Bosinelli & Di Giovanni 2009), proprio perché deve realizzare un testo che interagendo con il destinatario d’arrivo, con tutte le sue conoscenze, credenze ed aspettative, possa portare alla ri-costruzione di un senso il più possibile vicino al risultato dell’interpretazione del testo da parte del destinatario di partenza.

Per illustrare queste problematiche, presenterò in modo esemplificativo alcuni casi di sfasatura quantitativa e qualitativa tra sistemi di conoscenze, ipotizzando infine che i fattori di differenziazione delle enciclopedie traduttive coinvolte possano coincidere almeno in parte con (o essere analoghi al)le tipiche dimensioni della variazione linguistica – in particolare per gli assi diatopico, diacronico e diastratico.

persone incaricate della *Double Blind Review* per i loro preziosi suggerimenti. Tutti i difetti residui vanno invece imputati solo a me.

2. Il racconto *Night Walks* di Charles Dickens

I primi brani sui quali esemplificherò la nostra questione sono tratti dal racconto *Night Walks* di Charles Dickens, che l'ha pubblicato il 21 luglio del 1860 sul suo settimanale *All the Year Round* con lo pseudonimo *Uncommercial Traveller*: propongo il testo nella traduzione italiana di Mario Giorda, *Passeggiate notturne*, resa disponibile in anteprima nel n. 4 del settembre 2008 della rivista *Satisfiction*, da cui riprendo i frammenti citati. Non confronterò la traduzione con l'originale, ma la affronterò con la prospettiva di una lettrice o di un lettore accorto che dovrebbe 'ricordarsi' di avere sotto gli occhi un testo tradotto.²

Si tratta di una breve prosa autobiografica, dove l'autore implicito mette in scena un narratore omo-intra-diegetico (ovvero un narratore che è anche un personaggio della sua storia, e che la racconta in 1^a persona sg, con la sua voce e dal suo punto di vista), narratore che è affetto da insonnia e che perciò si aggira nottetempo per le vie di Londra, e racconta il suo peregrinare per la città – eccone l'*incipit*:

Alcuni anni or sono, una momentanea incapacità di prender sonno, imputabile ad un'idea angosciante, mi fece camminare per le strade tutta la notte, per diverse notti di seguito. Il disturbo avrebbe potuto richiedere molto tempo per essere vinto, fosse stato languidamente patito a letto; invece, fu presto sconfitto dall'energico trattamento di alzarmi subito dopo essermi coricato, uscire e ritornare stanco all'alba. (Dickens 2008 [1860])

Nel suo vagabondare notturno il protagonista incontra una serie di luoghi londinesi (non tutti ancora esistenti): alcuni vengono semplicemente nominati – quartieri come “i dintorni di Kent Street nel Borough”, strade come la Old Kent Road, edifici e monumenti come “la chiesa cristiana del Santo Sepolcro”, Westminster ed il London Bridge – mentre di altri luoghi viene fornita almeno qualche informazione: “Haymarket, la zona peggio custodita di Londra”. Quali e quanti di questi luoghi sono noti alle lettrici ed ai lettori italiani del terzo millennio? Credo / Spero che l'abbazia di Westminster lo sia, così come il London Bridge, uno dei ponti sul Tamigi – Tamigi che però non viene mai nominato esplicitamente nel testo, dove si fa invece riferimento al “fiume” ed agli “edifici sulle sponde”. Almeno in qualche caso l'identità specifica del luogo nominato è però piuttosto rilevante per lo sviluppo non solo narrativo del racconto: di séguito ne presenterò due, il Waterloo Bridge (§ 2.1) ed il Bethlehem Hospital (§ 2.2).

2.1 *Il Waterloo Bridge*

Per affrontare questo primo brano va subito segnalato che oltre a parlarci in 1^a persona singolare il narratore utilizza a volte anche la 1^a persona plurale esclusiva, presentandosi come portavoce del gruppo di “noi poveri vagabondi”, ed altre volte la terza persona singolare, immedesimandosi nel punto di vista di un generico vagabondo e mostrando così un'apparente onniscienza che deriva in realtà dalla sua esperienza diretta in qualità di appartenente alla categoria:

² Sul problema di quanto chi legge una traduzione sappia e tenga in conto il fatto di trovarsi di fronte appunto ad un testo tradotto cfr. Menin (2008), al quale rimando anche per un'altra ampia serie di considerazioni pertinenti a quanto viene qui presentato.

In breve l'ombra del vagabondo si posava sulle pietre che lastricano la strada per Waterloo Bridge: il vagabondo, infatti, voleva avere una scusa economica per dire "Buona notte" al gabelliere e riuscire a cogliere un barlume del suo fuoco. Era confortevole vedere insieme al gabelliere un bel fuoco, un bell'impermeabile e una bella sciarpa di lana; anche la sua energica insonnia era un'eccellente compagnia, quando faceva tintinnare il resto del mezzo penny su quella sua scatola di metallo, come un uomo che sfidasse la notte con tutti i suoi tristi pensieri e a cui non importasse dell'arrivo dell'alba. (Dickens 2008 [1860])

Perché mai il vagabondo la cui ombra "si posava sulle pietre che lastricano la strada per Waterloo Bridge" cercava "*infatti*" una scusa per augurare la buona notte "*al gabelliere*"? Il cotesto successivo permette di avanzare un'ipotesi sostenibile: il tintinnio del "resto del mezzo penny" ha senso solo se il passaggio del Waterloo Bridge è a pagamento – e se l'ammontare del pedaggio è inferiore a quella cifra...

Il destinatario di partenza – o, forse meglio, il "lettore modello" (Eco 1979) di Dickens – evidentemente sapeva che il passaggio del Waterloo Bridge richiedeva un pedaggio, e quindi la comparsa del gabelliere (grazie ad un sintagma nominale – d'ora in poi per brevità SN – definito anche se in prima menzione in quanto anafora associativa)³ e poi del suo fuoco e di "quella sua scatola di metallo" non avrebbero dovuto creare alcun intoppo alla sua comprensione del senso, permettendogli così di concentrarsi sul nucleo tematico del racconto, gli stati d'animo del protagonista-narratore nei diversi luoghi dove si aggira nottetempo da vagabondo, quel vagabondo che come si è visto prima cercava una scusa per augurare la buona notte al gabelliere: perché era "confortevole" vederlo insieme al suo bel fuoco, e perché "anche la *sua energica* insonnia era un'eccellente compagnia", ed infine perché il gabelliere – diversamente da lui! – era "come un uomo che *sfidasse* la notte con tutti i suoi tristi pensieri e a cui *non importasse* dell'arrivo dell'alba". Invece il destinatario d'arrivo (le lettrici ed i lettori italiani del terzo millennio) non sa che il transito del Waterloo Bridge richiedeva il pagamento di un pedaggio: leggendo quanto segue è certo in grado di capirlo, ma solo inferenzialmente ed *a posteriori* – la sua dinamica di comprensione è chiaramente diversa rispetto a quella del destinatario di partenza, meno lineare, e non è impossibile che ciò divenga un elemento di disturbo rispetto alla comprensione del vero succo del brano.

2.2 Il Bethlehem Hospital

Passiamo ora al secondo brano del racconto di Dickens che intendo affrontare, quello dove compare il Bethlehem Hospital:

³ Il termine *associative anaphora* risale a Hawkins (1978), ma il fenomeno (cfr. Conte 1996, § 2.1.1) era già stato precedentemente identificato ed etichettato come *implizite Referenz* da Isemberg (1977 [1971]: 73-74) e come "regola del quadro" (*framework rule*) da Weinrich (1977 [1971]: 64): "La regola del quadro detta che il quadro semantico è la preinformazione (tematica) per tutti i suoi contenuti. Questa regola vale soprattutto nelle descrizioni. Ad esempio, quando in una descrizione si parla d'una casa, tutti i contenuti, che normalmente appartengono al dominio semantico casa, vengono di regola introdotti con l'articolo determinativo. Ciò vale, dunque, per tutto l'inventario di oggetti che usualmente appartengono a una casa". Si noti però che nel caso in questione l'anafora associativa viene innescata non da un nome comune che denota una classe di referenti bensì dal nome proprio di un singolo referente appartenente a quella classe e specificamente noto al destinatario.

[...] scelsi di dirigere i miei passi verso il Bethlehem Hospital; in parte perché ero di strada nel mio giro diretto a Westminster, in parte perché avevo in mente una strana fantasia notturna che avrei potuto perseguire più facilmente in vista delle sue mura e della sua cupola. E la strana fantasia era questa: i sani e i malati di mente non sono forse uguali di notte, quando i sani sognano? Tutti noi che ci troviamo fuori da questo ospedale e sogniamo, non siamo forse più o meno nella stessa condizione di quelli che vi si trovano dentro, ogni notte della nostra vita? Non siamo forse assolutamente convinti, di notte, così come loro lo sono di giorno, di frequentare re e regine, imperatori e imperatrici e persone illustri di ogni genere? Di notte non mescoliamo forse eventi, personaggi, tempi e luoghi, come i matti fanno di giorno? Non siamo forse turbati, talvolta, dalle nostre stesse incoerenze oniriche e non cerchiamo forse, preoccupati, di darne una spiegazione o di giustificarle, proprio come questi fanno a volte con le loro allucinazioni ad occhi aperti? (Dickens 2008 [1860])

Perché nel brano troviamo il SN definito “[...]le sue *mura*”? Un ospedale non è un tipo di edificio normalmente fornito di *mura*, ma casomai di *muri*... L’occorrenza immediatamente successiva de “[...]la sua cupola” ci permette di capire che come nel caso precedente il Bethlehem Hospital è un edificio specifico ben noto al destinatario di partenza, che sa che è circondato da mura e che ha una cupola, mura e cupola cui si può di nuovo far riferimento con SN definiti in quanto anafore associative.

Ma, e che cos’è quella strana fantasia che costituisce l’evidente legame fra la prima parte del brano, dedicata ai luoghi, dove quell’idea viene introdotta con un SN indefinito cataforico (“una strana fantasia notturna”), e la seconda parte, dedicata alle riflessioni del protagonista-narratore, dove la stessa idea viene ripresa con una ricorrenza parziale all’interno di un SN definito anaforico co-referenziale (“la strana fantasia”? Il contenuto della *strana fantasia* esplicitato di seguito è quanto permette anche al destinatario d’arrivo (le lettrici ed i lettori italiani del terzo millennio) di inferire che il Bethlehem Hospital è un ospedale psichiatrico, o meglio – senza inutili eufemismi, dato il periodo storico – un manicomio, manicomio che nella seconda parte del brano viene ripreso con altre due forme co-referenziali: prima il SN definito anaforico “questo ospedale” e poi il prolocativo “vi”.

Questo gioco di rimandi e connessioni tra i luoghi del vagabondaggio notturno – che poi non è un vagabondaggio vero e proprio, visto che segue un itinerario anche mentale piuttosto preciso – e le riflessioni offerte a chi legge percorre e attraversa tutto il testo; si noti anche che questa volta la 1^a persona plurale utilizzata dal protagonista-narratore è un “Tutti noi” inclusivo che comprende innanzitutto l’autore implicito ed il suo lettore modello, e può poi forse estendersi anche all’intera umanità – esclusi però i malati di mente...

Ed anche “i malati di mente” (che rappresenta il primo indizio testuale che il destinatario d’arrivo ha a sua disposizione per poter individuare il tipo di ospedale di cui si sta parlando) è un SN definito sia pur in prima menzione in quanto anafora associativa; ma in questo caso si tratta di un esempio di riferimento non individuale e specifico come “[...] le sue *mura*” e “[...] la sua cupola” bensì generico (cfr. Conte 1999 [1996]: nota 6), perché viene utilizzato per rimandare alla classe, alla categoria, all’intera denotazione dell’elemento nominale, così come tutti gli elementi della successiva catena anaforica: “loro”, “i matti”, “questi”, “le loro allucinazioni” – tranne “quelli che vi si trovano dentro”, con cui si compie invece un riferimento specifico a quei malati di mente ricoverati al Bethlehem Hospital. E di natura ugualmente generica sono gli enunciati che compongono l’intera seconda parte del frammento citato, la cui tessitura testuale (*texture*)

ne mostra l'appartenenza non al sottotipo narrativo dominante nel resto del brano dickensiano bensì a quello concettuale.⁴

Il destinatario d'arrivo è in grado di ri-costruire lo stesso senso che l'autore implicito del testo originario intendeva far elaborare al suo lettore modello, perciò l'operazione traduttiva si può dire riuscita; ma i disallineamenti enciclopedici implicati innescano differenti modalità di comprensione: il destinatario di partenza sa che il Bethlehem Hospital è un manicomio, e quindi può forse anche riuscire ad anticipare il contenuto della “strana fantasia notturna che avrei potuto perseguire più facilmente in vista delle sue mura e della sua cupola”; invece quello d'arrivo deve proseguire nella lettura e compiere un lavoro interpretativo più complesso e meno lineare.

3. Conclusioni

Per riassumere il nostro percorso vorrei provare a rispondere a questa domanda: quale distanza separa le diverse enciclopedie coinvolte in un processo di traduzione, quella del destinatario di partenza e quella del destinatario d'arrivo, la distanza che chi traduce deve colmare in quanto mediatrice o mediatore non solo linguistico ma anche e forse soprattutto culturale?⁵ In altre parole: da cosa dipendono i disallineamenti enciclopedici? E su quali dimensioni vanno misurati?

Innanzitutto voglio sottolineare che la questione non è linguistica, perché le conoscenze non condivise non sono davvero legate alle differenze esistenti tra le diverse lingue naturali: credo / spero che le normali lettrici ed i normali lettori italiani odierni sappiano che *bridge* significa ‘ponte’ e che *hospital* significa ‘ospedale’, ma a differenza del destinatario di partenza (un anglofono in grado di leggere, e quindi piuttosto colto, della seconda metà del diciannovesimo secolo) ritengo piuttosto improbabile che sappiano che passare sul Waterloo Bridge richiedeva il pagamento di un pedaggio e che il Bethlehem Hospital era un manicomio... Le differenze tra le conoscenze enciclopediche di diversi gruppi di destinatari possono quindi essere legate al loro luogo di appartenenza: un primo possibile parametro di variazione è perciò costituito dallo spazio, dalla dimensione che – espandendo in modo analogico il concetto originariamente dialettologico e poi sociolinguistico – proporrei di chiamare “diatopica”.

La distanza che divide il lettore modello del racconto di Dickens da quello della sua recente traduzione italiana non è però solo di carattere spaziale, geografico, bensì anche temporale, storico – lo stesso tipo di distanza che separa il destinatario di partenza da un'eventuale analoga lettrice o lettore inglese di oggi: non è infatti detto che qualsiasi parlante anglofono del terzo millennio sappia che per passare il Waterloo Bridge bisognava pagare un pedaggio e che il Bethlehem Hospital era un manicomio. Continuando con l'analogia precedente, un secondo possibile parametro di variazione tra le diverse *background knowledges* traduttive sarà dunque di tipo “diacronico”.

A spazio e tempo, alle dimensioni di variazione geografica e storica, “[...] si potrebbe aggiungere il fattore di conoscenze settoriali e professionali, specifiche per un

⁴ Per maggiori dettagli sulla tipologia qui adombrata, che prende le mosse da Hatim (1984) e distingue tre tipi testuali in base alla finalità comunicativa del testo e sette sottotipi in base alle modalità di organizzazione dei contenuti, cfr. Mazzoleni (2002, 2004).

⁵ Su questo aspetto del lavoro di chi traduce insiste a più riprese Skytte (2008: 352, 356, 361), che sottolinea anche “[...] il carattere scalare dell'enciclopedia rispetto alla specie umana, nella sua evoluzione storica e nella differenziazione sociale e culturale” (*ibid.*: 354) – cioè l'argomento che stiamo per affrontare.

determinato gruppo di emittenti e riceventi” (Skytte 2008: 355): infatti, a differenza delle attuali lettrici o lettori italiani e inglesi, un qualsiasi esperto o appassionato dell’urbanistica londinese ottocentesca saprebbe ad es. di nuovo (come il destinatario di partenza) che il passaggio del Waterloo Bridge richiedeva il pagamento di un pedaggio e che il Bethlehem Hospital era un manicomio, a prescindere dalla sua lingua materna e dal secolo in cui vive – ovviamente successivo al 1800. Poiché si tratta di differenze enciclopediche relative ai diversi gruppi socio-culturali di appartenenza degli individui, il terzo possibile parametro di variazione sarà quello “diastatico”.

A questo punto vorrei ricordare che come ogni tipo di comunicazione (cfr. Prandi 2004: 49ss.), anche la traduzione si basa sulla condivisione di un complesso e stratificato sistema di assunzioni di sfondo: anche per il caso qui analizzato

[...] si presuppone per l’autore [del testo di partenza] ed i due diversi tipi di lettori [quelli del testo di partenza e quelli del testo d’arrivo], in senso cognitivo, una parte enciclopedica condivisa, e cioè quella comune, propria degli individui umani ossia l’*enciclopedia antropologica*, che comprende concetti legati al corpo umano e al suo essere al mondo [...], nonché quella della cultura europea ossia l’*enciclopedia occidentale*, che comprende p. es. argomenti o concetti riguardanti la storia, la letteratura, l’arte, la tecnologia ecc. del mondo occidentale. (Skytte 2008: 352 – corsivi dell’originale)

L’enciclopedia antropologica in linea di principio non costituisce problema; l’enciclopedia occidentale ci accomuna come cittadini europei nelle sue linee generali, ma può essere differenziata almeno secondo le dimensioni di variazione che ho tentato di delineare, non facendo altro in fin dei conti che esemplificare ed espandere la seguente affermazione sulle enciclopedie traduttive di Gunver Skytte – che voglio qui ringraziare in quanto fonte ispiratrice primaria di questo mio contributo:

[...] considero giustificata l’idea di un’enciclopedia definita dall’appartenenza ad un’entità culturale, come p. es. quella occidentale, del resto in continuo cambiamento in prospettiva diacronica [...], e con variazioni regionali [ed] una gamma di suddivisioni sociali: di età, di formazione (culturale e professionale) [...] ecc. (Skytte 2008: 354)

Fin qui abbiamo visto differenze quantitative di contenuto tra le diverse *background knowledges* traduttive coinvolte: oltre ai parametri già evidenziati per ‘misurarle’, l’analisi di un ultimo brano, questa volta nella lingua di partenza, ci consentirà di metterne in luce uno ulteriore, di carattere però non quantitativo bensì qualitativo.

Durante il suo seminario *Tradurre il linguaggio colloquiale spagnolo: esempi testuali contemporanei*, tenuto nell’ambito delle “VI Giornate della traduzione letteraria” svoltesi ad Urbino dal 26 al 28 settembre 2008, Renata Londero ha presentato anche questo brano tratto dal racconto *Tarde de tedio* di Carmen Martín Gaité, del 1970 (ora in *Cuentos completos*, Madrid: Alianza, 2002: 152-161):

A esta luz cruda se revelan netamente los cuarenta años de la mujer que, despeinada y en combinación ante el espejo, se pasa ahora los dedos con desaliento por otra importante zona de su cuerpo donde el tiempo ha hechos estragos: la cabeza, rematada por un pelo no muy abundante y teñido de color perra chica de las que había antes de la guerra. (Martín Gaité 2002 [1970])

Per una lettrice o un lettore italiano attento il senso generale del brano spagnolo non dovrebbe risultare troppo oscuro (anche grazie al fenomeno dell'intercomprensione tra lingue 'vicine' ed imparentate, come ad es. quelle romanze centrali): ma che colore sarà mai quel "color perra chica"? Non è detto che il colore sia davvero importante, perché forse nel caso in questione potrebbe essere più rilevante la connotazione legata all'atmosfera del brano, ma questo è stato il punto di partenza della mia riflessione.

Il mio spagnolo assai elementare mi ha permesso di riconoscere il femminile del nome *perro* (it. *cane*) e dell'aggettivo *chico* (it. *piccolo*), portandomi ad un ipotetico letterale "color cagnolina", il quale a sua volta mi aveva evocato il "color di can che scappa" che nella mia varietà di italiano settentrionale si usa per riferirsi ad un colore indefinibile – quello appunto di un cane che sta fuggendo piuttosto velocemente e che quindi non si è potuto vedere proprio bene. A prima vista la cosa sembrava reggere, ma guardando meglio il cotesto immediatamente successivo l'ipotesi di soluzione "le cagnoline di prima della guerra" non poteva lasciarmi del tutto soddisfatto... In realtà la *perra chica* era una monetina, color rame, in corso appunto prima della guerra:⁶ già, ma quale guerra? La guerra che per essere identificata da una lettrice o da un lettore spagnolo del 1970 non necessita di ulteriori specificazioni, la guerra recente più saliente e rilevante per il destinatario di partenza – ma che nella traduzione italiana *Pomeriggio di noia* di Renata Londero, del 1993, aveva evidentemente bisogno di essere esplicitata:

Sotto questa luce impietosa risaltano nitidamente tutti i quarant'anni della donna che, spettinata e in sottoveste davanti allo specchio, ora si passa le dita, scoraggiata, su un'altra importante zona del corpo su cui il tempo ha infierito: la testa, coperta da una chioma non molto folta e tinta di quel color rame delle monetine di prima della guerra civile. (Martín Gaité 1993 [1970])

La soluzione traduttiva adottata è semplicissima, l'esplicitazione, ma consente una riflessione che ritengo importante in prospettiva teorica. Perché mai Renata Londero ha deciso di tradurre il SP (sintagma preposizionale) spagnolo "de la guerra" con quello italiano "della guerra *civile*", aggiungendo un aggettivo assente dal testo originale? Dal punto di vista strettamente linguistico la parola spagnola *guerra* e quella italiana *guerra* non mostrano eccessivi anisomorfismi nel rapporto significante-significato, sono omografe, quasi omofone, ed hanno lo stesso potenziale denotativo ed il medesimo significato: possono cioè tranquillamente essere usate per riferirsi alla medesima classe di eventi; ma per il destinatario d'arrivo italiano del 3° millennio il SN "la guerra" senza ulteriori specificazioni non avrebbe potuto riferirsi che alla seconda guerra mondiale.

Ora, le enciclopedie italiana e spagnola comprendono le stesse guerre fondamentali del secolo scorso: la prima guerra mondiale, la guerra civile spagnola, e la seconda guerra mondiale; con ciò non intendo sostenere che in Spagna ed in Italia si abbiano esattamente le stesse conoscenze finì sui tre episodi bellici – in realtà, data l'attuale situazione scolastica italiana, forse le nostre ultime generazioni conoscono a mala pena la loro esistenza... Ma se a grandi linee in quest'area della storia europea le *background knowledges* dei due diversi gruppi di destinatari coincidono, almeno per quanto riguarda i principali elementi contenuti, sicuramente sono diverse la salienza e la rilevanza

⁶ Una *perra chica* corrisponde a mezza *perra gorda* ('grassa', o meglio 'grossa'), un'altra monetina di quel periodo, grigia, che valeva un decimo di *peseta*: sul retro di entrambe era rappresentato un leone popolarmente re-interpretato come cane – da cui il nome delle due monete, ovviamente al femminile; tra l'altro il nome *perra*, come anche *duro*, è ancora in uso per riferirsi in generale a monete di scarso valore.

cognitiva delle tre diverse guerre nei sistemi di conoscenze delle due civiltà: come minimo una lettrice o un lettore della penisola iberica dovrebbe saperne qualcosa di più sulla guerra civile spagnola, che tra l'altro ha investito duramente la nazione, rimasta invece più periferica rispetto alle due guerre mondiali, entrambe vissute direttamente – anche se in modo diverso – dalle italiane e dagli italiani.

Nei casi dickensiani visti prima le enciclopedie dei due gruppi di destinatari coinvolti nel processo traduttivo differivano dal punto di vista quantitativo, nel senso che alcuni loro elementi erano diversi – conoscenze specifiche contenute nell'enciclopedia del destinatario di partenza mancavano in quella del destinatario d'arrivo: in questo caso invece i contenuti coincidono per quanto riguarda gli specifici elementi in gioco, ma non dal punto di vista qualitativo, data la posizione e la salienza di ciascuno di quegli elementi nelle rispettive architetture cognitive nazionali.

Bibliografia

- Baccolini, Raffaella & Leech, Patrick (a cura di). 2008. *Constructing Identities. Translations, Cultures, Nations*. Bologna: Bononia University Press.
- Bollettieri Bosinelli, Rosa Maria & Di Giovanni, Elena (a cura di). 2009. *Oltre l'occidente. Traduzione e alterità culturale*. Milano: Bompiani.
- Conte, Maria-Elisabeth. 1989. Coherence in Interpretation. In Heydrich, Wolfgang & Neubauer, Fritz & Petőfi, Janos Sandor & Sözer, Emel (a cura di), *Connexity and Coherence: Analysis of Text and Discourse*, 275–282. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Conte, Maria-Elisabeth. 1999 [1986]. Coerenza, interpretazione, reinterpretazione. *Lingua e stile* XXI. 1986. 357–372. [Poi in Conte, Maria-Elisabeth. *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale* (nuova edizione con l'aggiunta di due saggi a cura di Bice Mortara Garavelli), 83–95. Alessandria: Edizioni dell'Orso. 1999]
- Conte, Maria-Elisabeth. 1999 [1996]. Dimostrativi nel testo: tra continuità e discontinuità referenziale. *Lingua e stile* XXXI(1). 1996. 135–145. [Poi in Conte, Maria-Elisabeth. *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale* (nuova edizione con l'aggiunta di due saggi a cura di Bice Mortara Garavelli), 97–105. Alessandria: Edizioni dell'Orso. 1999]
- Dickens, Charles. 2008 [1860]. Night Walks. *All the Year Round* 21 luglio 1860 (<https://www.charlesdickenspage.com/night-walks.html>) (Consultato il 31.10.2023). [Trad. it. di Mario Giorda. Passeggiate notturne. *Satisfiction* 4 (settembre). 2008. 2 (<https://www.satisfiction.eu/downloads/satisfiction-4/>) (Consultato il 31.10.2023)]
- Eco, Umberto. 1979. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Hatim, Basil. 1984. A Text-Typological Approach to Syllabus Design in Translator Training. *The Incorporated Linguist* 23(3). 146–149.
- Hawkins, John. 1978. *Definiteness and Indefiniteness*. London: Croom Helm.
- Isemberg, Horst. 1977 [1971]. Überlegungen zur Texttheorie. In Ihwe, Jens F. (a cura di), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*, vol. I, 155–172. Frankfurt am Main: Athenäum. 1971. [Trad. it. di Nicoletta Villa. Riflessioni sulla teoria del testo. In Conte, Maria-Elisabeth (a cura di), *La linguistica testuale* (SC/10 Readings 4), 66–85. Milano: Feltrinelli. 1977]

- Martín Gaité, Carmen. 2002 / 1993 [1970]. Tarde de tedio. 1970. Ora in *Cuentos completos*. 152–161. Madrid: Alianza. 2002 [Trad. it. di Renata Londero. Pomeriggio di noia. In Manera, Danilo (a cura di), *Racconti dal mondo. Storie spagnole*, 2–8. Roma: Stampa Alternativa. 1993].
- Mazzoleni, Marco. 2000. Per una didattica della traduzione come mediazione linguistica e culturale. *Annali dell'Università per stranieri di Perugia* VIII(27). [n.s.]. 219–245.
- Mazzoleni, Marco. 2001. Per una teoria non solo linguistica della traduzione. In Lamberti, Mariapia & Bizzoni, Franca (a cura di), *La Italia del siglo XX. Atti delle IV Jornadas Internacionales de Estudios Italianos, México D.F., Colegio de México, 23-27 agosto 1999*, 403–427. México, D.F.: Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mazzoleni, Marco. 2002. Classificazioni “tipologiche” e classificazioni “generiche” in prospettiva traduttiva. In Scelfo, Maria Grazia (a cura di), *Le questioni del tradurre: comunicazione, comprensione, adeguatezza traduttiva e ruolo del genere testuale*, 150–159. Roma: Edizioni Associate Editrice Internazionale.
- Mazzoleni, Marco. 2004. Dai tipi ai generi: una tipologia testuale in chiave di didattica della traduzione. In D'Achille, Paolo (a cura di), *Generi, architetture e forme testuali. Atti del VII Convegno SILFI – Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Roma, 1°-5 ottobre 2002* (Quaderni della Rassegna 40), 401–413. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Menin, Roberto. 2008. Appunti sul lettore di traduzioni. Teorie, contesto traduttivo e mediazione interculturale. *DAF Werkstatt* 6. 137–150.
- Prandi, Michele. 2004. *The Building Blocks of Meaning: Ideas for a Philosophical Grammar*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Skytte, Gunver. 2001. Coerenza ed equivalenza testuale: preliminari per uno studio comparativo dei generi. In Prandi, Michele & Ramat, Paolo (a cura di), *Semiotica e linguistica. Per ricordare Maria-Elisabeth Conte*, 81–95. Milano: Franco Angeli.
- Skytte, Gunver. 2008. Il concetto di enciclopedia e la traduzione. In Nesi, Annalisa & Maraschio, Nicoletta (a cura di), *Discorsi di lingua e letteratura italiana per Teresa Poggi Salani*, 351–361. Pisa: Pacini.
- Tudor, Ian. 1987. A Framework for the Translational Analysis of Texts. *The Linguist* 26(2). 80–82.
- Weinrich, Harald. 1977 [1971]. The textual function of the French article. In Chatman, Seymour (a cura di), *Literary Style. A Symposium*, 221–240. London – New York: Oxford University Press. 1971. [Trad. it. di Augusto Pessina. Sintassi testuale dell'articolo francese. In Conte, Maria-Elisabeth (a cura di), *La linguistica testuale* (SC/10 Readings 4), 53–65. Milano: Feltrinelli. 1977]

I concetti di *mutua intelligibilità* e di *distanza strutturale* nella questione lingua/dialetto: Il punto di vista tipologico-descrittivo

Simone Mattiola

Università di Pavia

simone.mattiola@unipv.it

Abstract

Questo contributo ha come obiettivo primario quello di fornire una breve revisione della più recente letteratura scientifica sulla distinzione tra lingua e dialetto. Nello specifico, mi focalizzerò su un approccio relativamente nuovo e che ho denominato tipologico-descrittivo. Prima di entrare nel dettaglio, presenterò le più importanti riflessioni, definizioni e nozioni che hanno animato il dibattito sulla questione lingua/dialetto dal punto di vista dell'approccio più tradizionale (dialettologico e/o sociolinguistico). Procederò poi a presentare le recenti proposte del nuovo approccio e delle sue due declinazioni (qualitativa vs. quantitativa), soffermandomi in particolare sui concetti di mutua intelligibilità e di distanza strutturale tra codici linguistici, sulla loro definizione e sul loro utilizzo per distinguere lingue e dialetti. Concluderò con alcune riflessioni generali e sui possibili sviluppi verso i quali l'approccio tipologico-descrittivo dovrebbe muoversi in futuro.

1. Introduzione

Una delle questioni che ha più creato difficoltà e dibattito nella storia della linguistica riguarda senz'altro la definizione e, soprattutto, la distinzione tra i concetti di *lingua* e *dialetto*. Molto è stato scritto e detto su queste due nozioni e da diversi punti di vista, anche se ad oggi pare che gli studiosi non abbiano ancora trovato un punto di accordo comune. Questa mancanza potrebbe essere giustificata dalle diverse basi teoriche dalle quali partono le varie riflessioni. Spesso, infatti, gli studiosi che lavorano in differenti *frameworks* e che si sono fermati a riflettere su questi due concetti hanno obiettivi scientifici diversi e affrontano la dicotomia lingua/dialetto osservandola da punti di vista

anche molto diversi.¹

La distinzione lingua/dialetto è centrale per molte aree della linguistica, ma, tradizionalmente, le due aree che più ne sono interessate sono la *dialettologia* e la *sociolinguistica*. Entrambe, infatti, si occupano di diatopia, la dialettologia in maniera più diretta e la sociolinguistica identificandola come uno degli assi di variazione da tenere in considerazione quando si studia la relazione tra sistemi linguistici e società.

Queste, però, non sono le uniche branche della linguistica che possono essere interessate alla questione. Tra le altre aree interessate va sicuramente segnalata un'area che possiamo posizionare a metà strada tra la *tipologia linguistica* e la *linguistica descrittiva* o *linguistica di campo*.² Questa sotto-disciplina ibrida (spesso infatti tipologia e lavoro sul campo intrecciano i propri interessi e le proprie ricerche), che chiamerò in questa sede *approccio tipologico-descrittivo*, approccia la questione lingua/dialetto non tanto per questioni di natura statutaria, come ad esempio fa la dialettologia, ma piuttosto per altre questioni tra cui possiamo citare almeno quella relativa al “conteggio” delle lingue del mondo. Infatti, i tipologi e i linguisti di campo si scontrano spesso con la difficoltà nel contare le lingue: se, da una parte, i tipologi necessitano di sapere quante lingue (e quali) esistano sul nostro pianeta, ad esempio per poter poi creare campioni tipologici rappresentativi ben formati e bilanciati, dall'altra i linguisti di campo si scontrano con la difficoltà nel distinguere ciò che è un sistema linguistico (con le proprie varietà e diversità interne), ovvero il loro oggetto di ricerca e di descrizione, e ciò che invece è strutturalmente diverso (ovvero una lingua a sé stante) e pertanto ricadrebbe al di fuori del proprio interesse di ricerca.

L'obiettivo di questo contributo è quello di fornire una panoramica critica che sia sintetica ma allo stesso tempo informata (per quanto possibile) dell'approccio alla questione lingua/dialetto che definisco qua come tipologico-descrittivo, soffermandosi in particolare sul concetto di mutua intelligibilità (*mutual intelligibility*) e di distanza strutturale. Per fare ciò, saranno brevemente analizzate e discusse le questioni principali dell'approccio più tradizionale, quello dialettologico-sociolinguistico, per poi focalizzare l'attenzione più specificamente su quello tipologico-descrittivo.

Nel paragrafo 2, saranno brevemente analizzate e discusse le questioni, i problemi e i risultati principali ai quali l'approccio dialettologico-sociolinguistico è giunto tramite la propria riflessione e ricerca. Nel paragrafo 3, invece, saranno presentati gli assunti e le riflessioni del secondo approccio, quello tipologico-descrittivo, andando a osservare e analizzare due punti di vista al suo interno, quello qualitativo (paragrafo 3.1) e quello quantitativo (3.2), e la loro relazione con il concetto di mutua intelligibilità e di distanza strutturale. Infine, nel paragrafo 4 alcune conclusioni e alcuni spunti di riflessione per il futuro saranno presentati e brevemente discussi.

¹ Voglio ringraziare Silvia Ballarè ed Emanuele Miola per aver discusso con me gli argomenti trattati in questo contributo, ed Emanuele Miola per aver anche corretto e suggerito modifiche a una versione precedente di questo articolo. Voglio inoltre ringraziare un revisore anonimo per i preziosi suggerimenti. Qualsiasi errore e/o imprecisione rimasti sono da imputare esclusivamente al sottoscritto.

² In questo caso utilizzo una terminologia presa in prestito dalla letteratura in lingua inglese nella quale i termini generici *field linguistics* e *descriptive linguistics* fanno principalmente riferimento al lavoro di campo svolto per descrivere le strutture grammaticali di una lingua (come ad es. da Newman & Ratliff 2012, fra tanti). In questo senso, sono da intendersi anche i termini *linguistica di campo/linguistica descrittiva* come utilizzati in questo contributo, con la consapevolezza che anche altre branche della linguistica possano essere descrittive e basate sul lavoro di campo (come la sociolinguistica o la tipologia stessa, qui intesa nella sua accezione tradizionale di indagine interlinguistica).

2. L'approccio dialettologico-sociolinguistico

In questo paragrafo, presenterò brevemente le posizioni principali sulla questione lingua/dialetto dell'approccio più tradizionale e che ho denominato in questo contributo come dialettologico-sociolinguistico.³ Per fare ciò, mi baserò su alcuni riferimenti bibliografici di base che affrontano la questione, e pertanto non è possibile considerare ciò che segue come una disamina esaustiva delle posizioni adottate dagli studiosi che se ne sono occupati. Questo paragrafo ha il solo scopo di introdurre l'argomento e le nozioni principali per poi andarle a discutere successivamente alla luce delle posizioni di chi sostiene un approccio tipologico-descrittivo. I riferimenti bibliografici che ho adottato e seguito per la stesura del presente paragrafo sono Berruto (2003[1995]), Grassi, Sobrero & Telmon (1997) e Dell'Aquila & Iannàccaro (2004).

Seguendo Berruto (2003[1995]), possiamo identificare tre diverse nozioni del concetto di lingua. Possiamo definire queste tre nozioni in base alla tradizione a cui fanno riferimento: una di queste può essere definita *nozione linguistica (teorica)*, la seconda *nozione variazionistica*, e infine l'ultima può essere definita *nozione sociolinguistica*. Di seguito sono riportate le definizioni che Berruto (2003[1995]: 181) propone per ciascuna di queste nozioni:

- *Nozione linguistica*: “una lingua è grosso modo ogni sistema linguistico (insieme di forme, paradigmi, regole, ecc., organizzato in numerosi sottoinsiemi a diversi livelli d'analisi) con una sua peculiarità in termini di caratteristiche strutturali.”
- *Nozione variazionistica*: “una lingua è un insieme di varietà di lingua, formanti un diasistema” (un diasistema è “un sistema di livello superiore, costituito da un sottosistema comune e da sottosistemi parziali, che riunisce in un unico sistema più sistemi vicini, somiglianti, aventi molte opposizioni in comune” Berruto 2003[1995]: 65)
- *Nozione sociolinguistica*: “una lingua è ogni sistema linguistico socialmente sviluppato, che sia una lingua ufficiale o nazionale in qualche paese, che svolga un'ampia gamma di funzioni nella società, che sia standardizzato e sia sovraordinato ad altri sistemi linguistici subordinati eventualmente presenti nell'uso della comunità (che se sono imparentati geneticamente con essa saranno i suoi 'dialetti').”

La nozione linguistica prende come punto centrale per la propria definizione la struttura grammaticale di un determinato sistema linguistico, cioè una lingua sarebbe quel sistema che si compone di e che sottostà a una serie di “regole” grammaticali (in senso ampio: fonetiche/prosodiche, morfologiche, sintattiche, pragmatiche, etc.). Si tratta pertanto della definizione più classica e potremmo dire “teorica” di lingua, che guarda cioè alla sua strutturazione interna e meno all'uso che della lingua stessa viene fatto.

La seconda nozione di lingua, invece, dà uno sguardo più ampio e comprende all'interno della definizione anche la presenza di eventuali varietà, ovvero sistemi di una stessa lingua in cui co-occorrono una serie di caratteristiche grammaticali o d'uso ‘diverse’ rispetto allo standard di riferimento. In altre parole, si tratta di “realizzazioni”

³ Sono ben consapevole che i due approcci non sono totalmente analoghi e sovrapponibili, ma per questioni di spazio e, soprattutto, di obiettivo ultimo di questo contributo (presentare l'approccio tipologico-descrittivo) ho deciso di operare questa semplificazione.

diverse dello stesso diasistema sovraordinato.

Infine, la nozione sociolinguistica prende in considerazione in maniera molto più decisa il ruolo che il sistema linguistico ha all'interno della società di riferimento. In particolare, viene posto l'accento sul livello di standardizzazione che un determinato sistema linguistico ha sia da un punto di vista strettamente linguistico, sia da un punto di vista sociale e di repertorio. Infatti, una lingua sarà tale solo se rappresenta "una lingua ufficiale o nazionale" di un determinato paese e se è "sovraordinato" ad altri sistemi linguistici che sono parlati all'interno del repertorio della stessa comunità linguistica.

Possiamo riconoscere almeno due problemi piuttosto rilevanti, uno di questi riguarda la nozione linguistica e l'altro invece riguarda le nozioni variazionistica e sociolinguistica (anche se per motivazioni leggermente diverse). La nozione linguistica non prende in considerazione parametri di natura extralinguistica, pertanto, se si adottasse una definizione strettamente di questo tipo, potremmo trovarci di fronte ad alcune situazioni ambigue o che possono far emergere alcune perplessità. Ad esempio, il ceco e lo slovacco sono due sistemi che da un punto di vista strutturale hanno relativamente poche differenze e sarebbero quindi da considerarsi come due varietà afferenti alla medesima lingua; al contrario, però, da un punto di vista storico-politico (non linguistico) si sono differenziate a sufficienza da essere riconosciute come due lingue diverse. Il secondo problema, invece, riguarda la nozione variazionistica e sociolinguistica. Da un lato, secondo la definizione variazionistica se un sistema linguistico non presenta una variazione interna (nel senso di varietà diverse) non potrà essere considerata una lingua; dall'altro lato, invece, secondo la definizione sociolinguistica, se un sistema non è lingua ufficiale o non è sovraordinato ad altri sistemi linguistici, allora non sarebbe da considerarsi una lingua. In entrambi i casi, quindi, un sistema linguistico come quelli rappresentati ad esempio dalle lingue native nordamericane (almeno alcune "minori" come ad es. il paiute meridionale, il konkow, il sierra miwok meridionale, etc.) non sarebbero da considerarsi lingue, ma nei loro confronti lo sarebbe solamente l'inglese essendo lingua ufficiale e loro lingua tetto (anche se non direttamente imparentate). È evidente come questi due problemi siano particolarmente rilevanti proprio perché mostrano come le nozioni identificate sopra non sembrino essere del tutto soddisfacenti.

Una possibile soluzione per questi problemi potrebbe essere quella di considerare le varie definizioni non come mutualmente incompatibili, ma come nozioni che comunicano tra di loro. Nello specifico, esistono due nozioni, tipiche della sociolinguistica, che affrontano la questione lingua/dialetto da una posizione in maniera solo parzialmente simile. Mi sto riferendo ai concetti di *Abstandsprache* e *Ausbausprache* (rispettivamente, lingua per distanziamento e lingua per elaborazione). Questa distinzione, introdotta da Kloss (1967, 1978) e che ha poi avuto grande seguito e fortuna all'interno della letteratura scientifica, rispecchia un po' le tre definizioni proposte da Berruto (2003[1995]). Infatti, con *Abstandsprache* (lingua per distanziamento) si intende una lingua che differisce dalle altre per una distanza strutturale evidente, questa nozione rimanda quindi alla nozione linguistica di lingua. Mentre con *Ausbausprache* (lingua per elaborazione) si intendono quelle lingue che si differenziano tra di loro per ragioni extralinguistiche (nel senso di non strutturali) come, ad esempio, quei sistemi linguistici che si sono differenziati per ragioni di natura storica, politica e/o culturale, nonché come mezzo di espressione letteraria.

Queste due nozioni possono essere incrociate tra di loro come se fossero dei parametri di analisi andando quindi a creare quattro tipi possibili di lingua. I quattro tipi sono: sistema linguistico *Abstand* e *Ausbau*, sistema linguistico *Abstand* e non-*Ausbau*, sistema

linguistico non-*Abstand* e *Ausbau*, sistema linguistico *Abstand* e *Ausbau*.

In un primo caso, avremo una lingua *Abstand* e *Ausbau*, quindi per elaborazione e distanziamento, ovvero il caso in cui una lingua sia strutturalmente distante da altri sistemi linguistici in esame e allo stesso tempo si sia distanziata da essi anche a livello extralinguistico. Alcuni esempi di questo tipo di lingua sono l'italiano, il francese, l'inglese, il cinese, etc.

Un secondo tipo è quello di lingua *Abstand* ma non-*Ausbau*. In questo caso, avremo quindi un sistema linguistico che si distanzia strutturalmente da altri ma che non è "elaborato" da un punto di vista extralinguistico. Un esempio è dato dalle varie lingue di minoranza (non riconosciute ufficialmente), come ad esempio le lingue romaní parlate dalle comunità rom e sinti in Italia (ma non in altri paesi europei in cui queste sono invece riconosciute ufficialmente), o varie lingue native americane sia del nord (come quelle citate poco sopra) sia del sud.

Il terzo tipo di lingua, invece, è quello *Ausbau* ma non-*Abstand*, ovvero, una lingua per elaborazione ma non per distanziamento che è quindi riconosciuta extralinguisticamente come lingua, ma che da un punto di vista linguistico-strutturale non si distanzia sufficientemente da un'altra tanto da essere considerata sistema a sé stante. È il caso del ceco e dello slovacco, o del rumeno e del moldavo, del nederlandese rispetto al tedesco, del gallego rispetto al portoghese, e così via.

Il quarto tipo, lingue non-*Abstand* e non-*Ausbau*, non è attestato e risulta anche facile individuare il perché: una lingua che non si differenzia da un'altra né per distanziamento (strutturalmente) né per elaborazione (extralinguisticamente) non sarà una lingua ma al limite una varietà del sistema linguistico preso come riferimento.

La distinzione tra *Abstand* e *Ausbau* e il loro incrocio risulta essere estremamente utile per descrivere i tipi di sistemi linguistici che possono essere considerati lingue. Allo stesso tempo, però, non è anch'esso libero da problemi. Se infatti risulta essere abbastanza semplice identificare casi di *Ausbau*, come ad esempio per l'esistenza di un riconoscimento "ufficiale", non è altrettanto semplice riconoscere il grado di distanza strutturale tra due sistemi linguistici (*Abstand*). La difficoltà risiede nel fatto che la distanza linguistica è un concetto che si pone su un continuum. In altre parole, molto spesso le differenze tra sistemi linguistici simili sono minimali e vanno a formare una sorta di "catena" (chiamato continuum dialettale o di varietà) in cui il sistema A è poco distante strutturalmente dal sistema B, il quale a sua volta sarà leggermente diverso dal sistema C, e così via. Se, però, il sistema A è poco distante dal sistema B, sarà un po' più distante dal sistema C e ancora di più dal sistema D. Il sistema A e D saranno quindi potenzialmente molto distanti, tanto anche da essere considerati come due lingue diverse, ma magari lo stesso non si potrà dire per il sistema A e il sistema C andando a creare una catena in cui i due estremi saranno effettivamente qualcosa di diverso (due lingue) ma tra le quali non è possibile tracciare un confine preciso. Questa catena è il cosiddetto continuum di varietà che, per definizione, non è discreto.

Esistono però alcuni criteri che sono stati utilizzati in passato per valutare il grado di distanziamento tra due sistemi linguistici, i quali presentano anch'essi alcuni problemi. Di seguito, viene proposta una breve panoramica di queste possibili soluzioni accompagnata da una breve discussione dei relativi punti deboli.

Il primo criterio che può essere preso in esame è quello della parentela genealogica secondo il quale due sistemi linguistici che non appartengono alla medesima famiglia tenderanno ad avere più facilmente un'elevata distanza strutturale (ovviamente al netto di situazioni di stretto contatto tra le comunità di parlanti). Sebbene questo criterio sia

piuttosto affidabile, non risulta essere particolarmente utile perché è applicabile nelle situazioni più semplici (sistemi linguistici non imparentati e quindi tendenzialmente molto distanti dal punto di vista strutturale) ma non in quelli più complessi (sistemi linguistici imparentati tra loro e quindi tendenzialmente poco distanti dal punto di vista strutturale).

Un secondo criterio che può essere preso in considerazione riguarda la reciproca comprensibilità o mutua intelligibilità. Se i parlanti di due sistemi linguistici si capiscono quando parlano tra di loro allora i due sistemi saranno due varietà della stessa lingua, al contrario se non si capiscono i due sistemi saranno due lingue diverse. In questo caso, i problemi sono almeno due. Un primo problema riguarda la non “scientificità” di questo criterio, si tratta infatti di un criterio applicabile solo da un punto di vista pratico ma non teorico (nel senso di non misurabile). Il secondo problema, che risulta essere anche più rilevante, riguarda invece il fatto che non in tutte le situazioni vi è una relazione simmetrica per quanto riguarda la reciproca comprensibilità. In altre parole, non è infrequente trovare situazioni nelle quali i parlanti di un sistema linguistico A non comprendano i parlanti di un sistema linguistico B, ma questi ultimi invece siano in grado di comprendere parlanti del sistema A. Situazioni di questo tipo non sono rare e si possono trovare sia legate a questioni di natura strutturale, ma anche (e forse soprattutto) legate a questioni di natura non strettamente linguistica, come ad esempio fattori storico-politici e/o sociali (ad es. prestigio di un sistema sull'altro, questioni ideologiche, atteggiamenti dei singoli parlanti, etc.).

Un terzo criterio prende in considerazione la coscienza dei parlanti. Infatti, i parlanti hanno generalmente la percezione di che cosa sia una lingua e di che cosa sia un dialetto (varietà) rispetto al/ai sistema/i linguistico/i del proprio repertorio personale e comunitario (ma anche oltre). Questa coscienza, o forse meglio dire consapevolezza, è data dalla percezione culturale e dalla comprensione, spesso inconscia, della strutturazione del proprio repertorio linguistico e di quello della propria comunità linguistica. I problemi in questo caso sono nuovamente due. Per prima cosa questa coscienza/consapevolezza è nella grande maggioranza dei casi ingenua, nel senso non basata su riflessioni e analisi strutturate e scientifiche ma sulla percezione individuale e non specialistica e, pertanto, soggetta a molteplici influenze di natura extralinguistica e personale. In aggiunta, investigare la percezione dei parlanti è sicuramente uno studio di massimo rilievo soprattutto per quanto riguarda la riflessione metalinguistica e percettiva, ma non è di certo un indicatore affidabile per quanto riguarda le informazioni che concernono la struttura linguistica.

Un quarto (e ultimo) criterio adottato è quello che riguarda lo studio della distanza strutturale tramite analisi di tipo lessico-statistico. In questo caso, si tratta di andare ad analizzare il grado di similarità e sovrapposizione tra liste di parole del lessico di base di sistemi linguistici diversi e calcolarne la distanza. In linea teorica, questo calcolo può anche essere fatto per altri livelli di analisi (fonetica/fonologia, morfosintassi, etc.), anche se in questi casi risulta decisamente più complesso. I problemi di questo criterio sono decisamente più pratici e hanno meno a che fare con questioni di natura teorica (come spesso capita per gli altri criteri). Per prima cosa, conoscere la sola distanza lessicale e/o strutturale non è sufficiente per distinguere quando due sistemi linguistici rappresentano due lingue diverse o due varietà della medesima lingua. Bisogna infatti identificare una soglia discriminante sotto o sopra la quale due sistemi possono essere considerati lingue o varietà, ma finora questa soglia è stata identificata in maniera arbitraria (cioè, scelta a tavolino dal singolo ricercatore). Inoltre, calcolare la distanza solamente a livello lessicale

è decisamente una scelta parziale: si pensi alla situazione dei pidgin e dei creoli in cui due sistemi hanno magari anche un lessico molto simile ma struttura linguistica (morfosintattica) molto diversa. D'altro canto, però, le misurazioni strutturali sono molto difficili da affrontare e anche più problematiche rispetto a quelle lessicali, ad esempio: avere a disposizione descrizioni grammaticali esaustive (ed equamente esaustive) non è un qualcosa che si può dare per scontato; scegliere quali (e quanti) tratti morfosintattici analizzare è anche in questo caso da considerarsi una scelta arbitraria e che potrebbe anche andare a influenzare il calcolo; scegliere che peso dare ai tratti morfosintattici selezionati (ovviamente non tutti i tratti linguistici hanno lo stesso "peso" in termini di rilevanza per calcoli di questo tipo); etc.

Tutti questi criteri presentano quindi alcuni punti critici che risultano di difficile soluzione e che li rendono di fatto criteri poco utili per il difficile compito di identificare lingue e varietà, almeno se adottati singolarmente. Infatti, se applicati in concomitanza tra di loro, tutti questi criteri permettono certamente di avere una buona indicazione sulla questione lingua/dialetto ma avremmo a che fare con criteri di natura operativa (non definitivi) con i propri limiti e con un grado di scientificità che poco si adatta a una scienza umana come la linguistica.

Ovviamente, nella letteratura di stampo sociolinguistico, si trovano anche proposte che vanno a incrociare entrambi i tipi di criteri, sia quelli di natura linguistica sia quelli di natura extralinguistica. Ad esempio, Ammon (1989) adotta entrambi i tipi di criteri per definire che cosa sia una lingua. Nello specifico, l'autore ritiene che un sistema linguistico può essere definito lingua se (i) è lingua-tetto (*Dachsprache*) per gli altri sistemi linguistici presenti nel repertorio della comunità linguistica (criterio extralinguistico) ed (ii) è imparentata genealogicamente con questi altri sistemi e quindi presenta una struttura grammaticale/lessicale piuttosto simile ad essi (criterio linguistico). Sicuramente l'utilizzo di entrambi i tipi di criteri aiuta molto il raggiungimento di una definizione che possa coprire tutti i casi trovati nelle varie aree del mondo. Nonostante ciò, rimaniamo comunque davanti a una definizione non completamente soddisfacente. Si prenda ad esempio il caso del croato molisano o dell'*arbëresh* nel Sud d'Italia. In entrambi i casi, abbiamo due sistemi linguistici che sono considerati lingue a tutti gli effetti sia dal punto di vista linguistico (semmai possono avere valore di varietà rispettivamente nei confronti del serbo-croato e dell'albanese) sia da un punto di vista extralinguistico (sono entrambi riconosciuti come lingue di minoranza dalla legge italiana, vd. legge n. 482/99). Questi due sistemi però hanno come lingua tetto l'italiano con il quale sono genealogicamente imparentati (sebbene un po' alla lontana, ovvero non in maniera diretta) e pertanto non sarebbero da considerarsi lingue secondo la definizione adottata da Ammon (1989).

In conclusione di questo paragrafo, proviamo a tirare le somme su quanto detto e riassumere in poche righe la posizione dell'approccio dialettologico-sociolinguistico sulla questione lingue/dialetti. Da quanto visto finora, secondo questo approccio il criterio per definire una lingua si avvicina al concetto di varietà standard e di *Ausbau*. Citando Berruto (2003[1995]) una lingua è una:

varietà socio-geograficamente localizzabile, [...] parlata da un élite socio-culturale, dalla classe dominante e in un centro di notevole rilevanza culturale, economica e politica (Berruto 2003[1995]: 187).

Al contrario, quindi, i dialetti sarebbero delle:

varietà linguistiche definite nella dimensione diatopica (geografica), tipiche e

tradizionali di una certa regione, area o località. [...] [N]on sono mai una varietà standard [...] ma sono subordinati ad una lingua standard, composta di varietà tra loro strettamente imparentate e più o meno distanti, che fa loro da tetto (Berruto 2003[1995]: 187-188).

Da questo consegue che secondo l'approccio dialettologico-sociolinguistico non ci siano in realtà differenze prettamente strutturali/intralinguistiche tra lingua e dialetto che permettano di distinguerli senza problemi. Per questo motivo, questa distinzione può basarsi solo ed esclusivamente su criteri di natura sociale (e sociolinguistica) e, quindi, extralinguistici.

3. L'approccio tipologico-descrittivo

Il secondo approccio che ci soffermiamo ad analizzare possiamo definirlo tipologico-descrittivo. Al contrario di quanto visto nel paragrafo 2, questo approccio muove le basi da un punto di vista diverso, tenta cioè di definire la distinzione tra lingua e dialetto tramite criteri di natura esclusivamente linguistico-strutturale. Infatti, indipendentemente dal loro uso sociale, lingua e dialetto possono essere considerate due nozioni proprie della linguistica teorica e spesso sono infatti usate come tali. Pertanto, secondo gli autori che fanno riferimento a questo approccio (Hammarström 2008, Tamburelli 2014, Tosco 2017, Wichmann 2019, tra gli altri), una definizione strutturale (per quanto difficile da perseguire) risulta essere l'unico modo scientifico per affrontare la questione.

Questo approccio nasce dalla necessità di molti linguisti che si occupano di linguistica tipologica e di linguistica descrittiva e di campo di contare le lingue del mondo (importante anche solo banalmente per la creazione di campioni tipologici di lingue) e di distinguere lingue e varietà parlate in una stessa area geografica.

Possiamo riconoscere almeno due possibili declinazioni riconducibili a questo approccio: una prima può essere definita qualitativa ed è rappresentata in letteratura da Hammarström (2008) e da Tosco (2017), la seconda invece possiamo definirla quantitativa ed è rappresentata in letteratura da Wichmann (2019). Nel presente paragrafo analizzeremo queste due declinazioni dell'approccio tipologico-descrittivo soffermandoci in primo luogo su quella qualitativa, che mira principalmente a discutere il concetto di 'continuum di varietà' e il conteggio delle lingue sulla base della nozione di mutua intelligibilità, e successivamente approfondiremo la declinazione quantitativa, la quale invece mira a misurare la distanza strutturale tra codici linguistici.

3.1 L'approccio tipologico/descrittivo "qualitativo"

Secondo Tosco (2017), un approccio scientifico alla questione lingua/dialetto deve trovare dei criteri che permettano di distinguere queste due nozioni che siano interni al sistema linguistico. In altre parole, secondo l'autore, l'unica distinzione possibile tra lingua e dialetto, e quindi la soluzione del relativo problema, deve essere basata su criteri di natura linguistica e non extralinguistica. Questo proprio perché prima di essere entità usate a livello sociale, lingue e dialetti sono entità linguistiche usate per la comunicazione. Gli studi e gli approcci che hanno affrontato la questione lingua/dialetto, soprattutto quelli di stampo dialettologico-sociolinguistico, soffrirebbero di un problema che è stato

chiamato *Ausbau*-centrismo (Tamburelli 2014), ovvero, un eccessivo orientamento degli studi verso alcune caratteristiche sociali dei sistemi linguistici che ha portato a credere che la distanza strutturale e la mutua intelligibilità fossero praticamente impossibili da misurare. Infatti, la più grande critica che è stata avanzata nei confronti degli approcci che mirano a dare una definizione interna di lingua/dialetto è il fatto che i sistemi linguistici stessi si posizionerebbero molto spesso all'interno di un continuum di varietà (come già accennato sopra al paragrafo 2), il quale come ogni continuum rappresenta una scala graduale non discreta, ovvero all'interno della quale non è possibile trovare dei confini netti e quindi oggettivamente identificabili. Ovviamente, il fatto che i sistemi linguistici tendano a posizionarsi su un continuum di varietà rende particolarmente difficile trovare un punto di confine tra i vari codici linguistici. Nonostante ciò, però, gli autori che sposano l'approccio tipologico-descrittivo ritengono che il fatto che sia difficile identificare una soglia critica che dia indicazioni sulla distinzione lingua/dialetto non significa che sia impossibile da individuare e che si debba di conseguenza virare su questioni extralinguistiche; anzi, in realtà asseriscono anche che adottando la nozione di mutua intelligibilità e utilizzando un semplice metodo matematico sia possibile calcolare il numero di lingue su un continuum di varietà. Infatti, se si prende in considerazione il lavoro svolto da Hammarström (2008) (e poi riutilizzato all'interno del progetto Glottolog, il quale mira a catalogare le lingue parlate nel mondo, vd. Hammarström et al. 2022) si vede come sia matematicamente possibile contare le lingue senza fare riferimento necessariamente al concetto di dialetto, ma solamente a quello di mutua intelligibilità (nella sua definizione "ingenua"). In altre parole, Hammarström (2008) propone di contare matematicamente quanti 'confini' (minimi) di mutua intelligibilità esistono all'interno di una catena di sistemi linguistici e calcolare quindi il numero (minimo) di lingue che in quello stesso continuum possono essere identificate. Nel prosieguo di questo paragrafo, saranno analizzati e spiegati brevemente quali sono i vari passaggi logico-teorici su cui si basa questo metodo.

Per prima cosa, in questo approccio si adotta una definizione di mutua intelligibilità ingenua (nel senso di pratica e non strettamente scientifica, torneremo su questo al paragrafo 3.2), ma allo stesso tempo "stretta", cioè si intendono mutualmente intelligibili solamente quei codici linguistici che si comprendono davvero reciprocamente (mutua intelligibilità strettamente simmetrica). In questo contesto, se si prende in considerazione un insieme X di codici linguistici (indipendentemente dal fatto che siano lingue, dialetti, idioletti, varietà di altro tipo), secondo Hammarström (2008):

the number of languages in X is the least k such that one can partition X into k blocks such that all members within a block understand each other. (Hammarström 2008: 37)

In altre parole, avendo un numero X di codici linguistici, il numero minimo di lingue sarà pari al numero di partizioni (k) minimo che possiamo identificare per raggruppare i codici che si comprendono vicendevolmente. Proviamo a osservare un paio di esempi tratti da Hammarström (2008: 37-41). Poniamo di avere un insieme di tre codici linguistici che chiameremo A , B , C . Possiamo rappresentare questo insieme di codici a livello matematico come $X = \{A, B, C\}$. Ovviamente il numero di partizioni in cui possiamo dividere questo insieme va da 1 a 3 come mostrato in Tabella 1.

Numero di partizioni (k)	Possibili partizioni
1	{A, B, C}
2	{A, B}, {C} o {A}, {B, C} o {A, C}, {B}
3	{A}, {B}, {C}

Tabella 1. Numero di partizioni possibili di $X = \{A, B, C\}$.

Per calcolare il numero di lingue dell'insieme X dobbiamo conoscere tra quali codici vi è mutua intelligibilità (d'ora in poi MI) e tra quali invece non c'è. Supponiamo che in $X = \{A, B, C\}$ ci sia un classico continuum di varietà in cui A e B sono MI, B e C sono MI e A e C invece non sono MI. Possiamo rappresentare questa situazione graficamente utilizzando un nodo per ciascun codice linguistico e una linea per segnalare quali codici non sono MI.

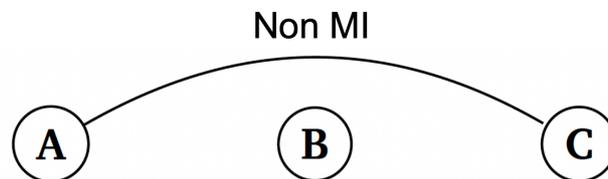


Figura 1. Continuum di varietà di X in cui (A, B), (B, C) sono MI e (A, C) non sono MI.

Proviamo ora a vedere quante delle partizioni viste in Tabella 1 risultano essere vere per la situazione di X così come riportata in Tabella 2.

Numero di partizioni (k)	Possibili partizioni	Condizione di verità della partizione
1	{A, B, C}	Falsa
2	{A, B}, {C}	Vera
	{A}, {B, C}	Vera
	{A, C}, {B}	Falsa
3	{A}, {B}, {C}	Vera

Tabella 2. Numero di partizioni possibili per $X = \{A, B, C\}$ in cui (A, B), (B, C) sono MI e (A, C) non sono MI.

Come possiamo vedere, a livello puramente teorico, sono possibili tre partizioni dei codici del continuum X (1. {A, B}, {C}; 2. {A}, {B, C}; 3. {A}, {B}, {C}) e il numero di partizioni minimo è quindi rappresentato da 2. Questo significa che nel nostro continuum X avremo almeno due lingue (A e C), mentre non sapremo dire con certezza il posizionamento del sistema linguistico B, il quale potrebbe essere considerato sia una varietà di A sia una varietà di C. Secondo questo approccio, però, non è importante conoscere il posizionamento di B, il quale sarà sicuramente da considerarsi come un dialetto (varietà) o di A o di B.

Per rendere visibile questo calcolo, Hammarström (2008) propone di utilizzare colori diversi per i codici linguistici non MI. Il nostro numero k minimo sarà il numero di colori necessari per colorare diversamente i nodi non MI. Le Figure 2 e 3 rappresentano le due possibilità per il continuum di varietà X.

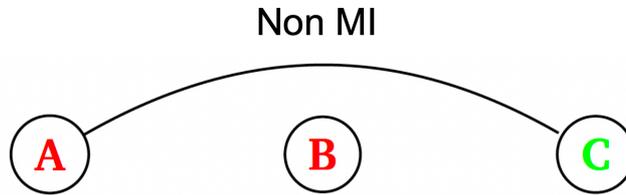


Figura 2. Rappresentazione della partizione minima di X per cui $\{A, B\}, \{C\}$.

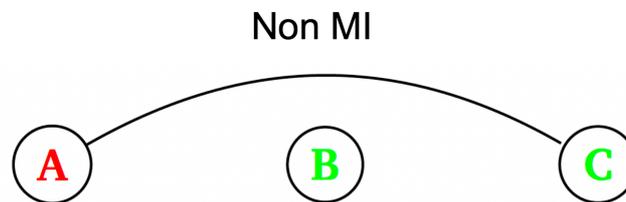


Figura 3. Rappresentazione della partizione minima di X per cui $\{A\}, \{B, C\}$.

Proviamo a fare un paio di altri esempi leggermente più complessi. Per prima cosa, prendiamo in considerazione un continuum di varietà Y composto da quattro codici linguistici in cui le relazioni di MI sono le seguenti: (A, B), (B, C), (C, D). Nuovamente abbiamo quindi un continuum di varietà tipico ma con l'aggiunta di un codice rispetto a quella analizzato precedentemente. Se andiamo a rappresentare visivamente Y tramite lo schema già adottato in precedenza (a ogni codice è assegnato un nodo e i nodi sono connessi solo se non MI e poi colorati di conseguenza) avremo la situazione rappresentata in Figura 4.

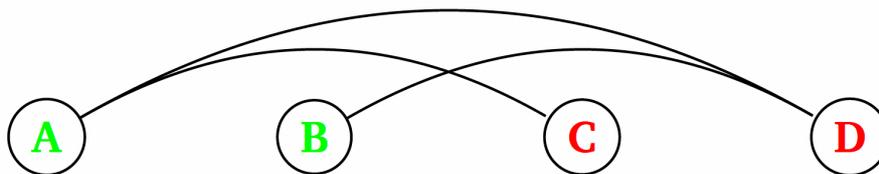


Figura 4. Continuum di varietà Y in cui (A, B), (B, C), (C, D) sono MI.

In questo caso, quindi avremo ancora un minimo di due colori e quindi di due lingue all'interno del continuum di varietà Y e questo perché A deve avere un colore diverso sia da C sia da D, C e D possono avere lo stesso colore mentre B non può avere lo stesso colore di C e D ma può invece essere colorato come A. Quindi, sebbene non possiamo dire con certezza che cosa succeda nella parte centrale del continuum, possiamo però affermare con certezza che esistono almeno due lingue.

Proviamo ora invece a prendere in considerazione l'insieme Z composto da cinque codici linguistici per cui le relazioni di MI sono le seguenti: (A, B), (B, C), (C, D), (D, E),

(E, A). Ancora una volta proviamo a rappresentare visivamente tramite nodi e linee questa situazione (vd. Figura 5).

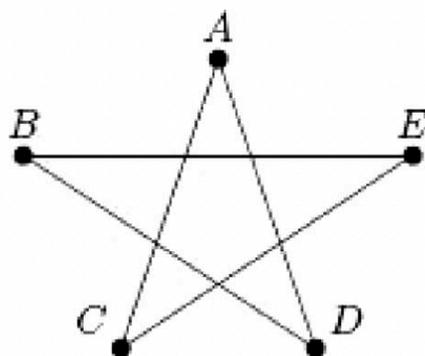


Figura 5. Continuum di varietà Z in cui (A, B), (B, C), (C, D), (D, E), (E, A) sono MI.

In questo caso, si è preferito non utilizzare i colori perché le varie partizioni minime possibili sono ben cinque⁴ e quindi avrebbero costituito una sovrapposizione poco utile se resa graficamente. In ogni caso, il numero minimo di partizioni per Z è di tre e quindi possiamo tranquillamente asserire che nel continuum Z ci siano almeno tre lingue.

Proviamo a riassumere brevemente. Grazie all'approccio proposto da Hammarström (2008) è possibile contare il numero minimo di lingue all'interno di un continuum di varietà conoscendo solamente se i vari codici del continuum stesso sono MI tra di loro oppure no. In questo modo, si può procedere con un calcolo matematico piuttosto affidabile che ci darà il numero di lingue. Questo calcolo, però, tenderà a dare un numero tendente al ribasso, ovvero tenderà a sottostimare il numero di lingue proprio perché viene calcolato il numero *minimo* di partizioni. Questo calcolo al ribasso è necessario per poter raggiungere un numero 'sicuro' di lingue in un continuum. Questo approccio non è ovviamente libero da problemi, quindi, e limita sensibilmente il numero di lingue rispetto ai più diffusi database di lingue. Si prenda ad esempio Ethnologue (Eberhard et al. 2023) il quale spesso «lists what are sociolinguistic languages but linguistic dialects» (Tosco 2017: 242), cioè basa il proprio conteggio sulla definizione sociolinguistica delle lingue (*Ausbau*) ma sull'identificazione linguistica dei dialetti (vicinanza strutturale, che dovrebbe essere non misurabile esattamente come la distanza strutturale se si prendono in considerazione criteri di natura sociale). Quindi, sebbene non libero da problemi, questo approccio permette di avere un numero piuttosto affidabile (anche se al ribasso) delle lingue proprio perché, come nota Tosco (2017: 242, enfasi nell'originale), «notwithstanding their social (and political) status as *sociolinguistic* dialects, many varieties will be defined as *linguistic* languages».

Per poter migliorare questo metodo, che sta alla base dell'approccio "qualitativo", bisognerebbe trovare un modo per andare a misurare la distanza strutturale tra codici linguistici. Questo ulteriore passo in avanti è proprio quello che Wichmann (2019) propone e che noi qui abbiamo chiamato approccio quantitativo, sul quale ci soffermeremo e che andremo ad analizzare nel paragrafo 3.2.

⁴ Le possibili partizioni minime sono le seguenti (Hammarström 2008 : 41): 1. {A}, {B, D}, {C, E}; 2. {B}, {A, D}, {C, E}; 3. {A, D}, {B, E}, {C}; 4. {A, C}, {B, E}, {D}; 5. {A, C}, {B, D}, {E}.

3.2 L'approccio tipologico/descrittivo "quantitativo"

Il lavoro del linguista danese Søren Wichmann (su tutti Wichmann 2019) si è spinto oltre rispetto all'approccio che abbiamo definito qualitativo. Infatti, Wichmann ha proposto un approccio per il quale sarebbe possibile andare a misurare la distanza strutturale (lessicale e fonetico/fonologica) tra sistemi linguistici tramite metodi di natura computazionale. Infatti, nonostante la natura sicuramente più rigorosa e scientifica del metodo usato da Tosco e Hammarström e sebbene questo metodo raggiunga risultati rilevanti, l'approccio qualitativo non è libero da problemi teorici e/o metodologici come già in parte notato nel paragrafo 3.1. Ai problemi già sollevati ne vanno sicuramente aggiunti almeno un paio. Per prima cosa, il calcolo del numero di lingue in un continuum di varietà visto in precedenza, infatti, funziona bene se i sistemi linguistici presi in considerazione sono simmetricamente intelligibili oppure simmetricamente non intelligibili, ma, come abbiamo anche già visto nel paragrafo 2, capita molto spesso che non sia questo il caso (ad es. i parlanti di A capiscono i parlanti di B, ma i parlanti di B non capiscono i parlanti di A). Inoltre il metodo si basa su una definizione "ingenua" di MI (cioè non misurabile) e rimane quindi la non scientificità. Infatti, come notato in conclusione di 3.1, per poter fare affidamento sulla MI in modo rigoroso, essa andrebbe in un qualche modo calcolata e per farlo bisognerebbe misurare la distanza strutturale tra codici linguistici e soprattutto andare a proporre una soglia di distanza che possa essere discriminante tra lingue e dialetti e che sia il più possibile oggettiva (nel senso di non arbitraria). Sappiamo però che il famoso problema della difficoltà di misurazione della distanza strutturale e della soglia discriminante è rimasto aperto, soprattutto a causa della mancanza di studi che andassero effettivamente a misurare tale distanza. Il lavoro di Wichmann cerca proprio di trovare una soluzione a questo problema.

Wichmann (2019) propone di misurare il livello di *sameness* (omogeneità) tra sistemi linguistici tramite strumenti computazionali/statistici propri della glottocronologia e della lessicostatistica, nello specifico, prendendo spunto dal lavoro lessicale svolto da Morris Swadesh (1950, 1955, 1971), il quale in origine era focalizzato sulle lingue dei nativi nordamericani appartenenti al gruppo salish ma che è poi stato esteso anche ad altre lingue. Questo approccio è alla base del progetto ASJP (*Automated Similarity Judgment Program*) pubblicato online sotto forma di database (<https://asjp.cld.org/>, Wichmann, Holman & Brown 2020).

Il database ASJP contiene liste di 40 parole del vocabolario di base (che si rifanno a concetti basilari), un sottoinsieme della lista di 100 parole di Swadesh (vd. Tabella 3 per l'elenco completo), per 7.655 doculetti, ovvero codici linguistici per il quale abbiamo una documentazione sulla struttura grammaticale, indipendentemente dal loro statuto linguistico («language varieties as defined by the source in which they are documented» Wichmann 2019: 824). Questi doculetti rappresentano all'incirca i due terzi dei codici linguistici presenti sul nostro pianeta (il calcolo è ovviamente approssimativo). Di queste liste di parole, sono state utilizzate solamente quelle dei doculetti per i quali si avevano a disposizione almeno il 70% delle 40 parole (28/40, numero sopra il quale i calcoli risultano affidabili per scopi filogenetici secondo il test dell'alpha di Cronbach, Jäger 2015). Pertanto, il conto finale dei doculetti per i quali si ha la lista di parole è di 5.800.

1	<i>I</i>	11	<i>Leaf</i>	21	<i>Knee</i>	31	<i>Star</i>
2	<i>You</i>	12	<i>Skin</i>	22	<i>Hand</i>	32	<i>Water</i>
3	<i>We</i>	13	<i>Blood</i>	23	<i>Breast</i>	33	<i>Stone</i>
4	<i>One</i>	14	<i>Bone</i>	24	<i>Liver</i>	34	<i>Fire</i>
5	<i>Two</i>	15	<i>Horn</i>	25	<i>Drink</i>	35	<i>Path</i>
6	<i>Person</i>	16	<i>Ear</i>	26	<i>See</i>	36	<i>Mountain</i>
7	<i>Fish</i>	17	<i>Eye</i>	27	<i>Hear</i>	37	<i>Night</i>
8	<i>Dog</i>	18	<i>Nose</i>	28	<i>Die</i>	38	<i>Full</i>
9	<i>Louse</i>	19	<i>Tooth</i>	29	<i>Come</i>	39	<i>New</i>
10	<i>Tree</i>	20	<i>Tongue</i>	30	<i>Sun</i>	40	<i>Name</i>

Tabella 3. Lista di 40 parole del lessico di base usate per il ASJP.

La distanza linguistica viene misurata tramite la comparazione computazionale tra le liste di parole di codici linguistici diversi, si possono comparare due o più doculetti tramite un software (liberamente scaricabile al seguente sito: <https://asjp.clld.org/software>). Nello specifico, questo software permette di misurare la distanza strutturale tramite una versione della distanza di Levenshtein (LD), la quale va a calcolare il numero di sostituzioni, inserzioni o cancellazioni necessarie per trasformare una parola della lista di un doculetto nella parola facente riferimento allo stesso concetto nella lista di un altro doculetto. Quindi, date due liste di parole di due sistemi linguistici, si può misurare la LD per ciascuna coppia di parole e dividerla per la lunghezza della parola più lunga della coppia andando a identificare quello che viene chiamato LDN (distanza di Levenshtein normalizzata). Wichmann ha quindi calcolato la LDN per le lingue e i dialetti così come differenziati secondo Ethnologue seguendo il criterio del codice ISO 639-3. Il risultato ha dato delle indicazioni piuttosto chiare e precise, lasciando però, come prevedibile, anche alcuni casi dubbi.

Una volta che abbiamo un numero che ci indica quale sia la distanza tra due codici linguistici rimane aperta la questione nell'identificare una soglia che funga da discriminare (chiamata anche *cut-off*) sopra la quale i due sistemi sono da considerarsi due lingue diverse e sotto la quale i due sistemi sono da considerarsi come varietà di una stessa lingua. In questo caso, la soluzione adottata da Wichmann è stata quella di calcolare la LDN per sistemi linguistici di 15 genera (o sotto-famiglie, cioè il secondo livello genealogico sotto alle famiglie linguistiche), accuratamente selezionati, per cui si avesse il 10% o più di sistemi linguistici aventi il medesimo codice ISO 639-3 (e quindi considerati dialetti). Sono poi stati analizzati quali fossero i livelli di distanza strutturale tra le lingue (sistemi linguistici con diverso codice ISO) e i dialetti (sistemi linguistici con stesso codice ISO) appartenenti ad ogni singolo genus linguistico. Si è poi proceduto con il confronto tramite metodi statistici e computazionali per ciascuno di questi 15 genera, andando a identificare il valore numerico in cui normalmente le varie distribuzioni di LDN si intersecano. In questo modo, si è potuta identificare una soglia *cut-off* di LDN statisticamente affidabile (vd. Figura 6).

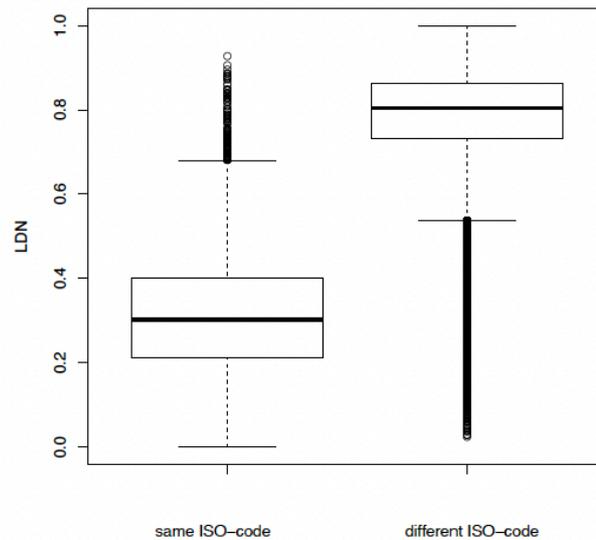


Figura 6. Calcolo della soglia di cut-off (Wichmann 2019: 825).

Il risultato di questo calcolo ha prodotto una soglia dello 0,51 (approssimato da $0,5138 \pm 0,0707$): due sistemi linguistici che presentano una distanza strutturale che va a posizionarsi sotto la soglia di 0,51 per quanto riguarda la LDN saranno da considerarsi due varietà della medesima lingua, mentre se due sistemi linguistici presentano una distanza strutturale che sta sopra questa soglia andranno considerati come due lingue separate.

Proviamo quindi a mostrare nella Figura 7 qualche calcolo specifico così come analizzato da Wichmann (2019) e che comprende anche situazioni tradizionalmente considerate ambigue e di “confine”.

Speech variety A	Speech variety B	LDN
Indonesian	Malay	0.1199
Bosnian	Croatian	0.1324
Quechua Chachapoyas	Quechua Huaylas Ancash	0.3055
Hindi	Urdu	0.4281
Classical Nahuatl	Pipil	0.4336
Standard German	Bernese German (Switzerland)	0.4638
Russian	Belarusian	0.4647
Danish	Swedish	0.4921
East Greenlandic	West Greenlandic	0.5036
Navajo	Jicarilla Apache	0.5708
Cairo Arabic	Moroccan Arabic	0.5814
Dongshan Chinese	Fuzhou Chinese	0.6013
Catalan	Spanish	0.6589
Japanese	Miyako (Ryukuan)	0.6680

Figura 7. Distanza strutturale LDN tra alcune varietà (Wichmann 2019: 829).

Dalla Figura 7 emergono molti spunti di riflessione interessanti. Si può infatti notare come, ad esclusione di alcuni casi, la maggior parte delle situazioni analizzate si va a posizionare in un range di distanza strutturale che è relativamente lontano dalla soglia di cut-off, anche in quei casi che preliminarmente potremmo considerare dubbi. Si prenda ad esempio la situazione da un lato di hindi e urdu e dall'altra di catalano e spagnolo. Da un punto di vista prettamente linguistico-strutturale, l'hindi e l'urdu sono da considerarsi come varietà di una stessa lingua (idea già piuttosto diffusa nella comunità scientifica) anche se adottando la definizione di lingua data dall'approccio dialettologico-sociolinguistico avremmo dovuto considerarle due lingue diverse (avendo un grado di elaborazione elevato, *Ausbau*). Nel caso del catalano e dello spagnolo, invece, abbiamo la situazione opposta: questi due codici linguistici si distanziano parecchio tra di loro da un punto di vista strutturale, anche più dei due "dialetti" arabi e di quelli cinesi analizzati (cfr. Figura 7) che, com'è noto, sono strutturalmente tanto distanti da essere considerati come lingue a sé stanti. Questo metodo sembra quindi funzionare piuttosto bene e in maniera piuttosto rigorosa.

Infine, Wichmann ha anche testato la classificazione genealogica proposta da Ethnologue. Anche in questo caso, i risultati sono piuttosto interessanti. Infatti, l'autore ha identificato l'esistenza di uno 0,1% di coppie di sistemi linguistici che presentano lo stesso codice ISO 639-3 (varietà di una stessa lingua) ma con $LDN > 0,51$ (lingue diverse) e di uno 3,1% di coppie di sistemi linguistici che presentano codice ISO 639-3 diverso (lingue diverse) ma con $LDN < 0,51$ (varietà di una stessa lingua). Questo significa che esiste una concreta possibilità (visto il margine di errore decisamente superiore, più di trenta volte) che Ethnologue vada a sovra-distinguere i sistemi linguistici del mondo trattando una coppia dialettale come due lingue diverse rispetto alla possibilità che sotto-distingua trattando due lingue come una coppia dialettale. La più diretta conseguenza di questo calcolo è che il numero di lingue parlate nel mondo secondo Ethnologue sarebbe decisamente più alto rispetto a quello "reale".

4. Conclusioni

In conclusione, dalla breve panoramica sulla questione lingua/dialetto che ho presentato in questo contributo emerge chiaramente che esistono almeno due possibili approcci alla questione. Un primo approccio è stato definito dialettologico-sociolinguistico: si tratta dell'approccio più tradizionale secondo il quale sarebbe impossibile dare una distinzione di natura strutturale e intralinguistica tra lingua e dialetto, ma sarebbe quindi possibile definire i due concetti solamente facendo ricorso a criteri di natura extralinguistica (sociale, culturale e politica). Il secondo approccio invece è stato definito tipologico-descrittivo perché fonda le proprie basi nella linguistica tipologica e nella linguistica descrittiva: si tratta di un approccio più recente e meno noto secondo il quale l'unica distinzione valida (a livello scientifico) tra lingua e dialetto sarebbe da ricercarsi a livello strutturale e il fatto che trovare un modo rigoroso per ricercarla sia un compito arduo non significa che dobbiamo abbandonare l'idea di riuscire effettivamente a trovarla.

Finora l'approccio dialettologico-sociolinguistico è stato sicuramente quello più "conservativo" (in assenza di dati e metodi affidabili), ma è stato recentemente dimostrato, tramite l'approccio tipologico-descrittivo e alla luce dei nuovi dati e dei nuovi metodi computazionali e statistici, come sia possibile calcolare la distanza strutturale tra codici linguistici basandosi su dati non solo di natura lessicale ma lessico-strutturale

(fonetico/fonologico) e come sia anche possibile identificare in maniera oggettiva (non arbitraria) una soglia di distanza strutturale che permetta di distinguere lingue e dialetti. Questo nuovo approccio (soprattutto nella sua declinazione “quantitativa”) è un passo avanti enorme per quanto riguarda la questione lingua/dialetto. Ovviamente, anche l’approccio tipologico-descrittivo non è totalmente libero da difetti. Nuovamente, infatti, prendere in considerazione solo il livello lessicale e quello fonetico/fonologico non può certamente essere considerato un procedimento esaustivo. Tuttavia, la creazione di nuovi metodi e di strategie computazionali e statistiche che permettano di misurare la distanza strutturale e identificare oggettivamente il livello discriminare apre importanti spiragli e possibilità per il futuro. Ovviamente, i risultati (e almeno parzialmente anche i metodi) di questo approccio dovranno essere testati e corroborati o eventualmente aggiustati alla luce della crescita inevitabile del numero e della qualità dei dati a disposizione. Inoltre, gli stessi metodi utilizzati per l’analisi lessico-fonetica possono essere applicati anche ad altri livelli di analisi (su tutti morfologia e sintassi). A questo livello di conoscenza, in realtà, più che le competenze informatiche, manca un database ordinato e confrontabile delle varie costruzioni linguistiche delle lingue del mondo. Nonostante ciò, esistono alcuni progetti che stanno andando in questa direzione e che nei prossimi anni metteranno a disposizione un gran numero di dati strutturali per un numero davvero grande di lingue del mondo, tra tutti basta citare il progetto Glottobank (<https://glottobank.org/>) e i vari progetti da esso derivati, come ad esempio Grambank (<https://glottobank.org/index.html#grambank>).

In conclusione, mi preme ribadire come il nuovo approccio tipologico-descrittivo non vada a invalidare i risultati e le riflessioni proposte dagli approcci che possono essere ricondotti a quello dialettologico-sociolinguistico. Questi ultimi, infatti, hanno sviluppato una serie di considerazioni che rimangono certamente valide a livello di singola disciplina (ad es. a livello di relazione tra sistemi linguistici e società e di variazione), ma queste riflessioni e questi risultati non devono più essere considerati come sostitutivi della definizione di lingua e di dialetto per la mancanza di una definizione più prettamente linguistica, ma piuttosto devono essere affiancate ad essa.

Bibliografia

- Ammon, Ulrich. 1989. Towards a descriptive framework for the status/function (social position) of a language within a country. In Ammon, Ulrich (ed.), *Status and function of languages and language varieties*, 21–106. Berlino: Mouton de Gruyter.
- Berruto, Gaetano. 2003[1995]. *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma: Laterza.
- Dell’Aquila, Vittorio & Iannàccaro, Gabriele. 2004. *La pianificazione linguistica. Lingue, società e istituzioni*. Roma: Carocci.
- Eberhard et al. 2023 Eberhard, David M., Simons, Gary F. & Fennig, Charles D. (eds.). 2023. *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-sixth edition*. Dallas, TX: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Grassi, Corrado, Sobrero, Alberto A., Telmon, Tullio. 1997. *Fondamenti di dialettologia italiana*. Roma: Laterza.
- Hammarström, Harald. 2008. Counting languages in dialect continua using the criterion of mutual intelligibility. *Journal of quantitative linguistics* 15(1). 34–45.

- Hammarström, Harald, Forkel, Robert, Haspelmath, Martin & Bank, Sebastian. 2022. *Glottolog 4.7*. Lipsia: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7398962> (disponibile online al sito: <http://glottolog.org>, ultimo accesso il 2023-03-10).
- Jäger, Gerhard. 2015. Support for linguistic macrofamilies from weighted sequence alignment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the U.S.A.* 112(41). 12752–12757.
- Kloss, Heinz. 1967. ‘Abstand Languages’ and ‘Ausbau Languages’. *Anthropological Linguistics* 9(7). 29-41.
- Kloss, Heinz. 1978. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Düsseldorf: Schwann.
- Newman, Paul & Martha Ratliff (eds.). 2012. *Linguistic fieldwork*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swadesh, Morris. 1950. Salish internal relationships. *International Journal of American Linguistics* 16(4). 157–164.
- Swadesh, Morris. 1955. Towards greater accuracy in lexicostatistic dating. *International Journal of American Linguistics* 21(2). 121–137.
- Swadesh, Morris. 1971. *The origin and diversification of language*. Chicago, Aldine.
- Tamburelli, Marco. 2014. Uncovering the ‘hidden’ multilingualism of Europe: an Italian case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35(3). 252–270.
- Tosco, Mauro. On counting languages, diversity-wise. In Micheli, Ilaria (ed.), *Cultural and linguistic transition explored. Proceedings of the ATrA closing workshop, Trieste, May 25-26, 2016*, 234–245. Trieste: EUT.
- Wichmann, Søren. 2019. How to distinguish languages and dialects. *Computational Linguistics* 45(4). 823–831.
- Wichmann, Søren, Holman, Eric W. & Brown, Cecil H. (eds.). 2022. *The ASJP Database (version 20)*.

Sviluppo della competenza narrativa scritta e abilità di comprensione del testo: risultati del monitoraggio quadriennale di un campione di bambini della scuola primaria

Gloria Gagliardi

Università di Bologna

gloria.gagliardi@unibo.it

Olivia Costantini

Associazione Trisomia 21 APS

oliviaco@live.it

Laura Barbagli

Centro Arké – Prato

barbagli.laura@gmail.com

Arianna Biagioni

Centro Clinico Igea – Barga (LU)

logopedista.abiagioni@gmail.com

Cecilia Meriggi

AUSL Toscana Centro

cecilia.meriggi@uslcentro.toscana.it

Abstract

Negli ultimi anni si è registrato un aumento rilevante delle richieste di valutazione e presa in carico, presso gli ambulatori territoriali del Servizio Sanitario Nazionale, di bambine/i e adolescenti con sospetto Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), un'atipia del neurosviluppo che si caratterizza per la presenza di persistenti difficoltà nell'acquisizione delle competenze scolastiche (i.e., lettura, scrittura e/o calcolo) in un contesto di funzionamento intellettivo generale nella norma. Una diagnosi precoce e accurata del disturbo è indispensabile per l'attuazione tempestiva di un intervento terapeutico mirato alla riduzione delle difficoltà accademiche: in tale contesto, la scuola gioca un ruolo cardine nell'osservazione e nella segnalazione dei casi meritevoli di approfondimento diagnostico.

Il contributo illustra uno studio, condotto a partire dall'anno scolastico 2016/17 presso l'Istituto Comprensivo n.3 di Sesto Fiorentino (FI), volto a predisporre e testare un modello di prevenzione dei DSA e di monitoraggio delle competenze di letto-scrittura nel corso della scuola primaria. In particolare, nell'articolo vengono presentati i risultati dell'osservazione degli apprendimenti al termine della 2^a primaria e del monitoraggio quadriennale delle abilità di comprensione del testo e scrittura narrativa nella prima età scolare, dalla 2^a alla 5^a classe.

Gloria Gagliardi, Olivia Costantini, Laura Barbagli, Arianna Biagioni e Cecilia Meriggi.

Sviluppo della competenza narrativa scritta e abilità di comprensione del testo.

CLUB Working Papers in Linguistics 7, 2023, pp. 163-187

1. Introduzione

Negli ultimi anni sono aumentate le richieste presso i Servizi Sanitari per situazioni di difficoltà di apprendimento in ambito scolastico che coinvolgono, in comorbidità o meno, le abilità di lettura, scrittura e calcolo. In ambito clinico si fa riferimento a tali condizioni con l'etichetta nosologica *Disturbo Specifico dell'Apprendimento* – DSA: si tratta solitamente di quadri sintomatologici in cui vengono riscontrate difficoltà in una o più aree dell'apprendimento in un contesto di normodotazione intellettiva, in assenza di disturbi preesistenti di tipo neuromotorio, sensoriale o della sfera emotiva, e a fronte di adeguate opportunità di apprendimento.

Sia sul piano della ricerca di base, sia sul piano dell'attività clinica, i DSA sono stati oggetto di un crescente interesse negli ultimi decenni (Cornoldi 2007): una diagnosi accurata e tempestiva del disturbo consente infatti di attuare un intervento sistematico mirato alla riduzione delle difficoltà, evitando (o quanto meno limitando) sequele negative a livello psicologico-relazionale. Numerosi interventi legislativi hanno inoltre sottolineato la necessità di assicurare l'individuazione dei casi a rischio già in età prescolare, a partire dalla scuola dell'infanzia, di garantire la diagnosi precoce del disturbo a partire dalla scuola primaria e di sensibilizzare e formare adeguatamente insegnanti, educatori, operatori socio-sanitari e genitori sul tema.

In tale contesto, il presente studio si propone di predisporre e testare, a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia, un modello di prevenzione dei Disturbi dell'Apprendimento e di monitoraggio delle competenze di letto-scrittura nel corso dell'intero ciclo della scuola primaria. In particolare, nell'articolo verranno presentati i risultati dell'osservazione degli apprendimenti al termine della 2^a primaria e del monitoraggio longitudinale quadriennale delle abilità di comprensione del testo e scrittura narrativa nella prima età scolare, dalla 2^a alla 5^a classe della primaria, condotti a partire dall'anno scolastico 2016/17 presso la Scuola "Padre Ernesto Balducci" di Sesto Fiorentino.

Il contributo è strutturato come segue. Il §1.1 è dedicato alla definizione delle competenze linguistiche oggetto dell'indagine sperimentale, ovvero la narrazione (§1.1.1) e la comprensione del testo (§1.1.2), nonché alla disamina delle loro reciproche interazioni (§1.1.3). Nel §1.2 viene presentato il Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA): vengono illustrate le caratteristiche cliniche e i criteri di diagnosi del disturbo, ponendo un particolare focus sul cosiddetto "disturbo di comprensione del testo". Nel §2 viene illustrato il progetto di ricerca e descritti, nell'ordine, il rationale (§2.1), le modalità di reclutamento del campione e la *timeline* della raccolta dati (§2.2), gli strumenti psicometrici somministrati e le variabili indagate (§2.3). Il §3 espone i risultati dello studio. Infine, in una breve conclusione (§4) vengono riassunti i risultati ottenuti e indicate alcune possibilità di sviluppo futuro.

1.1 Narrazione e comprensione del testo: ontogenesi e architettura cognitiva

1.1.1 La narrazione

La competenza narrativa rappresenta una delle abilità cognitive peculiari dell'*Homo Sapiens*: citando Jerome Bruner (2002: 97), «il talento narrativo contraddistingue il

genere umano tanto quanto la posizione eretta o il pollice opponibile». Il racconto, infatti, riveste un ruolo centrale nella vita degli individui non soltanto nei suoi aspetti cognitivi, ma anche per le sue valenze emotive e sociali: «le storie che ciascuno di noi racconta, si racconta e si fa raccontare rappresentano uno dei vettori essenziali dello sviluppo intellettuale in ontogenesi, in particolare dell'acquisizione e del consolidamento del pensiero logico e del ragionamento verbale, ma sono anche lo strumento mediante il quale l'individuo costruisce e ricostruisce continuamente il Sé, plasmando le proprie credenze, speranze e aspettative, definendosi come soggettività dotata di intenzionalità, ricostruendo e attribuendo un senso agli accadimenti della propria vita» (Gagliardi 2021: 119-120). Al contempo, il discorso narrativo costituisce uno dei pilastri su cui si costruiscono le interazioni interpersonali, poiché consentono, in quanto forma e pratica sociale, di condividere e negoziare significati personali e collettivi (Rosen 1985; Bruner 1991, 1992, 2002; Smorti 2007; Gottschall 2018).

La narrazione orale, che fa la sua comparsa fin dalle primissime fasi dell'ontogenesi del linguaggio, indicativamente a partire dal secondo anno di vita del bambino, costituisce ovviamente il prerequisito indispensabile per la maturazione della narrazione scritta (Babayigit & Stainthorp 2011; Dockrell & Connelly 2009; Pinto et al. 2015) e un suo eccellente predittore (Pinto *et al.* 2016). Un ruolo cardine nel consolidamento di quest'ultima è però giocato anche dalla maturazione della competenza ortografica e dei meccanismi di conversione grafema-fonema: la loro progressiva automatizzazione evita infatti la saturazione ed il sovraccarico delle risorse attentive e mnesiche, permettendo a chi scrive di concentrarsi sui processi di generazione del testo (Babayigit & Stainthorp 2011; Puranik & Alotaiba 2012).

Più in generale, citando Cornoldi e collaboratori (2010: 271; figura 1), la capacità di produzione di un testo scritto può essere considerata il prodotto di diversi fattori di ordine generale (es. abilità verbali micro- e macro- linguistiche, memoria di lavoro, rievocazione e integrazione di conoscenze enciclopediche pregresse conservate nella memoria a lungo termine, metacognizione) che interagiscono in maniera complessa con tre processi cognitivi specifici della scrittura: i) processi basilari di natura neuropsicologica (es. generazione di idee e pianificazione), ii) trascrizione (la vera e propria fase di scrittura, ovvero il processo con cui si traspongono in forma scritta le idee precedentemente formulate), e iii) revisione, durante e dopo la scrittura. Quest'ultima include sia il controllo degli aspetti formali del testo (es. assenza di errori morfosintattici, di punteggiatura e di ortografia), sia la valutazione degli aspetti pragmatico-testuali (cioè coerenza e coesione dei contenuti).

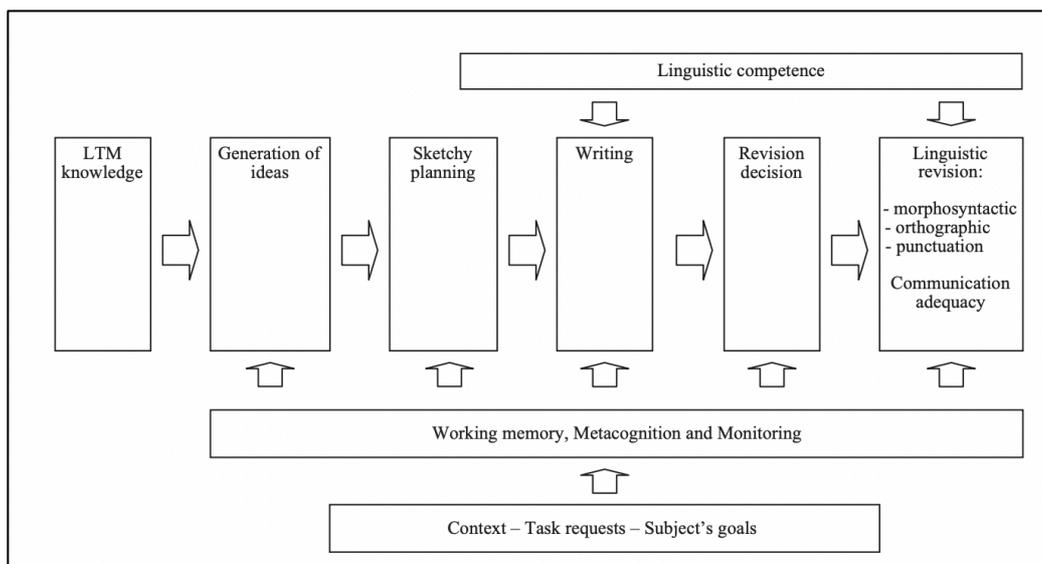


Figura 1. Principali variabili che influiscono sul successo della produzione di testi scritti (immagina tratta da Cornoldi et al. 2010).

È importante sottolineare come, nel complesso, tale processo richieda uno sforzo elaborativo considerevole: le parole adeguate al contesto devono essere selezionate paradigmaticamente e poi combinate sul piano sintagmatico, garantendo al contempo chiarezza dei contenuti veicolati e fluidità/ritmo del testo. Nel bambino la maggior parte delle risorse cognitive vengono investite nella produzione della struttura frasale: ciò può determinare un'interferenza nella pianificazione o nella revisione di quanto scritto, dal momento che le idee temporaneamente immagazzinate nella memoria di lavoro possono essere perse (Graham 2006).

1.1.2 La comprensione del testo

La comprensione del testo può essere definita come la capacità di costruire una rappresentazione coerente del significato del testo (Kintsch 1998).

Si tratta, al pari della narrazione, di un'attività cognitiva estremamente complessa (Levorato 1988): è infatti un processo di costruzione attivo, che richiede il possesso e la coordinazione di capacità linguistiche relative a differenti livelli di elaborazione (i.e., fonemico, lessicale, frasale e, in ultimo, testuale) in cui giocano un ruolo fondamentale meccanismi cognitivi di alto livello indispensabili all'integrazione delle informazioni. Indipendentemente dal fatto che il testo venga letto oppure ascoltato dal soggetto, una particolare rilevanza è rivestita dai sistemi di memoria (in particolare a breve termine), dall'attenzione e dalle funzioni esecutive: per comprendere il contenuto di un testo è infatti fondamentale, dopo aver decodificato il significato di ciascun elemento lessicale, inibire le informazioni non rilevanti, cogliere i significati non esplicitamente asseriti disambiguando gli impliciti, integrare le nuove informazioni con le conoscenze già presenti nella memoria a lungo termine attribuendogli un senso, ed infine rintracciare una coerenza a livello locale (integrando frasi successive) e globale (ricomponendo le frasi in un'immagine unitaria).

È stato ipotizzato che i processi soggiacenti alla comprensione dei testi scritti e orali

siano ampiamente coincidenti. Il paradigma teorico che più efficacemente ha esplorato questa possibilità è il *Simple View of Reading* (Gough et al. 1996, Gough & Tunmer 1986, Hoover & Gough 1990): tale modello assume che la capacità di comprensione del linguaggio orale, acquisita in età prescolare, venga successivamente trasferita alla comprensione del linguaggio scritto, reso possibile dall'apprendimento dell'abilità di decodifica delle stringhe grafemiche. Tale predizione viene formalizzata mediante la seguente formula:

$$r = d \times c$$

In altri termini, la comprensione del testo scritto (r) dipenderebbe da due componenti: l'efficacia dei processi di decodifica in lettura (d) e la comprensione del linguaggio orale (c). La moltiplicazione tra i due membri fa sì che, per avere comprensione del testo scritto, entrambe debbano essere diversi da 0: in termini qualitativi, entrambe rappresentano prerequisiti necessari ma non sufficienti (Florit et al. 2008). Numerose evidenze suggeriscono che il peso relativo delle due componenti varia longitudinalmente: il ruolo della decodifica, centrale nelle fasi iniziali dell'apprendimento della lettura, progressivamente si riduce. Tuttavia, nelle lingue con ortografia trasparente come l'italiano, c costituisce il predittore più affidabile (Carretti & Zamperlin 2010, Florit & Cain 2011).

La comprensione del testo costituisce senza dubbio un'abilità fondamentale per il successo scolastico e lo sviluppo dell'autonomia nello studio: risulta però fonte di forte criticità per gli studenti. Ne sono una dimostrazione i dati ottenuti dalla rilevazione PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2018 dell'OCSE - *Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico*, specificamente dedicata alla valutazione della competenza in lettura (*reading literacy*), ovvero della «capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società» (INVALSI, 2018, p. 32). A livello medio OCSE, circa il 23% degli studenti non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, ovvero il cosiddetto “livello 2”, la soglia al di sotto della quale si ha difficoltà a confrontarsi con materiale con cui non si ha familiarità, oppure che sia caratterizzato da una certa lunghezza/complessità.

1.1.3 Produzione e comprensione del testo: interrelazioni

Sebbene non siano di norma incluse nei modelli teorici dello sviluppo della scrittura, numerose ricerche hanno dimostrato che le abilità in comprensione hanno un forte legame con la composizione del testo scritto e, più specificatamente, con la narrazione scritta (Abbott et al. 2010; Ahmed et al. 2014; Kim et al. 2013a).

In particolare, è stato osservato che i bambini con scarse abilità di comprensione producono con più difficoltà narrazioni orali sufficientemente informative, dotate di una struttura degli eventi adeguata e pragmaticamente coerenti e coese: la causa sembrerebbe rintracciabile nella loro difficoltà di generare una rappresentazione degli eventi strutturalmente integrata (§ 1.1.2). Dal momento che la produzione scritta attinge a risorse simili a quelle necessarie per la produzione narrativa orale, è assai frequente che i bambini con scarsa comprensione presentino altresì deficit nella narrazione scritta (Cain, 2003; Cain & Oakhill, 1996). Entrambe le competenze, comprensione e produzione del testo scritto, saranno oggetto di analisi longitudinale nel presente studio.

1.2 Il Disturbo Specifico di Apprendimento

1.2.1 Il Disturbo Specifico di Apprendimento: definizione e criteri di diagnosi

L'etichetta nosologica *Disturbo Specifico dell'Apprendimento* (DSA) individua un gruppo eterogeneo di quadri sintomatologici nei quali si riscontri una difficoltà in una o più aree dell'apprendimento (letto-scrittura e/o calcolo) in soggetti che presentino una normodotazione intellettiva, abbiano raggiunto un livello adeguato di conoscenza della lingua di insegnamento nonché usufruito di una adeguata opportunità di apprendimento e non manifestino disturbi preesistenti di tipo neuromotorio, sensoriale, della sfera emotiva o psicologica. Sotto il profilo clinico tali disturbi si manifestano in età scolare come atipie dello sviluppo: in altri termini, l'acquisizione delle abilità di lettura (i.e., dislessia, ovvero disordine nella decodifica e nella comprensione del testo), scrittura (i.e., disortografia e disgrafia, cioè difficoltà rispettivamente nella codifica ortografica e nell'espressione scritta) e/o calcolo (i.e., discalculia) si discosta dall'andamento fisiologico atteso per età.

Si stima che i casi di DSA abbiano una prevalenza nella popolazione generale variabile tra il 5% e il 15% (APA 2013),¹ costituendo così un'importante porzione dell'utenza che giunge in valutazione presso i servizi sanitari specialistici.

In accordo con il *DSM-5 - Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (APA 2013), il quadro può presentarsi con severità variabile. Un DSA si definisce “grave” quando il disturbo ha ricadute evidenti sull'apprendimento che interessano diverse discipline scolastiche: ciò fa sì che il soggetto, senza attività continuative ed intensive di insegnamento specifico e individualizzato per la maggior parte degli anni scolastici, risulti in forte difficoltà a raggiungere un livello sufficiente negli apprendimenti; talvolta, nonostante l'uso di adattamenti e misure compensative, può non essere in grado di portare a termine efficientemente in autonomia le proprie attività. Il quadro si definisce invece “moderato” quando il disturbo di apprendimento comporta marcate difficoltà che coinvolgono una o due ambiti scolastici, tali che l'individuo, se non coinvolto in momenti di insegnamento specializzato ed intensivo, difficilmente può sviluppare le competenze richieste; per completare le attività con precisione ed efficienza si rendono spesso necessari facilitazioni e servizi di sostegno, almeno in una parte della giornata a scuola, a casa o sul posto di lavoro. Si definisce infine “lieve” un disturbo che causa difficoltà di apprendimento in massimo una/due discipline, ma di gravità sufficientemente leggera che il soggetto possa adeguatamente compensarle in maniera autonoma, se provvisto dei necessari supporti durante la frequenza scolastica.

I DSA hanno carattere di cronicità: sono infatti in grado di dare luogo a compromissioni permanenti di tutte quelle attività che dipendono dalle abilità coinvolte, incluse le prestazioni scolastiche e lavorative. La loro espressione può però variare nel tempo in relazione alle sollecitazioni del contesto socio-culturale in cui l'individuo è inserito, alla sua età (con le corrispettive richieste ambientali) e alla gravità della compromissione della funzione colpita. Tuttavia, se il disturbo viene individuato e preso in carico precocemente, si assiste di norma ad un'evoluzione migliore del quadro: l'alunno, infatti, posto nelle condizioni di attenuare o compensare il disturbo (con *training* mirati, strategie *ad hoc* e stile di apprendimento specifico), può raggiungere gli obiettivi

¹ L'incidenza epidemiologica stimata nella popolazione italiana di età evolutiva oscilla tra il 4 e 6% (Istituto Superiore di Sanità 2011).

didattici e formativi previsti dalla classe frequentata. La difficoltà specifica non viene dunque annullata, ma può essere controllata e aggirata. Viceversa, nel caso in cui il disturbo non venga diagnosticato tempestivamente, si stima un'alta incidenza di sequele negative che possono avere effetti a lungo termine sulla qualità della vita del soggetto, come ad esempio il rischio di abbandono precoce del sistema di istruzione, oppure una più grave compromissione dello sviluppo psico-sociale.

Per questo motivo, lo Stato e le regioni sono intervenuti attraverso un serie di provvedimenti legislativi volti a garantire il diritto all'istruzione e a regolamentare le procedure di individuazione, diagnosi e presa in carico dei casi a rischio. Tali normative hanno chiarito, inoltre, gli specifici ruoli che la scuola, la famiglia e i servizi sanitari devono assumere al fine di integrare le competenze di ciascuno e creare una rete di collaborazione positiva. Come noto, la prima legge italiana sui Disturbi specifici dell'Apprendimento è la n.170 - *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, varata nell'ottobre del 2010, che regola e garantisce un'adeguata gestione degli interventi da operare, sia in ambito sanitario che scolastico, al fine di tutelare il diritto allo studio. Nella legge 170/2010 forte responsabilità nella gestione dei bambini con DSA è attribuita alla scuola. In particolare si fa appello alle competenze pedagogiche dei docenti curricolari per garantire il successo scolastico degli alunni: tutto il corpo docenti è considerato corresponsabile del progetto formativo, e pertanto è tenuto ad acquisire strumenti di conoscenza e competenza in materia per poter costruire proposte didattiche adeguate anche per gli studenti con DSA.

Nel 2011 è stato poi elaborato il documento d'intesa *Raccomandazioni cliniche sui DSA* da parte del Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference DSA (PARCC 2011) e pubblicate, alla luce delle evidenze scientifiche più aggiornate, le *Linee guida del Ministero dell'Istruzione per il diritto allo studio degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento*. Queste ultime prevedono la stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per garantire un intervento didattico individualizzato e il corretto utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi previsti.

Infine, in linea con la crescente rilevanza rivestita dall'adozione di un approccio preventivo ai DSA, nell'aprile del 2013 sono state pubblicate le *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA* (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero della Salute - Decreto Interministeriale n. 297 del 17 aprile 2013), che sottolineano il ruolo cruciale della stimolazione dei prerequisiti degli apprendimenti nel corso della scuola dell'infanzia e l'importanza del riconoscimento delle prime difficoltà ad opera dei docenti già in epoca pre-scolare. Tali indicazioni sono state recentemente ribadite dalle nuove *Linee guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, pubblicate nel giugno 2021 dall'Istituto Superiore di Sanità.

1.2.2 Il disturbo di comprensione del testo

Nel DSM-5, tra le aree di compromissione associate ai disturbi di lettura (315.00 – F81.0), è annoverata la comprensione del testo scritto. Parte della popolazione con DSA manifesta infatti una difficoltà di lettura che non riguarda la decodifica del testo (ovvero l'elaborazione e la conversione in fonemi delle stringhe grafemiche), ma l'abilità di coglierne efficacemente il significato. Tali soggetti vengono definiti *letteratura poor comprehender* (Cain & Oakhill 2007), in italiano *cattivi lettori* (Carretti et al. 2007,

Bonifacci & Tobia 2016), e mostrano basse competenze linguistiche di natura sintattica, semantico-lessicale e pragmatica, a fronte di abilità fonologiche (e metafonologiche) in linea con i coetanei (Bishop & Snowling 2004; figura 2). Ovviamente, al pari degli altri DSA, i problemi di comprensione non sono in alcun modo imputabili ad una disabilità intellettiva.

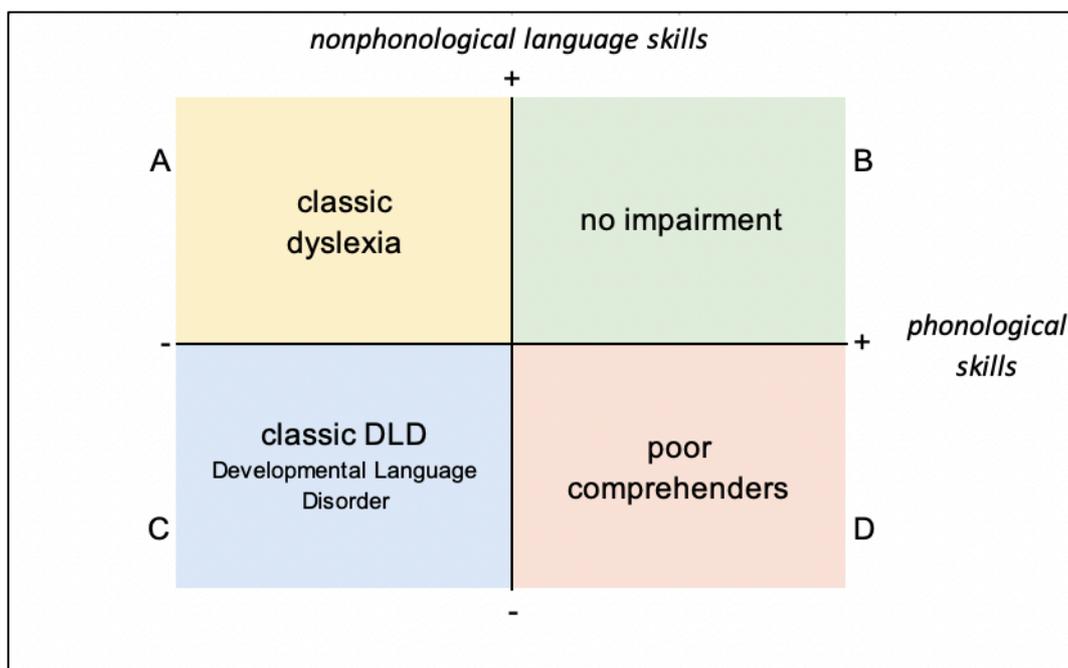


Figura 2. Abilità linguistiche nei disturbi del neurosviluppo (immagine adattata da Bishop & Snowling 2004).

I profili dei *poor comprehender* sono estremamente eterogenei (Cornoldi et al. 1996, Nation et al. 2004): in alcuni le maggiori cadute si situano a livello delle competenze semantico-lessicali e pragmatiche, ed in particolare nella capacità di integrare i contenuti nuovi alle conoscenze pregresse, cogliere gli indizi proposti dal testo e compiere inferenze; in altri le difficoltà di comprensione sembrano riconducibili ad una scarsa efficienza della memoria di lavoro (soprattutto verbale), della memoria a breve termine e del controllo metacognitivo. In generale, nei cattivi lettori risulta deficitaria la capacità di crearsi una rappresentazione coerente del testo individuando le informazioni rilevanti (ed escludendo quelle irrilevanti).

La maggiore criticità che interessa questo gruppo di individui è la difficoltà con cui giungono ad avere una diagnosi: non mostrando lentezza nella lettura, infatti, in ambito scolastico di frequente non vengono segnalati dagli insegnanti come a rischio di un disturbo, e quindi non ricevono un trattamento (ri)abilitativo adeguato. Ciò ha ovviamente un forte impatto negativo sugli apprendimenti.

2. Presentazione dello studio

In linea con quanto previsto dalle Linee Guida e dalla legislazione vigente, il progetto di ricerca si proponeva di predisporre e testare, a partire dall'ultimo anno della scuola

dell'infanzia, un modello di prevenzione dei Disturbi dell'Apprendimento e di monitoraggio delle competenze di letto-scrittura nel corso dell'intero ciclo della scuola primaria.

Lo studio è stato avviato nel 2016 e si è articolato nelle seguenti fasi:

1. A.S. 2015/16: potenziamento dei prerequisiti di lettura e scrittura (i.e., abilità linguistiche e metafonologiche) nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia (aprile - giugno 2016).
2. A.S. 2016/17- 2017/18: laboratori per la prevenzione delle difficoltà di scrittura (maggio-settembre 2017, 1^a primaria) e di lettura (gennaio-marzo 2018, 2^a primaria).
3. A.S. 2017/18: osservazione dei livelli degli apprendimenti ed individuazione dei casi a rischio, per cui attivare il percorso di approfondimento diagnostico (maggio 2018, termine 2^a primaria).
4. A.S. 2018/19 - 2020/21: *follow-up* e monitoraggio longitudinale.

Sotto il profilo operativo, la maggior parte dei bambini del campione della fase 1, reclutato presso la Scuola dell'Infanzia del Terzo Circolo Didattico di Sesto Fiorentino, è stato seguito nel suo ingresso alla scuola primaria; il progetto è quindi stato allargato a tutte le classi prime della Scuola "Padre Ernesto Balducci" di Sesto Fiorentino a partire dall'anno scolastico 2016/17.

2.1 Razionale dello studio

In questa sede presenteremo i risultati dell'osservazione degli apprendimenti al termine della 2^a primaria (fase 3) e del monitoraggio longitudinale quadriennale delle abilità di comprensione del testo e scrittura narrativa nella prima età scolare, dalla 2^a alla 5^a classe della scuola primaria (fase 4).

La raccolta dati, resa possibile dai progetti di tesi di laurea triennale in logopedia di Laura Barbagli (2018), Arianna Baglioni (2019) e Olivia Costantini (2021), ha coinvolto tra il 2017 e il 2021 quattro sezioni della scuola primaria "Padre Ernesto Balducci" del Terzo Circolo di Sesto Fiorentino (FI). Nello specifico, lo studio si poneva i seguenti obiettivi:

1. Condurre un'osservazione strutturata degli apprendimenti della letto-scrittura al termine del primo ciclo della scuola (ovvero al termine della 2^a primaria) al fine di individuare i "veri" casi a rischio di Disturbo Specifico di Apprendimento, per i quali attivare il percorso diagnostico presso le strutture ambulatoriali della AUSL Toscana Centro,
2. Operare un confronto tra i casi individuati e le segnalazioni frutto del protocollo scolastico.
3. Condurre un'osservazione longitudinale delle abilità di comprensione e produzione di un testo narrativo scritto nel corso dell'intera scuola primaria, per ricostruirne le traiettorie evolutive.
4. Valutare eventuali correlazioni tra le suddette competenze e le caratteristiche demografiche del campione (es. genere e bilinguismo), confrontando i dati con le performance attese sulla base dai dati normativi al termine della scuola primaria.

2.2 Campione e timeline del progetto

Sono state coinvolte nello studio quattro sezioni (A, B, C e D): l'osservazione ha coinvolto, in totale, 89 bambini (44 M, 45 F),² di cui 64 con esposizione linguistica monolingue e 25 multilingue (figura 3).

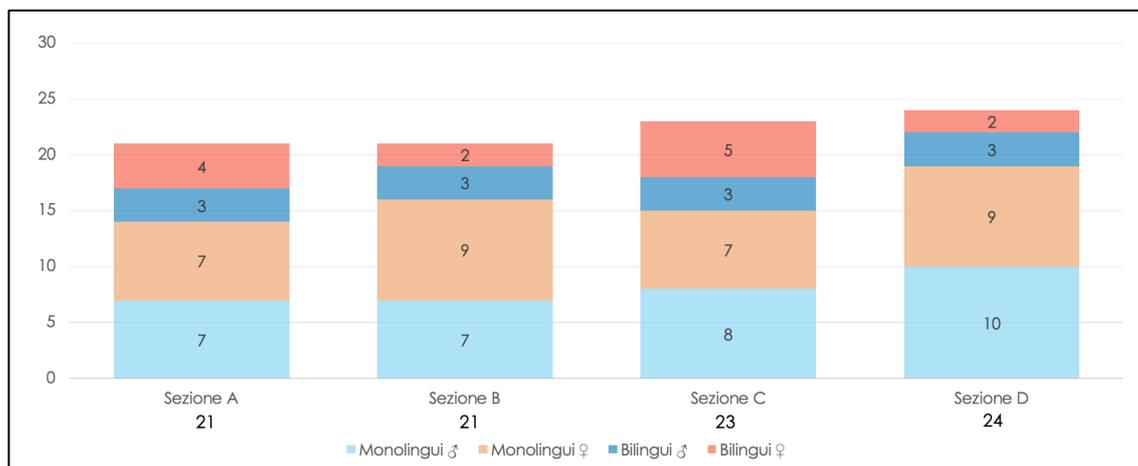


Figura 3. Composizione del campione.

I bambini sono stati coinvolti in quattro rilevazioni successive (figura 4):

- T0: maggio 2018 (i.e., al termine della 2^a classe della scuola primaria);
- T1: ottobre 2018 (i.e., all'inizio della 3^a classe);
- T2: giugno 2018 (i.e., al termine della 3^a classe);
- T3: maggio 2021 (i.e., al termine della 5^a classe).

Purtroppo, come si può notare dalla distribuzione temporale delle rilevazioni, la pandemia SARS-CoV-2 ha imposto uno stop forzato alla ricerca di circa 2 anni.

Si noti che a T0 e T1 il numero di bambini coinvolti era di 73. Come naturale, nel corso degli anni, alcuni bambini sono stati integrati nelle classi interessate dallo studio oppure le hanno lasciate (es. per trasferimento del nucleo familiare). Per far fronte, sotto il profilo metodologico, al naturale *drop-out* indicheremo, di volta in volta, la numerosità del campione su cui è stata condotta l'osservazione (nelle tabelle: N).

2



Figura 4. *Timeline* del progetto.

2.3 Materiali e metodi

2.3.1 Prove somministrate

Agli studenti sono state somministrate prove standardizzate di dettato di brano e non parole, lettura, comprensione del testo, narrazione e descrizione scritta. In particolare:

- Dettato di brano [T0]: sono stati proposti 2 testi appartenenti alla categoria “verifica finale per la classe seconda” de *Il libro dei dettati - Materiali Erickson* (Tarter & Tait 2013): *La nave pirata* e *Capricci*.
La prova consente di valutare la competenza ortografica dell’alunno e distinguendo gli errori in “fonologici” (i.e., in cui non è rispettato il corretto rapporto tra fonema e grafema), “non fonologici” (i.e., che violano le regole ortografiche, come ad esempio fusioni o separazioni illegali), ed “errori riguardanti accenti e doppie”.
- Dettato di non-parole [T0]: *DDO-2: Test per la Diagnosi dei Disturbi Ortografici in età evolutiva* (Angelelli et al. 2016).
La batteria permette di valutare le capacità di scrittura in bambini della scuola primaria e secondaria di primo grado; le prove si basano sul modello teorico di scrittura a due vie (Coltheart 1987; Coltheart et al. 1993). Nel caso in oggetto, è stato somministrato esclusivamente il sub-test di scrittura di non parole, che consiste nel dettato di 25 stimoli a trascrizione regolare di varia lunghezza e complessità fonetico-fonologica, per valutare in maniera selettiva il funzionamento dei meccanismi di transcodifica sublessicale. La prova è stata proposta collettivamente alla classe.
- Lettura di brano [T0-T1]: *MT-2: Prove di lettura per la scuola elementare* (Cornoldi & Colpo 1995).
Le prove valutano la velocità e la correttezza di lettura; il bambino viene invitato a leggere un brano cercando di impiegare il minor tempo possibile e senza commettere errori. La somministrazione avviene singolarmente, all’esterno del contesto classe, in rapporto 1:1 con l’esaminatore.

- Comprensione del testo scritto [T0, T2, T3]: *MT-2: Prove di lettura per la scuola elementare* (Cornoldi & Colpo 1995).
La prova si compone di un brano seguito da domande a risposta multipla, senza limiti di tempo. Il test è stato somministrato in modalità collettiva, differenziando in base all'età anagrafica al tempo della rilevazione: a T0 *Il nanetto che voleva la pera*, a T2 *Il mercante derubato*, a T3 *Dov'è più azzurro il fiume* e *La caverna degli antenati*.
- Narrazione scritta [T0-T1-T2-T3]: *BVSCO-2 - Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica* (Tressoldi et al. 2013).
La batteria contiene prove utili per la valutazione di tre aspetti della scrittura: il grafismo, la capacità di produzione di un testo scritto (sia sotto dettatura che autonomamente) e la competenza ortografica. Si è scelto di somministrare un compito di narrazione, che richiede al soggetto di comporre un testo originale in autonomia, perché permette di valutare le capacità di scrittura spontanea. Il *task* è viene somministrato presentando una sequenza di vignette che formano una storia semplice: il soggetto deve comporre, a partire da questo input visivo, un testo di tipo narrativo. La prova è stata somministrata collettivamente in ogni classe proiettando l'immagine con la LIM (lavagna interattiva multimediale).
La correzione della prova prevede una componente quantitativa (i.e., numero totale di parole prodotte e percentuale di errore associata) ed una qualitativa (i.e., valutazione soggettiva che riguarda il testo scritto nel suo complesso, prendendo in considerazione ampiezza, ricchezza, completezza e capacità di interpretazione del contenuto). Poiché la sequenza di immagini per la prova di narrazione prevista dal secondo quadrimestre della classe terza fino alla quinta primaria è stata somministrata al tempo T2, si è deciso, per evitare l'effetto apprendimento, di somministrare la sequenza corrispondente alla scuola secondaria di primo grado.
- Descrizione scritta [T3]: *BVSCO-2 - Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica* (Tressoldi et al. 2013).
Dato uno stimolo figurato, il bambino è chiamato a descrivere quanto rappresentato con un limite di tempo di 10 minuti. Come nel caso della prova di narrazione, la prova è stata somministrata collettivamente alla classe, e valutata in ottica quali-/quantitativa.

Per aumentare il coinvolgimento degli alunni le attività sono state inizialmente presentate in forma di racconto (T0 e T1): la storia proposta ha come protagonisti due gnomi, lo gnomo Scrittore e lo gnomo Lettore, che hanno intrapreso un lungo viaggio per riuscire a trovare dei bambini disposti ad aiutarli a far tornare i colori e la pace nel Bosco Verde, superando le prove disposte lungo il percorso (figura 5).



Figura 5. Il cartellone raffigurante lo gnomo Lettore e lo gnomo Scrittore presentato ai bambini durante gli incontri.

2.3.1 Variabili indagate

2.3.1.1 T0: Osservazione dei livelli raggiunti negli apprendimenti ed individuazione dei casi a rischio

Come anticipato nel § 2.1, *in primis* è stata effettuata un'osservazione del livello raggiunto nell'apprendimento della letto-scrittura da ogni bambino del campione al termine del secondo anno della scuola primaria, con lo scopo di individuare i veri casi "a rischio", resistenti ai laboratori di potenziamento effettuati nel primo biennio, per i quali procedere alla comunicazione ai familiari della necessità di iniziare un percorso diagnostico di valutazione per sospetto DSA.³

Per le abilità di scrittura sono stati utilizzati i seguenti criteri:

- Scrittura: presenza di almeno due prestazioni deficitarie tra le prove di dettato di non parole (DDO-2, parametro "correttezza", individuato anche come criterio di gravità), dettato di brano (Libro dei dettati Erickson, parametro "correttezza totale") e narrazione (BVSCO-2, parametro "percentuale di errori commessi").
- Lettura: presenza di almeno un parametro deficitario tra rapidità e correttezza e/o una prestazione in fascia di richiesta di intervento immediato (RII) per la prova di comprensione del testo delle prove MT-2.

In caso di esposizione linguistica multilingue, sono stati segnalati soltanto i bilingui simultanei precoci, ovvero quei bambini che sono stati esposti adeguatamente, fin dalla nascita, a due o più lingue e che quindi hanno la tendenza ad acquisirle in parallelo.

2.3.1.2 T0: Osservazione strutturata e "segnalazioni scolastiche"

Contestualmente, sono stati confrontati i risultati ottenuti dall'osservazione strutturata descritta nel § 3.1. con le segnalazioni frutto del protocollo scolastico, al fine di verificare

³ La diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (ed in particolare di dislessia e disortografia), infatti, non può essere posta prima del termine del secondo anno del primo ciclo di istruzione (cfr. Consensus Conference "Disturbi specifici dell'apprendimento". AID 2007; Istituto Superiore di Sanità e Ministero della Salute, 2011).

l'omogeneità dei campioni di bambini individuati con le due diverse procedure. In ottica di prevenzione, scopo primario di questo progetto, è infatti di primaria importanza individuare gli alunni in difficoltà nella maniera più efficace possibile, limitando, per quanto possibile, eventuali esperienze frustranti che potrebbero determinare un abbassamento dei livelli di autostima ed innescare meccanismi di reazione negativi (Magg & Reid 2006).

Al momento della nostra indagine, la Scuola Primaria "Padre Ernesto Balducci", in linea con il protocollo stabilito dall'Ufficio Scolastico della Regione Toscana nel 2004, organizzava per le classi seconde nel mese di gennaio un'osservazione strutturata del livello degli apprendimenti raggiunti da ogni bambino mediante la somministrazione collettiva in classe di due prove. La prima consisteva in un dettato a tempo di parole: 26 stimoli tratti dalla batteria DDE-2 (Sartori et al. 2011) presentati a distanza di 8 secondi l'uno dall'altro. La seconda richiedeva la compilazione di una scheda sulla quale erano scritte, nella colonna di sinistra, 16 non parole in stampato maiuscolo; all'alunno era richiesto il riconoscimento di quello corrispondente in stampato minuscolo scegliendo tra quattro opzioni poste sulla stessa riga, in un tempo di esecuzione totale di 90 secondi. Tale metodologia di *screening* dimostra, ad un'analisi attenta, alcune criticità. In primo luogo, gli stimoli selezionati nella prova di dettato appartengono alla batteria utilizzata nei presidi sanitari per la valutazione dei casi di sospetto DSA: somministrandola in classe si rischia di falsare il risultato della successiva valutazione clinica, a causa dell'effetto apprendimento. È inoltre necessario sottolineare come la seconda prova non richieda necessariamente l'impiego dell'abilità di lettura: il compito si basa infatti su una semplice analisi visiva degli stimoli, e valuta questa capacità insieme all'abilità di conversione dei grafemi da stampato maiuscolo a minuscolo. In effetti, il protocollo adottato non contiene nessuna prova che valuti in maniera specifica le abilità di lettura, ma soprattutto non considera il parametro più importante e predittivo per le competenze di decodifica, ovvero il valore della velocità in sillabe al secondo.

2.3.1.3 La situazione in 5^a primaria

Il livello generale degli apprendimenti è stato rivalutato al termine della 5^a primaria, ponendo particolare attenzione alla possibile associazione tra le abilità in comprensione (MT-2), narrazione e descrizione scritta (BVSCO-2) e le caratteristiche demografiche del campione, in particolare con il genere e l'apprendimento linguistico mono- o multilingue del bambino. I risultati raccolti nelle quattro classi sono stati inoltre confrontati con le performance attese al termine della scuola primaria, sulla base dei dati normativi delle prove somministrate.

Sui dati è stata condotta un'analisi statistica di natura sia descrittiva che inferenziale: nello specifico, oltre a calcolare gli indici di tendenza centrale e dispersione (i.e., media/mediana e deviazione standard) riferiti all'intero campione e alle singole sezioni, sono stati valutati:

1. le differenze riferite a genere ed esposizione linguistica, indagate con il test di Wilcoxon-Mann-Whitney;
2. il confronto tra punteggi conseguiti dai bambini a T3 e i dati normativi delle prove, applicando il test dei segni di Wilcoxon per un campione.

In ciascuna di queste analisi, il livello di significatività statistica (α) è stato fissato a 0.05.

2.3.1.4 Osservazione longitudinale

Dal punto di vista longitudinale, l'analisi ha incluso i seguenti aspetti:

1. è stata indagata la presenza di una relazione tra la velocità di lettura in 2^a (T0) e 3^a primaria (T1), e l'abilità di comprensione a T0, T2 e T3, valutate entrambe mediante le prove MT-2. L'ipotesi da sottoporre a verifica è che una maggiore velocità di lettura permetta un migliore accesso al testo scritto;
2. è stata verificata la presenza di una eventuale correlazione tra le abilità di comprensione e di produzione di un testo narrativo scritto (valutate rispettivamente mediante le prove MT-2 e la batteria BVSCO-2, § 2.3.1) nel corso dell'intera scuola primaria, così da ricostruirne le traiettorie di maturazione. Le rilevazioni sono state eseguita a T0, T2 e T3. In ragione della non verificata *inter-rater reliability* tra le terapisti che hanno proposto le prove, per T0 e T2 sono stati considerati soltanto i parametri quantitativi (i.e., numero di parole e % di errore), mentre per l'ultima rilevazione (T3) sono stati considerati tutti gli indici disponibili (inclusi quelli qualitativi: impressione globale, aderenza alle consegne, struttura del testo, vocabolario, morfosintassi, punteggiatura).
3. è stata valutata la presenza di una eventuale correlazione tra le abilità di comprensione e di produzione di un testo descrittivo scritto (valutate rispettivamente mediante le prove MT-2 e la batteria BVSCO-2, § 2.3.1) a T3.

La presenza di una correlazione è stata verificata mediante il coefficiente di correlazione rho (ρ) per ranghi di Spearman, indice non parametrico della co-variazione tra variabili, fissando il livello di significatività α a 0.05.

3. Risultati

3.1 T0: Osservazione dei livelli raggiunti negli apprendimenti ed individuazione dei casi a rischio

Applicando la metodologia descritta nel § 2.3.1.1 sono stati individuati 13 bambini il cui livello di apprendimento della letto-scrittura registrava prestazioni deficitarie tali da comportare una segnalazione alle famiglie.

Ai genitori, durante il colloquio organizzato dalla dirigente scolastica per comunicare i risultati, è stata offerta la possibilità di effettuare una valutazione ad opera di un'equipe multidisciplinare all'interno del *percorso diagnostico per DSA* previsto dalla normativa delle Regione Toscana, presso gli ambulatori dell'AUSL Toscana Centro oppure in strutture accreditate (in base alle preferenze della famiglia).

Tre famiglie hanno rifiutato il percorso di valutazione. Tutti i bambini che, al contrario, hanno deciso di intraprenderlo, hanno successivamente ricevuto una diagnosi, a conferma delle difficoltà negli apprendimenti rilevate con il protocollo di osservazione proposto.

3.2 T0: Osservazione strutturata e “segnalazioni scolastiche”

Confrontando le segnalazioni ottenute adottando il protocollo scolastico e l’osservazione strutturata proposta nel progetto si riscontrano notevoli differenze nel campione di bambini considerati a rischio: i risultati non si discostano molto tra loro in ottica quantitativa, quanto piuttosto in ottica qualitativa.

La scuola ha infatti individuato 14 allievi (a fronte dei 13 per i quali è stata suggerita l’attivazione di un percorso diagnostico per sospetto DSA, § 2.3.1.1). Tuttavia, 8 di loro sono dei “falsi positivi”: 4 sono infatti bilingui, ed appare perciò precoce effettuare un approfondimento diagnostico date le tempistiche di apprendimento tipicamente dilatate rispetto ai coetanei monolingui; i restanti 4 mostrano invece una caduta selettiva nella seconda prova del protocollo scolastico, ma non in quella di scrittura di parole. Tale risultato è prodotto non tanto da errori quanto piuttosto dall’omissione di alcune risposte, giustificabile sia dal fattore tempo (poiché per lo svolgimento della prova erano concessi solamente 90 secondi) sia da un certo grado di labilità attentiva dei soggetti, riferita anche dagli insegnanti.

Al contempo, il protocollo di osservazione scolastica omette la segnalazione di 7 alunni (“falsi negativi”), che invece rientrano nel campione a rischio individuato da questa ricerca. In protocollo scolastico si dimostra quindi poco sensibile.

3.3 Risultati in 5° primaria

Come anticipato in 2.3.1.3, è stato poi valutato il livello generale degli apprendimenti al termine della 5a primaria: in particolare sono state verificate le possibili associazioni tra le abilità in comprensione (MT-2), narrazione e descrizione scritta (BVSCO-2) e le caratteristiche demografiche del campione, ovvero genere ed esposizione linguistica (mono- o multilingue) del bambino.

Come si evince dalla tabella 1, le femmine hanno ottenuto, in generale, performance migliori dei coetanei di sesso maschile, sia nella prova di descrizione che in quella di narrazione. Parimenti, nel campione di bambini monolingui si sono registrate prestazioni mediamente più alte rispetto ai bilingui, anche nella prova di comprensione (tabella 2).

Risultati in 5ª primaria – Sesso (M-F)			
Indice	N	p-value	significatività
BVSCO-2, Descrizione, % errori	68	< 0.001	***
BVSCO-2, Descrizione, n. parole	68	< 0.0001	****
BVSCO-2, Descrizione, n. frasi	68	< 0.01	**
BVSCO-2, Descrizione, % subordinate	68	> 0.05	/
BVSCO-2, Descrizione, % aggettivi	68	> 0.05	/
BVSCO-2, Descrizione, ripetizioni	68	> 0.05	/
BVSCO-2, Narrazione, impressione globale	66	< 0.0001	****
BVSCO-2, Narrazione, aderenza alle consegne	66	< 0.05	*
BVSCO-2, Narrazione, struttura del testo	66	< 0.0001	****
BVSCO-2, Narrazione, vocabolario	66	< 0.0001	****
BVSCO-2, Narrazione, morfosintassi	66	< 0.01	**
BVSCO-2, Narrazione, punteggiatura	66	< 0.05	*
MT-2, comprensione	72	> 0.05	/

Tabella 1. Risultati alle prove di descrizione, narrazione e comprensione in relazione al genere dei partecipanti.

Risultati in 5^a primaria – Esposizione linguistica (mono-/multilingue)			
Indice	N	p-value	significatività
BVSCO-2, Descrizione, % errori	68	< 0.01	**
BVSCO-2, Descrizione, n. parole	68	< 0.05	*
BVSCO-2, Descrizione, n. frasi	68	< 0.05	*
BVSCO-2, Descrizione, % subordinate	68	> 0.05	/
BVSCO-2, Descrizione, % aggettivi	68	> 0.05	/
BVSCO-2, Descrizione, ripetizioni	68	> 0.05	/
BVSCO-2, Narrazione, impressione globale	66	< 0.001	***
BVSCO-2, Narrazione, aderenza alle consegne	66	< 0.01	**
BVSCO-2, Narrazione, struttura del testo	66	< 0.01	**
BVSCO-2, Narrazione, vocabolario	66	< 0.01	**
BVSCO-2, Narrazione, morfosintassi	66	< 0.0001	****
BVSCO-2, Narrazione, punteggiatura	66	< 0.01	**
MT-2, comprensione	72	< 0.01	**

Tabella 2. Risultati alle prove di descrizione, narrazione e comprensione in relazione all'esposizione linguistica dei partecipanti.

I dati sono in linea con la letteratura scientifica: numerosi studi sostengono infatti che durante la scuola primaria le ragazze tendono a superare i ragazzi in termini di qualità della scrittura (Berninger & Fuller 1992, Peterson 2006). Per quanto riguarda il bilinguismo, si ritiene che le differenze osservate non debbano essere imputate all'esposizione linguistica, quanto piuttosto al basso *status* socioeconomico dei partecipanti (che caratterizza, in generale, l'utenza del presidio selezionato). Tuttavia tale supposizione non è verificabile, data l'impossibilità di somministrare questionari mirati alle famiglie coinvolte nello studio.

I punteggi ottenuti dalle quattro classi nelle prove di comprensione del testo (MT-2) e la media delle parole prodotte nella prova di descrizione scritta (BVSCO-2) sono state poi confrontate coi punteggi normativi di riferimento.

T3, comprensione del testo (MT-2)				
punteggio normativo = 16.1				
Classe	N	Punteggio medio	p-value	significatività
A	16	12.75	< 0.05	*
B	17	14.29	> 0.05	/
C	20	11.2	< 0.01	**
D	21	14.14	> 0.05	/
Totale	74	13.095	< 0.0001	****

Tabella 3. Comprensione del testo scritto, prova MT-2 (T3).

T3, descrizione scritta (BVSCO-2)				
punteggio normativo = 81.97				
Classe	N	Parole prodotte	p-value	significatività
A	15	164.2	< 0.01	**
B	17	219.53	< 0.001	***
C	14	109.14	< 0.05	*
D	21	131.48	< 0.01	**
Totale	67	156.09	< 0.0001	****

Tabella 4. Produzione del testo descrittivo, prova BVSCO-2 (T3).

Come si può dedurre dalle tabelle 3 e 4, le prestazioni medie nella prova di comprensione del testo scritto risultano significativamente inferiori rispetto alle attese; al contrario, nella produzione del testo descrittivo si collocano ampiamente sopra i punteggi previsti dai dati normativi.

3.4 Osservazione longitudinale

In tabella 5 e 6 sono sintetizzati, rispettivamente, i risultati delle correlazioni tra velocità di lettura a T0 e T1 e comprensione del testo a T0, T2 e T3, valutate mediante le prove MT-2.

Prove MT: Velocità di lettura T0 / comprensione				
T	N	p-value	significatività	q
T0	70	< 0.001	***	0.43
T2	65	< 0.0001	****	0.51
T3	56	< 0.0001	****	0.53

Tabella 5. Risultati della correlazione tra velocità di lettura (T0) e comprensione del testo (T0, T2, T3).

Prove MT: Velocità di lettura T1 / comprensione				
T	N	p-value	significatività	q
T2	65	< 0.0001	****	0.52
T3	56	< 0.0001	****	0.57

Tabella 6. Risultati della correlazione tra velocità di lettura (T1) e comprensione del testo (T2, T3).

I dati evidenziano una moderata correlazione tra le variabili indagate. La velocità di lettura rilevata al termine della 2^a e all'inizio della 3^a primaria sembrerebbe dunque un buon predittore delle abilità di accesso al testo scritto a medio termine, negli anni successivi del percorso scolastico. Tale riscontro è in linea con la letteratura sull'argomento. Studi scientifici precedenti hanno infatti suggerito che la fluidità nella lettura giochi un ruolo rilevante nella comprensione del testo (Hudson *et al.* 2012; Jenkins *et al.* 2003; Kim *et al.*, 2011, 2013b, 2014, 2015): leggere con precisione e velocità consentirebbe infatti di utilizzare alcune risorse cognitive (es. memoria di lavoro e attenzione) nella costruzione di significati di ordine superiore (Kim *et al.* 2015, LaBerge & Samuels 1974; Samuels 2006).

Nelle tabelle 7, 8 e 9 vengono illustrati i risultati delle correlazioni tra l'abilità di comprensione del testo (valutata mediante le prove MT-2) e la competenza narrativa scritta (quantificata attraverso la somministrazione della batteria BVSCO-2) a T0, T2 e T3.

T0: Comprensione del testo (prove MT) e narrazione scritta (BVSCO-2)				
Indici BVSCO-2	N	p-value	significatività	ρ
% errori	73	< 0.0001	****	0.47
numero parole	73	> 0.05	/	0.23

Tabella 7. Risultati della correlazione tra comprensione del testo e abilità di narrazione scritta (T0).

T2: Comprensione del testo (prove MT) e narrazione scritta (BVSCO-2)				
Indici BVSCO-2	N	p-value	significatività	ρ
% errori	72	< 0.0001	****	0.45
numero parole	72	> 0.5	/	0.16

Tabella 8. Risultati della correlazione tra comprensione del testo e abilità di narrazione scritta (T2).

T3: Comprensione del testo (prove MT) e narrazione scritta (BVSCO-2)				
Indici BVSCO-2	N	p-value	significatività	ρ
% errori	61	< 0.0001	****	-0.57
numero parole	61	< 0.001	***	0.47
impressione globale	61	< 0.0001	****	0.57
aderenza alle consegne	61	< 0.05	*	0.27
struttura del testo	61	< 0.0001	****	0.52
vocabolario	61	< 0.0001	****	0.58
morfosintassi	61	< 0.0001	****	0.58
punteggiatura	61	< 0.0001	****	0.56

Tabella 9. Risultati della correlazione tra comprensione del testo e abilità di narrazione scritta (T3).

Infine, in tabella 10 vengono presentati i risultati delle correlazioni tra comprensione del testo (i.e., MT-2) e abilità di produrre descrizioni scritte (i.e., BVSCO-2) a T3.

T3: Comprensione del testo (prove MT) e descrizione scritta (BVSCO-2)				
BVSCO-2	N	p-value	significatività	ρ
% errori	61	< 0.0001	****	0.57
numero parole	61	< 0.001	***	0.27
% subordinate	61	> 0.05	/	0.08

Tabella 10. Risultati della correlazione tra comprensione del testo e abilità di descrizione scritta (T3).

Le due componenti, comprensione e produzione del testo narrativo e descrittivo, si dimostrano dunque longitudinalmente fortemente correlate. Nel caso della narrazione scritta a risultare significativa non è tanto la produttività (intesa come quantità di parole che compongono il testo), quanto piuttosto la qualità, misurata nei termini di percentuale di errori commessi e valutata “soggettivamente” dal terapeuta (cfr. indici di impressione globale, aderenza alle consegne, struttura del testo, vocabolario, morfosintassi, punteggiatura).

4. Note conclusive

In questo contributo sono state presentati i risultati dell'osservazione degli apprendimenti al termine della 2^a primaria e del monitoraggio longitudinale quadriennale delle abilità di comprensione del testo e scrittura narrativa nella prima età scolare, dalla 2^a alla 5^a classe della scuola primaria, condotti su quattro sezioni (89 bambini, di cui 44 M, 45 F) della Scuola "Padre Ernesto Balducci" di Sesto Fiorentino a partire dall'anno scolastico 2016/17.

In relazione alle metodologie di *screening* adottate dalla scuola, data la scarsa accuratezza del modello proposto dall'Ufficio Scolastico della Regione Toscana, i risultati hanno suggerito la necessità di validare una nuova metodologia per l'individuazione precoce dei soggetti con DSA; a partire dall'anno scolastico 2022/23, grazie ad un progetto parallelo della AUSL, è stata avviata la costruzione di un nuovo protocollo da applicare in contesto scolastico.

La valutazione degli apprendimenti (i.e., abilità di comprensione e competenze nella produzione di testi narrativi e descrittivi scritti) in 5^a primaria si è dimostrata in linea con i dati di letteratura: è stato infatti registrato un vantaggio delle femmine sui coetanei di sesso maschile e dei monolingui sui bilingui (probabilmente imputabile al basso *status* socioeconomico dei partecipanti). Se confrontate con i dati normativi di riferimento, le prestazioni medie nella prova di comprensione del testo scritto si dimostrano significativamente inferiori rispetto alle attese⁴ viceversa, i punteggi conseguiti nella produzione del testo descrittivo (in particolare il numero di parole) si collocano ampiamente al di sopra della norma.

L'osservazione longitudinale ha dimostrato la presenza di una moderata correlazione tra l'abilità di lettura in 2^a e 3^a primaria e le competenze in comprensione nelle successive rilevazioni, confermando il ruolo giocato dalla fluidità nella lettura nell'accesso al testo. Tra le possibili linee di ricerca da indagare in futuro, particolarmente promettente appare dunque la verifica dell'affidabilità di questi parametri come possibili indici prognostici.

Infine è stata verificata la presenza di una forte correlazione tra comprensione e produzione del testo, sia narrativo che descrittivo. Da un punto di vista clinico-terapeutico sembra dunque meritevole di ulteriore approfondimento l'effettiva efficacia di attività mirate al potenziamento delle competenze recettive sugli aspetti qualitativi dell'espressione scritta.

Tutte le attività svolte nell'ambito del progetto hanno avuto come obiettivo la costruzione di una solida rete di collaborazione tra scuola, famiglia e servizi sanitari; una collaborazione che, rispettando la specificità dei ruoli di ciascuno e cercando di integrare le rispettive competenze, fosse in grado di assicurare un corretto e tempestivo intervento. Ogni azione è stata rivolta a favorire il buon esito del percorso formativo di ogni alunno e prevenire le difficoltà causate dell'insuccesso scolastico.

Con il corpo docenti c'è stato un continuo scambio (e arricchimento reciproco): in particolare, è stata posta grande enfasi al ruolo chiave che ogni insegnante è tenuto ad assumere sia nell'individuazione precoce degli alunni in difficoltà, che nell'attuazione di metodologie di individualizzazione e personalizzazione della didattica (Legge 170/2010). Crediamo infatti che studi di tale natura debbano mirare a migliorare la qualità dell'azione didattica, rendendola il più possibile inclusiva, garantendo pari opportunità formative e

⁴ A questo proposito è facilmente ipotizzabile un effetto della pandemia sugli apprendimenti (soprattutto nell'anno scolastico 2020/21): tuttavia, dato il *design* dello studio, tale supposizione non è verificabile né falsificabile dal punto di vista statistico.

risposte specifiche e tempestive ai bisogni differenziati di ciascuno studente, rispettando le diversità nei tempi e nelle modalità di apprendimento.

Authorship e ringraziamenti

Ai fini accademici, si precisa che GG si è occupata della redazione dell'articolo e dell'analisi statistica longitudinale; AB della raccolta dati a T2; LB della raccolta dati a T0 e T1; OC della raccolta dati a T3; CM ha ideato, coordinato e supervisionato il progetto di ricerca.

Le autrici sono grate alla prof. Rita Carraresi, dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo n.3 di Sesto Fiorentino, che ha permesso l'attuazione del progetto, alla dott. Laura Rosiello, dirigente SOS Attività Riabilitazione funzionale del Dipartimento Professioni Tecnico-Sanitarie dell'USL Toscana Centro, che in ottica proattiva ha agevolato la partecipazione delle logopediste del presidio di Sesto Fiorentino alle diverse fasi della ricerca, e a tutte le insegnanti che nel corso degli anni hanno collaborato alle attività proposte. Ringraziano inoltre il gruppo *Statistics Clinic* del Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università di Bologna per la consulenza fornita durante l'analisi dei dati.

Bibliografia

- Abbott, Robert D. & Berninger, Virginia W. & Fayol, Michel. 2010. Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology* 102(2). 281–298.
- Ahmed, Yusra & Wagner, Richard K. & Lopez, D. Danielle. 2014. Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology* 106(2). 419–434.
- Associazione Italiana Dislessia - AID. 2007. *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference.*
- American Psychiatric Association – APA. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition (DSM - 5).* Washington DC-London: American Psychiatric Publishing.
- Angelelli, Paola & Marinelli, Claudia Valeria & Iaia, Marika & Notarnicola, Alessandra & Costabile, Daniela & Judica, Anna & Zoccolotti, Pierluigi & Luzzatti, Claudio. 2016. *DDO-2 - Test per la Diagnosi dei Disturbi Ortografici in età evolutiva.* Trento: Erickson.
- Babayigit, Selma & Stainthorp, Rhona. 2011. Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology* 103(1). 169–189.
- Barbagli Laura. 2018. *Lo sviluppo degli apprendimenti della letto-scrittura Conclusione e verifica del percorso di monitoraggio e potenziamento dalla Scuola dell'Infanzia al primo biennio della Primaria.* Firenze: Università di Firenze (Tesi di laurea triennale in Logopedia).

- Berninger, Virginia W. & Fuller, Frances. 1992. Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology* 30(4). 363–382.
- Biagioni, Arianna. 2019. *Lo sviluppo della competenza narrativa scritta in L1 – L2: confronto e monitoraggio triennale in un campione di bambini della scuola primaria*. Firenze: Università di Firenze (Tesi di laurea triennale in Logopedia).
- Bishop, Dorothy V.M. & Snowling, Margaret J. 2004. Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin* 130(6). 858–886.
- Bonifacci, Paola & Tobia, Valentina 2016. Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences* 47. 17–26.
- Bruner, Jerome Seymour (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18. 1–21.
- Bruner, Jerome Seymour (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, Jerome Seymour (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* Roma–Bari: Laterza.
- Cain, Kate. 2003. Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children’s fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology* 21(3). 335–351.
- Cain, Kate & Oakhill, Jane. 1996. The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology* 14(2). 187–201.
- Cain, Kate & Oakhill, Jane (eds). 2007. *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: The Guildford Press.
- Carretti, Barbara & Cornoldi, Cesare & De Beni, Rossana. 2007. Il disturbo di comprensione del testo. In Cornoldi, Cesare (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, 143–162. Bologna: Il Mulino.
- Carretti, Barbara & Zamperlin, Claudia (2010). La relazione fra lettura strumentale, comprensione da ascolto e comprensione del testo in studenti italiani. *Ricerche di Psicologia* 3. 361–373.
- Coltheart, Max. 1987. Functional architecture of the language-processing system. In Coltheart, Max & Sartori, Giuseppe & Job, Remo (eds.), *The cognitive neuropsychology of language*, 1–25. Lawrence Erlbaum Associates.
- Coltheart, Max & Curtis, Brent & Atkins, Paul & Haller, Michael 1993. Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review* 100(4). 589–608.
- Cornoldi, Cesare & Del Prete, Francesco & Gallani, Anna & Sella, Francesco & Re, Anna Maria. 2010. Components affecting expressive writing in typical and disabled writers. In Scruggs, Thomas E. & Mastropieri, Margo A. (eds). *Literacy and Learning. Advances in Learning and behavioral Disabilities*, 269–286. Emerald, Bynghley.
- Costantini, Olivia. 2021. *Lo sviluppo delle competenze di scrittura narrativa e descrittiva: confronto e monitoraggio quadriennale in un campione di bambini della scuola primaria*. Firenze: Università di Firenze (Tesi di laurea triennale in Logopedia).

- Cornoldi, Cesare & Colpo, Giovanni. 1995. *MT-2: prove di lettura per la scuola elementare (seconda Edizione)*. Firenze: Giunti O.S.
- Dockrell, Julie E. & Connelly, Vincent. 2009. The impact of oral language skills on the production of written text. *Teaching and Learning Writing* 6. 45–62.
- Florit, Elena & Cain, Kate. 2011. The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review* 23. 553–576.
- Florit, Elena & Levorato, Maria Chiara & Roch, Maja. 2008. Verba volant, scripta manent. Cambiamenti evolutivi nella comprensione del testo scritto e orale. *Giornale italiano di psicologia* XXXV(3). 639–660.
- Gagliardi, Gloria (2021). La costruzione di racconti orali autobiografici negli adulti normotipo: un’analisi esplorativa basata sul corpus CHISONO. In Baggio, Serenella (a cura di), *Chi siamo, come parliamo. Inchiesta linguistica nel dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento*, 119–154. Trento: Università degli Studi di Trento.
- Gottschall, Jonathan. 2018. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gough, Philip B. & Tunmer, William E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1). 6–10.
- Gough, Philip B. & Hoover, Wesley A. & Peterson, Cynthia L. 1996. Some observations on a simple view of reading. In Cornoldi, Cesare & Oakhill, Jane V. (eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and interventions*, 1–13. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Graham, Steve 2006. Writing. In Alexander, Patricia A. & Winne, Philip H. (eds.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Hoover, Wesley A. & Gough, Philip B. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing* 2(2). 127–160.
- Hudson, Roxanne F. & Torgesen, Joseph K. & Lane, Holly B. & Turner, Stephen J. 2012. Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 25. 483–507.
- INVALSI. 2018. OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze.
- Istituto Superiore di Sanità e Ministero della Salute. 2011. *Consensus Conference "Disturbi specifici dell'apprendimento"*.
- Jenkins, Joseph R. & Fuchs, Lynn S. & van den Broek, Paul & Espin, Christine & Deno, Stanley L. 2003. Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology* 95(4). 719–729.
- Kim, Young-Suk & Otaiba, Stephanie Al & Sidler, Jessica Folsom & Gruelich, Luana. 2013. Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first graders. *Early Childhood Research Quarterly* 28(3). 461–469.
- Kim, Young-Suk & Otaiba, Stephanie Al & Wanzek, Jeanne 2015. Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences* 37. 27–37.
- Kim, Young-Suk & Park, Chea Hyeong & Wagner, Richard K. 2014. Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension? *Reading and Writing* 27(1). 79–99.
- Kim, Young-Suk & Petscher, Yaacov & Foorman, Barbara. 2013b. The unique relation of silent reading fluency to end-of-year reading comprehension: Understanding

- individual differences at the student, classroom, school, and district levels. *Reading and Writing* 28(1). 131–150.
- Kim, Young-Suk & Wagner, Richard K. & Foster, Elizabeth. 2011. Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading* 15(4). 338–362.
- Kintsch, Walter 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LaBerge, David & Samuels, S. Jay, 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6(2). 293–323.
- Levorato, Maria Chiara 1988. *Racconti, storie e narrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Levorato, Maria Chiara & Nesi Barbara 2001. Imparare a comprendere e produrre testi. In Camaioni, Luigia (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Magg, John W. & Reid Robert. 2006. Depression among students with learning disabilities: assessing the risk. *Journal of learning disabilities* 39(1). 3–10.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Dipartimento per l'Istruzione. Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione. 2011. Linee guida del Ministero dell'Istruzione per il diritto allo studio degli alunni con DSA. (https://miur.gov.it/web/guest/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/188260)
(Consultato il 14.02.223.)
- Nation, Kate & Clarke, Paula & Marshall, Catherine M. & Durand, Marianne 2004. Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech Language & Hearing Research* 47. 199-211
- PARCC. 2011. *Documento d'intesa. Raccomandazioni cliniche sui DSA*. (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/198444/Raccomandazioni+cliniche+sui+DSA/9e6cb7ee-8046-4aa7-be3c-ef252a87bccd?version=1.0>)
(Consultato il 14.02.223.)
- Peterson, Shelley. 2006. Influence of gender on writing development. In MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbook of writing research*, 311–323. New York: Guilford Press.
- Pinto, Giuliana & Tarchi, Christian & Bigozzi, Lucia. 2015. The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Educational Psychology* 85(4). 551–569.
- Pinto, Giuliana & Tarchi, Christian & Bigozzi, Lucia. 2016. Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly* 36. 1–10.
- Puranik, Cynthia S. & Alotaiba, Stephanie. 2012. Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing* 25. 1523–1546.
- Rosen, Harold. 1985. *Stories and Meanings*. Sheffield: NATE Publications.
- Samuels, S. Jay. 2006. Toward a model of reading fluency. In Samuels, S. Jay & Farstrup Alan E. (eds.), *What research has to say about fluency instruction*, 24–46. Newark (DE): International Reading Association.
- Sartori, Giuseppe & Job, Remo & Tressoldi Patrizio E. 2011. *DDE-2: Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*. Firenze: Giunti OS.

- Smorti, Andrea. 2007. *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Tarter, Graziella & Tait Monia. 2013. *Il libro dei dettati. Esercitare e verificare le abilità ortografiche, fonetiche e fonologiche*. Trento: Erickson.
- Tressoldi, Patrizio E. & Cornoldi, Cesare & Re, Anna Maria. 2013. *BVSCO- 2. Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica* (Seconda edizione). Firenze: Giunti O.S.
- Van Den Broek, Paul. 1994. Comprehension and memory of narrative texts: Inference and coherence. In Gernsbacher, M.A. (ed.), *Handbook of psycholinguistics*, 539-588. San Diego (CA): Academic Press.

Comprendere la lingua dei segni: traduzione e interpretazione bilingue e bimodale

Pietro Celo

Università di Bologna

pietro.celo@unibo.it

Abstract

Questa breve riflessione analizza il problema della comprensione del testo in lingua dei Segni partendo da una analisi delle differenze tra lingue segnate e lingue vocali; esplorando poi un nuovo approccio traduttologico generale e nello specifico l'analisi degli errori e delle imprecisioni traduttive.

1. Una questione di parole, ma non solo

“Nomina sunt consequentia rerum”, così Dante nella *Vita Nuova* (XIII, 4)¹ cioè: i nomi sono conseguenza della cosa in sé, della cosa stessa; come se le cose dovessero essere per logica denominate in un modo coerente alla loro essenza. Non sempre è vero e lo sappiamo, ma partiamo da qui, dal cercare le parole corrette, i termini giusti per dare identità alle lingue segnate e alle Persone sorde.

2.2 I sordi

Vi sarà capitato spesso di sentir parlare di Sordi e Sordità nei termini più disparati, talvolta improbabili e fuori luogo: ancora si utilizza il termine sordomuto intendendo che la persona che è sorda è necessariamente anche muta, questo perché storicamente si è sempre ritenuto che la facoltà del parlare sia strettamente legata all'udire (Aristotele in *Historia Animalium*). Banalmente se non puoi sentire le parole, anche le tue stesse, non le puoi dire.

Possiamo affermare che il processo di demutizzazione (così si diceva) in Italia e nei paesi occidentali ha una storia lunga e importante che ha come esempio illuminante le

¹ Citando Giustiniano: *Istituzioni* II, 7, 3.

sperimentazioni di Itard² presso l'*Institut national de jeunes sourds de Paris*³ e le sue classi di articolazione dove i sordastri imparavano ad “articolare” con la voce. Possiamo dire che attualmente, nel mondo occidentale, non esistano sordi che siano muti e che l'avviamento alla terapia logopedica in tenerissima età ha permesso a tutti i bambini sordi di imparare a parlare. È anche vero che chi parla con le mani, con la lingua dei segni, non è comunque muto ma si esprime e “parla” (il verbo “segnare” è il più adatto) in una lingua, dove la sonorità è evidentemente marginale, ma non per questo meno degna di quella vocale.

Nel 2016⁴ è stata approvata dal parlamento italiano una legge che abolisce il termine sordomuto in tutti i documenti della Repubblica. Questo è certamente un passo di civiltà e di rispetto nei confronti della Comunità delle persone sorde.

Della parola audioleso potremmo dire che circoscrive l'identità della persona nella sfera della sua sola sensibilità uditiva; questo termine intende che la persona sia lesionata nell'udire, nell'organo dell'udito e che sia in qualche modo affetta da una mancanza o peggio da una patologia. Un po' come per i termini anacusico e ipoacusico la visione della persona sorda è patologizzante e identifica più la sua abilità nell'udire che la persona in quanto tale. Non è detto che una persona sorda sia stata lesa nella sua capacità di udire, talvolta incontriamo sordi congeniti⁵, nati da sordi e con figli sordi oppure bambini diventati sordi in età prelinguale, che non hanno nulla di patologico se non un diverso modo di stare al mondo, una diversa condizione ontologica. Di tutti i termini usati e abusati, quello che ritengo più fuorviante è quello di non udente: la persona sorda viene identificata come la negazione di una condizione che è quella dell'udentità⁶, come il lato B di un vinile, come la negativa di una pellicola che rimanda ad una immagine più chiara e nitida. Particolarmente scorretta risulta essere questa definizione che mette in secondo piano le caratteristiche positive della persona sorda attribuendole una etichetta negativa.

1.1 La Lingua dei Segni Italiana

Chiediamoci come i Sordi stessi chiamino la propria lingua, come la comunità dei Sordi si riferisca a questo strumento di comunicazione, a questo idioma:

² Jean-Marc Gaspard Itard (1775-1838) è fondatore della Pedagogia Speciale. Il 31 dicembre 1800 viene chiamato a lavorare, a Parigi, presso l'Istituto dei sordomuti dove lavora sull'importanza dell'apprendimento della lettura labiale e sull'uso dell'apparato vocale da parte della persona sorda; scrive molti testi sul mutismo e i metodi d'insegnamento della lingua ai sordi e ai muti. Suo il *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition* del 1821.

³ Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) fondò una scuola informale a Parigi per giovani sordi a partire dagli anni '60 del Settecento; questo Istituto risulta essere tra i primi in Europa per l'educazione dei sordi e si pose come esempio per le metodologie gestualiste di formazione dei bambini sordi.

⁴ Vedi Legge 20 febbraio 2006, n. 95, Nuova disciplina a favore dei minorati auditivi (GU Serie Generale n. 63 del 16-03-2006), Disposizione entrata in vigore il 31/3/2006.

⁵ Si tratta del 5% della popolazione sorda che ha una sordità legata ad alterazioni del DNA. La più comune è la sordità genetica da mutazione del gene Connessina 26, dove capita che i genitori udenti siano portatori sani di sordità e che quindi il bambino nasca sordo.

⁶ Già nel 2001, Pietro Celso, nel volume *Il maestro dei segni* (Kappa Editore, Roma), utilizzava questo termine per indicare la condizione delle persone udenti in analogia a quella di “sordità”.



Figura 1. Il segno per LIS⁷

il segno per Lingua dei Segni Italiana è il nome proprio di questa lingua così come “Deutsch” è il nome proprio della lingua tedesca ed “English” quello dell’Inglese. L’acronimo LIS, che spesso vediamo digitato con l’alfabeto manuale, è un’influenza dell’Italiano sulla Lingua dei Segni Italiana.

La Lingua dei Segni Italiana LIS è una lingua naturale e storico-culturale, espressa attraverso un canale visivo-gestuale, viene cioè espressa con le mani e recepita con la vista; il suo codice linguistico è costituito da un sistema di segni non assimilabile ai gesti, in quanto le relazioni tra significante e significato sono, spesso ma non esclusivamente, arbitrarie. Si tratta quindi di segni linguistici, ossia naturali e non motivati, seppure caratterizzati da una maggiore iconicità rispetto ai segni linguistici che appartengono alle lingue storico-naturali che utilizzano invece un canale acustico-vocale.

È chiaro che le lingue dei segni abbiano aspetti mimici, iconici e che spesso si possa individuare in un segno, una volta compreso il significato, l’origine mimica o pantomimica. È vero anche che non si possa definire la lingua dei segni come la mimica o come mimo perché caratteristica di questa arte è essere muta imitazione intellegibile a tutti, e la lingua dei segni non lo è per i suoi aspetti arbitrari. La lingua dei segni non è neppure linguaggio, perché con questa parola intendiamo la facoltà di comunicare ed esprimersi attraverso mezzi molto diversi tra loro, dai fiori al corpo, dalla danza alle immagini cinematografiche, ecc. Una lingua invece è un codice storico naturale di un gruppo umano.

Circa i gesti e il “gestire” è necessario chiarire la differenza tra i gesti e i segni: i primi sono movimenti delle mani, del braccio, del capo che sottolineano uno stato d’animo, un’intenzione o un proposito, spesso mimici altre volte di accompagnamento alla parola parlata. Per essere compresi debbono essere contestualizzati, raramente hanno un significato loro proprio e indipendente dal contesto. I segni invece sono simboli linguistici, parole a tutti gli effetti. Non vi è nulla di più scorretto che dire “linguaggio mimico-gestuale”, in questo libro e per quel che riguarda la nostra riflessione diremo sempre e solo lingua dei segni.

È proprio su questo principio dell’iconicità che si strutturano le lingue segnate, per via della loro natura di lingue incarnate⁸. Possiamo affermare che la LIS presuppone un

⁷ Radutzky 1992.

⁸ Cuxac (2000) ha sottolineato che le lingue dei segni sono “les voies de l’iconicité”.

rapporto di motivatezza tra significante e significato, ma l'arbitrarietà si riscontra chiaramente nel processo di astrazione concettuale e categoriale che porta i segni sempre più distanti dal percepito iniziale, ossia dal referente (Buonomo e Celo 2010); la LIS, come tutte le lingue dei segni, seleziona arbitrariamente gli aspetti iconici.

In quanto manifestazione concreta del linguaggio verbale umano, la LIS opera su tre livelli di comunicazione: verbale, paraverbale e non-verbale.

Una delle peculiarità della lingua dei segni, e lo vedremo, è quella di utilizzare il corpo e lo spazio in funzione comunicativa, sia come luogo di articolazione a livello cherologico⁹, sia come mezzo di accordo morfosintattico attraverso l'uso del locus (Liddell 1980) tridimensionale, sia attraverso la strategia dell'impersonamento. Questa caratteristica corporea della LIS non può tuttavia giustificare una sua assimilazione al linguaggio umano non verbale che è piuttosto un linguaggio del corpo e per questo universale.

Prendendo ora in considerazione il livello di comunicazione verbale, possiamo attribuire alla LIS la proprietà della linearità, in quanto è caratterizzata da una sua peculiare sequenzialità sintattica, ma allo stesso tempo questa è combinata con caratteristiche di multiplanarità, ossia l'uso delle quattro dimensioni (l'uso dello spazio tridimensionale morfologico di fronte al segnante e della dimensione temporale che a quest'uso si adatta), multimodalità, ossia l'uso simultaneo delle due mani e delle componenti non manuali (CNM) e di cinematicità, ossia la caratteristica di assimilare l'enunciazione ad una rappresentazione scenica.

Tuttavia la proprietà che più significativamente permette di identificare la LIS come lingua storico-naturale è la doppia articolazione (Martinet 1960), in quanto essa appartiene solo al significante dei segni linguistici. La LIS, dunque, presenta una doppia natura:

- in quanto sistema di comunicazione verbale è lineare, sequenziale e quindi discreto (ossia gli elementi sono ben individuabili nella struttura frasale, sia a livello di significante che di significato), come le lingue storico-naturali processate attraverso il canale fonico-acustico;
- in quanto lingua visivo-gestuale è multimodale, cinematica e quindi continua (Buonomo e Celo 2010).

La prospettiva della continuità, in contrapposizione a quella della discretezza, è stata assunta recentemente anche per le lingue fonico-acustiche (Volterra 2019).

Essa si basa sul ripensamento della proprietà della doppia articolazione. Martinet aveva individuato, a livello del significante, unità di prima articolazione, cioè portatrici di significato (delle quali quelle minime sono i morfemi) e unità di seconda articolazione, cioè solamente distintive di significato (delle quali quelle minime sono i fonemi). Tuttavia è possibile definire la parola come sagoma morfologica, non più quindi mera successione di fonemi.

Avvicinandosi a questa nuova visione, anche le lingue segnate si sono orientate verso un approccio più gestaltico nella prospettiva della continuità. Ad esempio, Penny Boyes Bream (1981) ha sostenuto un'interessante tesi secondo la quale i cheremi¹⁰, le unità minime che costituiscono il significante dei segni linguistici dell'*American Sign Language* e per estensione delle lingue segnate in generale, non sono da considerarsi

⁹ In ambito linguistico, Stokoe (1960) aveva riformulato la "fonologia" delle lingue segnate in "cherologia".

¹⁰ I cheremi sono il corrispettivo dei fonemi nelle lingue vocali.

come prive di significato, ma come portatrici di quest'ultimo. Questo dipende dalla potenzialità iconica e metaforica dei segni che già a livello dei parametri fonologici, quali configurazione manuale, luogo di articolazione e movimento, significano qualcosa.

Questi elementi infatti, pur essendo minimi, contengono già una o più metafore visive. Queste differenze sono profonde e radicate in diretta relazione con i diversi modi di vedere e vivere il mondo (Buonomo e Celo 2010).

2. Cenni alla traduzione intersemiotica

La traduzione in un campo, come quello delle lingue segnate, dove la scrittura dei segni è in elaborazione e dove pure la trascrizione è realizzata solo in ambito di ricerca scientifica, è motivo di analisi e riflessione contemporanea.

La mancanza di una corrispettiva lingua scritta diretta e non surrogata dalle lingue vocali pone una serie di particolarità circa lo status delle lingue segnate:

- maggior flessibilità e fragilità nell'evoluzione linguistica;
- difficile tramandabilità diacronica e diatopica.

Inoltre affida anche agli interpreti e ai traduttori di lingua dei segni la possibilità, attraverso il loro lavoro, in parte, di conservare memoria dell'evoluzione linguistica delle Lingue dei segni. La comunità dei Sordi, ma anche quella degli interpreti di lingue segnate, reputano spesso queste lingue interpretabili ma non traducibili proprio per la mancanza, come detto, di un apparato scritto.

Credo invece che una attenta analisi delle strutture sociolinguistiche delle lingue dei segni e della loro potenzialità traduttive ci apra nuovi orizzonti di riflessione e di approccio empirico alla formazione dei nuovi interpreti e traduttori delle lingue segnate e viceversa prassi formative ormai consolidate possano spiegare almeno in parte tali potenzialità.

Iniziamo dal concetto di traduzione intersemiotica che possiamo definire, sulla scorta delle riflessioni del linguista Jakobson (1966a), all'interno di uno schema tripartito: parafrasi all'interno di uno stesso codice linguistico, traduzione interlinguistica, tra lingue diverse appunto, e traduzione intersemiotica fra lingue vocali e linguaggi non verbali (quali musica, balletto, film, ecc.), dove si pone il problema del trasferimento di significati tra sistemi simbolici non solo diversi nella forma ma anche nella materia dell'espressione. In Italia la traduzione intersemiotica è già stata risignificata da Valeria Buonomo nel testo "L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana" (2010) riferendola alla traduzione fra lingue vocali e lingue segnate, e con specifico riferimento alla prassi interpretariale. Questa riflessione con me condivisa ridisegna il modello jakobsoniano in un nuovo schema quadripartito dove la traduzione (ma anche l'interpretazione) in lingua dei segni si pone a cavallo tra la traduzione interlinguistica e quella intersemiotica avendo le lingue dei segni caratteristiche linguistiche semioticamente e matericamente differenti dalle lingue vocali.

In altre parole, a partire dalla distinzione jakobsoniana tra le forme di traduzione, e alla sua proposta di una terza forma di traduzione, quella intersemiotica appunto, abbiamo introdotto per la prima volta, la peculiarità di una traduzione fra lingue vocali e lingue segnate a duplice natura: parzialmente interlinguistica e altamente intersemiotica, una

quarta via della traduzione, un ibrido che si pone a metà tra sistemi linguistici e materici differenti tra loro.

L'analisi della traduzione intersemiotica ha impegnato Buonomo e Celo (2010) nel sottolineare che, se finora la traduzione intersemiotica, da parte degli studiosi di semiotica e di teoria del linguaggio, è stata presa in considerazione nella relazione fra un sistema di segni linguistici e un altro di segni invece non-linguistici, merita forse una certa attenzione questa dimensione intersemiotica nel caso di un processo interpretariale fra due sistemi semiotici entrambi linguistici, sì, ma dove il mutamento continuo del canale sensoriale obbliga l'Interprete di lingua dei segni ai seguenti passaggi. Egli è infatti tenuto, da un lato, a non perdere mai di vista gli aspetti morfo-sintattici della linearità linguistica (tanto dunque in lingua vocale quanto in lingua segnata), ma dall'altro a dover dar conto della trasformazione di ciò che nasce come lineare e sequenziale (discreto), e che non può non assumere forma cinematica e multimodale (continua) nel caso della traduzione voce-Segno, e a dover dar conto della trasformazione di ciò che nasce come cinematico e multimodale (continuo), e che non può non assumere forma lineare e sequenziale (discreta) nel caso invece della traduzione Segno-Voce. Questa duplice natura del processo interpretariale trova la sua origine già nella corrispettiva duplice natura della lingua segnata: lineare e sequenziale, e dunque discreta, al pari di ogni altro sistema linguistico è pertinente all'organo dell'udito, ma al medesimo tempo cinematica e multimodale, e dunque continua, al pari di ogni altro sistema semiotico che pertenga all'organo della vista.

La traduzione intersemiotica è l'unica forma possibile di traduzione fra lingue che non condividono lo stesso piano dell'espressione, lo stesso 'canale dell'espressione' per intenderci: quello scritto parzialmente lineare-sequenziale, per l'una (l'Italiano nel nostro caso), e quello manuale, e dunque sì lineare ma anche multimodale e continuo, per l'altra (la Lingua dei Segni Italiana).

La particolare forma di traduzione intersemiotica (traduzione interlinguistica ma anche intersemiotica) non è né una semplice operazione di transcodifica, una sorta di translitterazione dove il testo in partenza viene frammentato in unità minime grafiche e riproposto con diversa modalità come succede con la dattilologia o con il braille e non è neanche una traduzione meramente interlinguistica, dove cioè sono a confronto lingue che, condividendo lo stesso piano dell'espressione, lo stesso canale sensoriale di relazione col mondo (il canale dell'udito e della voce), in qualche modo condividono un analogo processo di significazione (psico-linguistico, ovvero cognitivo) rendendo altamente possibile una loro traducibilità; si tratta invece di:

- una forma d'azione transculturale complessa, ovvero una traduzione sempre in bilico fra due modi completamente diversi di stare al mondo dal punto di vista ontologico (essere sordo non è come essere udente, e viceversa);
- una forma d'azione dinamica complessa, ovvero una traduzione sempre in bilico fra l'esigenza di fedeltà al testo di partenza e la necessità di trasformazione di questo in un'altra forma espressiva, ovvero in un altro piano dell'espressione, in un altro canale sensoriale di relazione col mondo che, a seconda sia uditivo-vocale o visivo-manuale, sviluppa un sistema cognitivo e psicologico del tutto differente dall'altro.

Dunque, quando ci confrontiamo con la traduzione-trasformazione tra testi vocali, e per di più scritti e lingue segnate, come proveremo a dire più analiticamente in seguito, siamo

di fronte a semiotiche totalmente separate a livello del piano dell'espressione (le parole scritte da un lato e quelle visive dall'altro).

Per esemplificare, è soprattutto sul piano dell'espressione che la traduzione intersemiotica si trova spesso a dover operare scelte azzardate come ad esempio, e nel caso da LV a LS, l'uso di un Classificatore manuale¹¹ non usato 'regolarmente' nel suo dominio classico di significazione. Ma con lo scopo di evocare con esso un significato quanto più vicino possibile a quello della parola fonte o, ancora, l'uso di vere e proprie creazioni di nuovi segni usando sinonimi che la lingua segnata offre, ovvero l'uso, per una sola parola fonte, di più segni linguistici (naturalmente vale anche per le lingue vocali). In questo modo, operando tali scelte ("azzardi interpretariali", appunto) l'interprete-traduttore finisce per creare una possibile fonte di rinnovamento per la lingua di arrivo.

Esemplificando ancora, è sul piano del contenuto che la traduzione intersemiotica manifesta il suo aspetto più dinamico e, perché no, creativo, scegliendo di essere magari solo parziale, ovvero scegliendo responsabilmente di 'sfrondare', 'limare' il testo di partenza oppure scegliendo, sempre responsabilmente, di spostarsi su un determinato livello testuale quando incontra zone di intraducibilità, ovvero selezionando i piani del contenuto da tradurre nel testo di partenza (isolando e dunque traducendo, per esempio, solo il livello narrativo delle sequenze e rinunciando alla traduzione degli aspetti stilistici, o viceversa).

Nonostante questa separazione, puramente esplicativa, del piano dell'espressione da quello del contenuto, è da tener presente che i due piani, non vivono e non possono vivere separatamente, ma sono legati da una "reciproca solidarietà" (Hjemslev 1968), ovvero da rapporti di interrelazione e di interdipendenza.

Il lavoro di noi interpreti-traduttori è proprio quello di riattivare e selezionare il sistema di relazioni tra i due piani nel testo di partenza e tradurre, e cioè trasferire, tali relazioni, in modo adeguato, in quello di arrivo, come suggerisce Torop (2009).

2.1 Suggestioni intramorfiche e intramateriche

Il traduttore-interprete, portando con sé un bagaglio personale di conoscenze ed esperienze, di limiti e sensibilità, interpreta, o meglio traduce un testo, muovendosi tra territori linguistici, culturali, semiotici, materici, diversi; ma la nostra analisi si spinge oltre se possibile, si addentra nei territori dove non solo la traduzione e l'interpretazione verso e dalle lingue segnate viene definita intersemiotica ma di più intramorfica (Celo e Vian 2013, 2014 a/b) e alla fine del processo intramaterica. A tale proposito abbiamo mutuato dal concetto di interlingua (Selinker 1972), cioè il passaggio da lingua nativa a lingua target per l'acquisizione delle lingue straniere, la suggestione di un territorio fluido tra la lingua di entrata e quella di uscita, uno spazio mentale che è traduttivo e interpretativo, dove la trasformazione si attua non per apprendere ma per interpretare, per cambiare la materia stessa di cui le lingue (vocali e segnate) sono fatte.

¹¹ Nelle lingue vocali un classificatore (CLF) è una parola che accompagna i sostantivi e, lo dice la parola stessa, li "classifica" a seconda del tipo del suo referente. Classifica un concetto, un'idea, di solito quantificatoria. I classificatori svolgono un ruolo importante in alcune lingue, in particolare nelle Lingue dell'Asia orientale, inclusi coreano, cinese, vietnamita e giapponese. Nelle lingue segnate i classificatori sono predicati nominali o verbali, dicono qualcosa di un argomento, lo categorizzano e talvolta ne specificano la funzione semantica.

Il suffisso “intra” ben suggerisce l’idea che la traduzione avvenga “dentro” la forma simbolica superficiale, di quello che si vuole significare, intra-morfico appunto: attraverso il cambiamento della forma stessa del simbolo percorriamo i passaggi traduttivi dalla lingua in entrata verso quella in uscita; trasformiamo la differente forma e matericità dei sistemi simbolici, da una parte quello tridimensionale visivo della Lingua dei segni, dall’altra quello lineare e sequenziale delle lingue vocali. Un processo graduale di cambiamento non solo del sistema di simboli ma anche della materia di cui quei simboli stessi sono composti.

Altri codici, altri metodi e altri tentativi hanno accompagnato negli anni questo processo traduttivo-trasformativo; il Metodo Bimodale¹², introdotto in Italia negli anni ’80 del secolo scorso, pensato per favorire l’acquisizione dell’Italiano scritto, che prevede l’utilizzo dell’Italiano Segnato Esatto (la sovrapposizione della struttura dell’Italiano con i segni della LIS, l’uso quindi della parole in italiano alle quali sono sovrapposti i segni e, laddove non ci siano segni adatti, alcune preposizioni, i connettivi, alcune elementi di morfologia legata, venga utilizzata la dattilologia) come strumento per l’apprendimento della sintassi dell’Italiano scritto e in parte per la correttezza ortografica delle parole. Su un piano diverso la Dattilologia, una translitterazione dei grafemi dell’Italiano in una forma visiva, una scrittura nell’aria dell’Italiano appunto che permette un rapido passaggio dalla materia aerea a quella grafica. Un approccio visivo legato alle immagini degli oggetti e delle idee, a quella che alcuni chiamano “visualizzazione”, a volte alla drammatizzazione, al mimo o alla pantomima e tutto quello che la sensibilità e la professionalità degli interpreti traduttori ispira.

L’approccio traduttivo intramorfico e intramaterico suggerisce che esista quindi una continuità ideale tra questi strumenti e questi codici, che ci sia un passaggio morfico e alla fine materico nel sistema di espressione tra la Lingua dei Segni Italiana, l’Italiano Segnato Esatto, talvolta la Dattilologia e l’Italiano parlato e scritto; un filo conduttore che va dal segno in LIS dell’oggetto o dell’azione o del pensiero che si vuole esprimere alla parola o al simbolo grafico dello stesso oggetto-azione-pensiero e viceversa. Il cambiamento è nella rappresentazione superficiale, espressiva, dell’immagine mentale che utilizzando la lingua dei segni è fatta di sembianze che le parole non riescono a tradurre direttamente perché su un piano d’espressione diverso; la conoscenza di tale processo di cambiamento morfico e materico dell’espressione stabilizza la parte di consapevolezza metacognitiva dell’agire traduttivo (Celo 2019), rende cioè esplicito al traduttore il sistema dei passaggi traduttivi.

Per dimostrare la bontà della nostra riflessione ripercorriamo dal nostro punto di vista quello che a detta di molti professionisti è una sorta di manuale dell’interpretazione in lingua dei segni: il testo di Dennis Cokely del 2003.

2.2 Il pensiero di Cokely

L’analisi quantitativa e qualitativa dei tempi di latenza (o *décalage*) e dei cosiddetti *miscues* in una prospettiva sociolinguistica è il percorso che Cokely propone nel tentativo di spiegare il processo interpretativo dalle lingue vocali a quelle segnate. Vero è che, anche nel caso della riflessione di Cokely, questa analisi sui risultati qualitativi e quantitativi dei tempi di latenza e dei *miscues* riguarda la parte esterna, i risultati appunto

¹² Le due modalità sono quella segnica e quella vocale.

del lavoro dell'interprete e non il processo interpretativo vero e proprio che è solamente ipotizzabile nella mente dell'interprete, un processo decisionale desumibile ma non certo.

Concordiamo con questa difficoltà che è comune all'intramorfismo da noi descritto; il processo cognitivo è strutturato in fasi e tiene conto di sovrapposizioni tra le fasi, di associazioni ed elaborazioni proprie di ciascuna fase ma anche del processo nella sua interezza, della parziale serialità del compito ma anche della possibilità di individuare un momento cognitivo.

Cokely partendo da una analisi quantitativa dei tempi di latenza inferisce un rapporto tra questi e la qualità dell'interpretazione dove l'attenzione è posta a:

- l'equivalenza tra testo in entrata e quello prodotto in uscita, cioè una uguaglianza, non solo linguistica, di valore tra cose diverse, con una attenzione specifica alla funzione comunicativa e sociale in generale e all'effetto globale del testo;
- l'accuratezza dell'interpretazione del testo in uscita in modo che contenga quante più informazioni del testo in entrata consapevoli del margine di perdita inevitabile di alcuni dettagli;
- l'adeguatezza dell'interpretazione che sa conformarsi alle convenzioni stilistiche, formali e alle aspettative dei destinatari;
- la fruibilità del testo che deve essere immediatamente comprensibile da parte dei destinatari dell'interpretazione.

Queste caratteristiche qualitative del testo in uscita sono strettamente legate, secondo Cokely, al maggiore e minor tempo di latenza utilizzato, per esempio:

- minor tempo di latenza, cioè interpretazione più veloce, a scapito della fruibilità perché il prodotto interpretato è appiattito sull'Italiano segnato;
- maggior tempo di latenza, cioè una interpretazione più lenta, a scapito dell'accuratezza del prodotto interpretato perché più vicino alla LIS.

Anche le tipologie di *miscue* risultano per noi interessanti perché in tutti i casi in cui non si è raggiunta un'equivalenza da un punto di vista semantico e morfo-sintattico siamo di fronte all'emergere di falli nel processo interpretativo, evidenze di quel modello intramorfico che cerchiamo. I *miscues* sono categorizzati da Cokely e spiegati nel modo seguente.

(1) Omissioni

Quando le informazioni espresse in lingua in entrata (LE) non compaiono in lingua in uscita (LU). Abbiamo tre tipi di omissioni:

- Morfologica: quando ciò che si omette è un'informazione relativa al contenuto che nel messaggio in LE si trasmette chiaramente mediante morfemi legati. Un'omissione di tipo morfologico molto ricorrente concerne il plurale o la desinenza verbale nel messaggio in LE.
- Lessicale: quando si omette un'informazione relativa al contesto che nel messaggio in LE è chiaramente trasmessa da enunciati o elementi lessicali distinti (non grammaticalmente coesivi).
- Coesiva: si riferisce all'omissione del valore informativo e/o funzionale di un elemento del testo in LE che può essere determinato solamente in riferimento o in relazione ad un elemento precedente nel testo in LE.

(2) Aggiunte

Quando le informazioni fornite in LU non compaiono in LE.

- Non manuali: si tratta di segnali non manuali contemporanei ai segni manuali e che trasmettono informazioni nella LU che differiscono dall'interno o dall'informazione trasmessa dal messaggio in LU.
- Lessicali: si tratta di elementi lessicali nella LU che comportano un'aggiunta di informazioni rispetto al messaggio in LU.
- Coesive: sono le aggiunte di uno o più elementi nel testo in LU che stabiliscono un riferimento o una relazione con unità precedenti nel messaggio in LU che non esistono nel messaggio in LE. Non si tratta di esplicitare ciò che è implicito, ma di aggiungere informazioni non contenute nella LE.

(3) Sostituzioni

Le informazioni contenute in LE vengono sostituite in LU da altre che si discostano dall'intento semantico:

- Espansive: si tratta di elementi lessicali in LU che allargano o estendono la gamma semantica del messaggio in LE.
- Restrittive: sono elementi lessicali in LU che restringono o limitano la gamma semantica del messaggio in LE.
- Coesive: si tratta di elementi lessicali nella LU che alterano le relazioni di coesione grammaticale intese o stabilite dal testo.
- Non correlate: con questo termine si designano gli elementi lessicali in LU che deviano completamente rispetto al messaggio in LE e per i quali non si riscontra una motivazione immediata.

(4) Intrusioni

La struttura di LU aderisce a quella di LE; risulta che la LU è formata da enunciati non corretti grammaticalmente, decifrabili solo da buoni competenti in LE.

- Lessicali: si definisce così la resa 'letterale' di alcuni elementi lessicali all'interno di un enunciato in LU altrimenti accettabile dal punto di vista generale.
- Sintattiche: sono provocate dalla (quasi) totale ed inadeguata aderenza alla sintassi della LE nella produzione del messaggio in LU che ha come risultato un enunciato non appropriato ed inaccettabile in quest'ultima.

(5) Anomalie

Il messaggio in LU è confuso e privo di significato e il *miscue* non può essere ricondotto ad una delle categorie elencate.

Da questa analisi Cokely ne consegue la definizione del processo interpretativo in 7 fasi:

1. ricezione del messaggio;
2. elaborazione preliminare;
3. ritenzione a breve termine del messaggio;
4. realizzazione dell'intento semantico;
5. determinazione dell'equivalenza semantica;
6. formulazione sintattica del messaggio;
7. produzione del messaggio

dove noi possiamo più o meno puntualmente trovare traccia dei *miscues*. Ad esempio una omissione può essere dovuta a un difetto di ascolto nella prima fase del processo, oppure una aggiunta coesiva o una intrusione può interessare la formulazione del messaggio in uscita, ecc.

Come si può vedere da questa sintetica e inesaustiva carrellata, l'attenzione dell'autore è concentrata su una tipologia di cattiva riuscita dell'interpretazione definita di volta in volta omissione, aggiunta o sostituzione coesiva, intrusione sintattica o addirittura anomalia dell'interpretazione nella sua interezza. Le tipologie di *miscues* suggeriscono la possibilità di una strutturazione in LU che aderisce a quella di LE; come dicevamo, risulta che la LU è formata da enunciati non corretti grammaticalmente, decifrabili solo da buoni competenti in LE; in altre parole, l'interpretazione scivola verso l'Italiano segnato o verso un Italiano parlato non convenzionale.

2.3 Prassi formative e intramorfismo

Quello che a noi interessa finalmente sottolineare è l'aspetto sequenziale dell'elaborazione di Cokely, la proposta di un meccanismo cognitivo che ben si allinea con la nostra di una lettura intramorfica del processo interpretativo (Celo 2015) in un'ottica traduttiva. Abbiamo rielaborato lo schema nel seguente modo:

da segno a voce

1. ricezione del messaggio in LIS;
2. trasformazione in italiano segnato;
3. produzione in italiano.

da voce a segno

1. ricezione del messaggio in italiano;
2. trasformazione in italiano non convenzionale¹³;
3. produzione in LIS.

Spostiamo la nostra attenzione sulle prassi formative degli interpreti e sulle abilità che un buon interprete deve avere e che sono già elencate da Buonomo e Celo nel 2010:

- utilizzo proficuo della memoria a breve termine;
- ascolto e richiamo alla memoria;
- visualizzazione del concetto;
- punto centrale o focus del concetto;
- sintesi;
- parafrasi;
- capacità di riempimento dei *cloze*;
- addestramento a più compiti.

Confrontando le fasi proposte da Cokely e le abilità sopraelencate vediamo che alla ricezione del messaggio corrisponde l'abilità dell'ascolto e del richiamo, all'elaborazione

¹³ Intendiamo che non tutte le regole dell'Italiano standard sono rispettate; si tratta di un Italiano semplificato e più accessibile.

preliminare si adatta la visualizzazione, alla ritenzione della memoria a breve termine con l'abilità propria e con il richiamo mnemonico, all'intento semantico la capacità di cogliere la parte centrale del discorso procedendo poi alla sintesi nella ricerca dell'equivalenza semantica; da ultimo l'abilità di parafrasi e di copertura in segni o in voce di omissis nel testo d'arrivo (cloze) costruiscono sintatticamente la lingua in uscita e la sua produzione.

Se tutto questo abbiamo potuto postulare riflettendo sulle fasi del processo interpretativo di Cokely, un ultimo passaggio ci preme sottolineare e attiene alla formazione degli interpreti di lingua dei segni costruita spesso, nei casi di una consapevole e corretta prassi, attraverso esercizi laboratoriali ineludibili per un buon risultato professionale. La concretezza del lavoro in aula, l'osservazione delle situazioni reali di interpretazione e di traduzione suggeriscono analogie, parallelismi e coincidenze tra la routine formative, gli esercizi pratici di apprendimento delle competenze traduttive e interpretative e le fasi intramorfiche del processo interpretativo:

- gli esercizi di ombreggiatura, quindi copiare immediatamente il testo in entrata nella sua interezza, sia in segni che in voce paiono strettamente legati alla fase di ricezione del messaggio e all'elaborazione a breve termine della parte visiva o acustica del messaggio stesso;
- gli esercizi di disegno e mappatura dell'argomento corrispondono all'elaborazione preliminare dell'argomento e alla rievocazione di contenuti dalla memoria a lungo termine;
- gli esercizi sulla memoria all'allenamento delle abilità di ritenzione mnemonica a breve termine di parti di significato;
- l'individuazione del focus corrisponde alla fase di individuazione dell'intento semantico;
- l'esercizio di glossare i segni sembra invece legato alla ricerca dell'equivalenza semantica;
- gli esercizi di cloze o parafrasi sul messaggio in entrata sono corrispondenti all'elaborazione della sintassi nella LE.

Si evince che anche la formazione degli interpreti di lingua dei segni segue uno schema intramorfico di costruzione e rinforzo di alcuni passaggi del processo traduttivo con esercizi mirati a diverse fasi del processo stesso in una sequenzialità che porta da una lingua all'altra, da un sistema di simboli ad un altro, da una materia dell'espressione all'altra. D'altro canto, la consapevolezza degli interpreti circa i *miscues* che rallentano e a volte impediscono l'elaborazione del processo è spesso banalmente indicata come interpretazione "troppo vicina alla lingua in entrata", come ci si trovasse coattamente in mezzo al guado, in una interlingua che deve essere lingua nuova ma che ancora non si attua. La consapevolezza di questo meccanismo è alimento metacognitivo per una migliore interpretazione e traduzione tra lingue vocali e lingue segnate e viceversa; è riflessione su come formiamo nuovi interpreti e traduttori.

Bibliografia

Bellugi, Ursula & Fischer, Susan. 1979. Una comparazione tra il linguaggio a segni e il linguaggio parlato. In Montanini-Manfredi, Marta & Facchini, Massimo & Fruggeri,

- Laura (a cura di), *Dal gesto al gesto; il bambino sordo tra gesto e parola*. Bologna: Cappelli.
- Beronesi, Sandra & Massoni, Piera & Ossella, Teresa. 1990. *L'Italiano Segnato Esatto nell'educazione bimodale del bambino sordo*. Torino: Omega.
- Bertone, Carmela. 2012a. The use of the focus question in sight translation. The case of LIS. In Cardinaletti, Anna (a cura di), *Sight translation, sight interpreting meeting at the cross modes: Sign language interpreters as translators. Proceedings of the EFSLI conference, Vietri sul Mare, 16-18 settembre 2011*, European Forum of Sign Language Interpreters. 15-22.
- Bertone, Carmela. 2012b. *Fondamenti di grammatica della Lingua dei Segni Italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Boyes Braem, Penny. 1981. *Features of the handshape in American Sign Language*. Berkeley: University of California. (Tesi di dottorato).
- Boyes Braem, Penny. 1994. Acquisition of the handshape in American Sign Language. A preliminary analysis. In Volterra, Virginia & Erting, Carol J. (a cura di), *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children, 107-115*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Buonomo, Valeria. & Celso, Pietro. 2009. *L'interprete di lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici - Aspetti emotivi - Formazione professionale*. Milano: Hoepli.
- Buonomo, Valeria & Celso, Pietro. 2011. *Translating poetry*. In Cardinaletti, Anna (a cura di), *Sight translation, sight interpreting meeting at the cross modes: Sign language interpreters as translators. Proceedings of the EFSLI conference, Vietri sul Mare, 16-18 settembre 2011*, European Forum of Sign Language Interpreters. 35-50.
- Celso, Pietro. 1994. Aspetti pragmatici dell'interrogazione nella Lingua Italiana dei Segni. *Ricerche di Psicologia, 3(18)*. 49-74.
- Celso, Pietro. 1996. Linguistic and Pragmatic Aspects of the interrogative form in Italian Sign Language. In Lucas, Ceil (a cura di), *Multicultural Aspects of sociolinguistics in Deaf Communities*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Celso, Pietro. 1997. *Aspetti pragmatici e linguistici dell'interrogazione nella Lingua dei Segni Italiana: appunti*. In Corazza Serena & Caselli, Maria Cristina (a cura di), *LIS, Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia, Atti del 1° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni: Trieste 13-15 ottobre 1995*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Celso, Pietro. 2000. *Elementi di coesione nella Lingua dei Segni Italiana*. In Bagnara, Caterina & Chiappini, Giampaolo & Conte, Maria Pia & Ott, Michela (a cura di), *Viaggio nella città invisibile*. 96-102. Tirrenia (Pisa): Ed. del Cerro.
- Celso, Pietro & Fassina, Chiara & Rebagliati, Lucia. 2004. *L'interprete*. In Teruggi Lilia, Andrea (a cura di), *Una scuola due lingue*. Milano: Franco Angeli.
- Celso, Pietro. (a cura di). 2009. *I segni del '900 - poesie italiane del Novecento tradotte nella lingua dei segni italiana*. Venezia: Cafoscarina.
- Celso, Pietro & Vian, Nicole. 2013. *Guanti Rossi 1, percorso di lettura e scrittura con l'apprendimento intramorfico per bambini sordi*. Milano: Ancora Ed.
- Celso, Pietro & Mantovan, Lara. 2013. La scrittura dei segni. *L'educazione dei sordi 2/13 serie IX, VOL. CXIV*. 94-101.
- Celso, Pietro. 2015. *I segni del tradurre*. Roma: Aracne Editore.
- Celso, Pietro. 2019. *Scrivere con le mani*. Trento: Erickson Ed.
- Cokely, Dennis. 2003. *Il processo di interpretazione. Un modello sociolinguistico*. Roma: Kappa Ed.

- Dusi, Nicola & Nergaard, Siri (a cura di). 2000. Sulla traduzione intersemiotica. *Versus. Quaderni di studi semiotica* 85/86/87.
- Eco, Umberto. 2003. *Dire quasi la stessa cosa*. Milano: Studi Bompiani.
- Emmorey, Karen & Reilly, Judy S. 1995. *Language, gesture and space*. Hillsdale, New Jersey and Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fontana, Sabina. 2013. *Tradurre lingue dei segni*. Modena: Stem Mucchi Editore.
- Franchi, Maria Luisa & Maragna, Simonetta. 2013. *Il manuale dell'interprete della lingua dei segni italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Frishberg, Nancy. 1975. Arbitrariness and Iconicity: historical change in American Sign Language, *Language* 51.
- Cuxac, Christian. 2000. *La Langue des Signes Française (LSF) : les voies de l'iconicité*, Paris-Gap, Ophrys : Bibliothèque de Faits de Langues n°15 -16.
- Hjelmslev, Louis Trolle. 1968. *I fondamenti della teoria del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Jakobson, Roman. 1966 a. *Saggi di linguistica generale [1963]*. Milano: Feltrinelli.
- Jakobson, Roman. 1966 b. Aspetti linguistici della traduzione [1958]. In Id. (1966: 56-64). Milano: Feltrinelli.
- Klima, Edward S. & Bellugi, Ursula. 1979. *The Sign of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kyle, James & Woll, Bencie (a cura di). 1983. *Language in sign*. London: Croom Helm.
- Liddell, Scott K. 1980. *American Sign Language syntax*. The Hague. Paris-New York: Mouton Publishers.
- Martinet, André. 1960. *Éléments de linguistique générale*. Parigi: Armand Colin; nuova edizione aggiornata (1980). Trad. it.: *Elementi di linguistica generale*. Roma-Bari: Laterza, 1966.
- Pizzuto, Elena. 1987. Aspetti morfo-sintattici. In Volterra, Virginia (a cura di), *La Lingua Italiana dei Segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. ristampato nel 2007. 179-209. Bologna: Il Mulino.
- Pizzuto, Elena & Rossini, Paolo. 2008. La struttura del discorso segnato: dati sulla LIS, l'ASL e la LSF, e nuove prospettive nel quadro di una grammatica dell'iconicità. In Bagnara, Caterina & Corazza, Serena & Fontana, Sabina & Zuccalà, Amir (a cura di), *I segni parlano*. Milano: Franco Angeli.
- Popovič, Anton. 2006. *La scienza della traduzione. Aspetti metodologici. La comunicazione traduttiva*, edizione italiana a cura di Osimo Bruno. Milano: Hoepli.
- Radutzky, Elena J. et al. (a cura di). 1992. *Dizionario bilingue elementare della Lingua Italiana dei Segni*. Roma: Kappa ed.
- Romeo, Orazio. 1991. *Dizionario dei segni. La lingua dei segni in 1400 immagini*. Bologna: Zanichelli.
- Sacks, Oliver. 1989. *Seeing voices. A journey into the world of the deaf*. Berkeley e Los Angeles. University of California Press. (Trad. it. 1990. *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi).
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10. 209-231
- Simone, Raffaele. 1996. Testo parlato e testo scritto. In De Las Nieves Muñoz Muñoz, Maria & Amella Vela, Francisco (a cura di), *La costruzione del testo in Italiano. Sistemi costruttivi e testi costruiti*. 23-62. Firenze: Cesati Editore.
- Stokoe, William. C. 1960. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, *Studies in linguistics: Occasional*

- papers (No. 8). Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo. Trad it. 2021. *La struttura della lingua dei segni*. Firenze: Cesati Editore.
- Torop, Peeter. 2009. *La traduzione totale. Tipi di processo traduttivo nella cultura*, edizione italiana a cura di Osimo Bruno. Milano. Hoepli.
- Volterra, Virginia. 1987. *La Lingua Italiana dei Segni*. Bologna: Il Mulino.
- Volterra, Virginia & Roccaforte, Maria & Di Renzo, Alessia & Fontana, Sabina. 2019. *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Firenze: Il Mulino.

CLUB Working Papers in Linguistics

A cura di Cristiana Cervini e Gloria Gagliardi

Volume 7, 2023

ISBN: 9788854971264

Contributi di

Laura Barbagli

Arianna Biagioni

Chiara Bonsignori

Cosimo Burgassi

Pietro Celo

Olivia Costantini

Gloria Gagliardi

Elisa Guadagnini

Edoardo Lombardi Vallauri

Ignacio Martínez Buffa

Viviana Masia

Simone Mattiola

Marco Mazzoleni

Emanuele Miola

Cecilia Meriggi

Flavio Pisciotta

Virginia Volterra

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA