

MARTA MAFFIA¹, MARIA PAOLA NOSCHESE¹

Ritratti e racconti del corpus GULP

Rappresentazioni multimodali di repertori linguistici plurali di immigrati adulti²

Abstract

The aim of this paper is to present a learner corpus collected in a volunteer organization in Naples as part of a still ongoing project on plurilingual and intercultural education and translanguaging. So far, we have collected the linguistic portraits and oral autobiographies in L2 Italian of 171 adult immigrants, including 81 women, mean age 32, representing 40 nationalities, 28 mother tongues and different levels of second language proficiency and educational backgrounds. The article proposes a multidimensional analysis of the acquired data, based on graphic, textual and prosodic aspects, with the aim of observing affective schemes and attitudes in the multimodal representation of plural linguistic repertoires. Some significant examples from the corpus are provided and described in detail.

1. Introduzione: la didattica translinguistica

Le articolate pratiche comunicative delle società globali del XXI secolo hanno costituito un contesto favorevole allo sviluppo di una prospettiva “eteroglossica” sul fenomeno del bilinguismo, contrapposta a quella “monoglossica” (Bakhtin 1975; Bailey 2007). Rifiutando l’assunto secondo cui l’uso di diversi codici linguistici da parte di un unico parlante costituirebbe una (problematica) deviazione da una presunta “normalità” monolingue, soprattutto a partire dagli anni Ottanta del Novecento si è affermata una visione olistica del plurilinguismo e si è evidenziata la necessità di normalizzare e valorizzare, più che demotivare, la coesistenza di più mondi linguistici all’interno di ogni parlante (Grosjean 1985; 1989).

According to the wholistic view, then, the bilingual is a fully competent speaker-hearer; he or she has developed competencies (in the two languages and possibly a third system that is a combination of the two) to the extent required by his or her needs and those of the environment. The bilingual uses the two languages – separately or together – for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs

¹ Università di Napoli l’Orientale.

² Sebbene il contributo sia il risultato di ricerche condotte insieme dalle autrici, a Marta Maffia è da attribuire la redazione dei §§ 2, 3 e 3.1; a Maria Paola Noschese quella del § 1. Il § 3.2 e le conclusioni sono comuni.

and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages (Grosjean 1992: 55).

Tale visione olistica è culminata di recente nel modello di bilinguismo dinamico di Ofelia García (2009), secondo cui i confini tra le lingue che compongono il repertorio di un soggetto plurilingue non sono netti ma labili e sfumati e i suoi usi linguistici sono per natura multipli, adattativi e multimodali. In parziale continuità con la teoria della *Common Underlying Proficiency* (CUP) di Jim Cummins (1981), tale modello propone l'esistenza di un sistema linguistico "sottostante" unico e postula la presenza simultanea della molteplicità linguistica, spingendosi a proporre, però, una vera e propria decostruzione delle cosiddette *named languages*, a differenza di quanto affermato nel modello CUP.

A dynamic conceptualization of bilingualism (García, 2009) goes beyond the notion of two autonomous languages, of a first and a second language, and of additive or subtractive bilingualism. Instead dynamic bilingualism suggests that the language practices of all bilinguals are complex and interrelated [...] Within a dynamic conceptualization of bilingualism, bilinguals are valued for their differing multi-competence (Cook, 2008) because their lives, minds and actions are different from those of monolinguals. [...] Learning is then not just the 'taking in' of linguistic forms by learners, but 'the constant adaptation of their linguistic resources in the service of meaning-making in response to the affordances that emerge in the communicative situation [...]' (García 2014: 109).

Questo modo di considerare la competenza linguistica plurilingue, insieme alla concezione dell'apprendimento come un processo che consiste non solo nell'acquisizione di nuove forme ma nell'adattamento costante delle risorse linguistiche globali del parlante al servizio delle esigenze di ogni nuova situazione comunicativa, è riassunto nel *translanguaging* (García & Wei 2014), concetto non poco dibattuto³. Dal punto di vista teorico, le principali critiche al modello di García e colleghi sono legate alla già menzionata proposta di negazione della discretezza tra le comunità linguistiche e tra le lingue stesse e alla conseguente messa in discussione degli assunti alla base degli studi sul *code-switching* (si vedano, tra gli altri, MacSwan 2017, 2022; Cummins 2021)⁴. Tuttavia, ai fini del presente contributo, il *translanguaging* risulta interessante per le sue implicazioni di natura didattica⁵. In una pratica di insegnamento basata sulla teoria translinguistica, ogni azione è volta a promuovere il repertorio linguistico di ciascun apprendente e a sviluppare una visione positiva del plurilinguismo, in opposizione all'e-

³ È stato in realtà Williams nel 1994 a introdurre per primo il termine *translanguaging* per riferirsi all'uso sistematico (alternato tra ricezione e produzione) di due lingue da parte degli apprendenti nel contesto educativo gallese.

⁴ Proprio in reazione al modello proposto da Ofelia García e colleghi, MacSwan propone una *multilingual perspective on translanguaging*; in maniera analoga Cummins postula una distinzione tra l'*unitary translanguaging* (di García) e il "suo" *crosslinguistic translanguaging*.

⁵ È doveroso menzionare che, anche dal punto di vista operativo, la pratica del *translanguaging* è stata oggetto di diverse revisioni critiche (si vedano, tra gli altri, Jaspers 2018, che riflette sui limiti dell'azione trasformativa della didattica translinguistica, e McPake & Tedick 2022, che ne evidenziano la pericolosità in contesti didattici in cui sarebbe essenziale l'uso esclusivo di lingue "minoritarie" o a rischio di estinzione).

gemonia monolingue e alla dominanza delle lingue di prestigio. Attraverso il ricorso ai diversi codici padroneggiati in una classe o dal singolo apprendente e al coinvolgimento delle lingue cosiddette “minoritarie” (e di conseguenza di coloro che le parlano), il *translanguaging* intende favorire lo sviluppo della competenza metalinguistica e una propensione alla multimodalità cross-linguistica. Tra gli obiettivi della didattica translinguistica non mancano quelli di carattere ideologico, quali lo sviluppo di un pensiero critico e di una apertura a prospettive “altre” e il superamento di discriminazioni basate su pregiudizi linguistici e culturali⁶.

1.1 Strumenti dell’approccio autobiografico

L’approccio autobiografico, in particolare nell’ambito della formazione degli adulti, si è diffuso nel contesto italiano a partire dalla fine del secolo scorso e i primi anni del Duemila (Knowles 1996; Alberici & Demetrio 2002). Nell’educazione linguistica, tale approccio è risultato efficace ai fini sia dell’osservazione di rappresentazioni e atteggiamenti del parlante nei confronti dei codici che compongono il proprio repertorio, sia della valorizzazione delle competenze linguistiche di ciascun apprendente, anche in condizioni di vulnerabilità e in contesto migratorio (Cognigni 2007).

Lo strumento dell’autobiografia linguistica, elicitata in forma scritta, orale o disegnata e in modalità più o meno libera o guidata, è stato ampiamente utilizzato in Italia in ricerche condotte in diversi contesti di insegnamento/apprendimento. In un progetto realizzato nel territorio plurilingue dell’Alto Adige (Cavagnoli 2014), ad esempio, si è scelto di differenziare la modalità di realizzazione di questa attività di rilevazione etnografica in base alle caratteristiche dei destinatari: nelle scuole primarie si è ritenuto più efficace somministrare l’autobiografia linguistica sotto forma di questionario rivolto ai genitori degli studenti coinvolti; nella scuola secondaria di primo grado sono stati gli alunni stessi che hanno raccontato oralmente le proprie esperienze linguistiche, facendo emergere ricorrenti schemi affettivi legati alle lingue apprese nella propria vita. In un altro studio condotto sempre in scuole primarie ma in diverse regioni italiane (Cognigni 2014), l’utilizzo del ritratto linguistico (o *silhouette*, introdotta da Busch 2012), associato a una presentazione esplicativa orale, ha permesso di conoscere i repertori linguistici degli studenti, indagare le dinamiche di interazione tra le lingue e sviluppare nei partecipanti la consapevolezza linguistica, stimolando l’espressione di sé.

Lo strumento della *silhouette* linguistica è proposto anche nel progetto l’AltRo-parlante (Carbonara & Scibetta 2020), realizzato a partire dal 2016 in diversi Istituti Comprensivi del centro Italia con un’alta percentuale di studenti con *background* migratorio. In tale progetto, che intende promuovere una didattica translinguistica e incentivare negli studenti lo sviluppo di competenze linguistiche plurime, la raccolta dei

⁶ Tra gli studi che dimostrano l’efficacia del *translanguaging* in contesto didattico si vedano Henderson & Ingram 2018; Mortimer & Dolsa 2020; Seltzer 2020; Carbonara & Scibetta 2020; Benucci 2021. È da sottolineare che questo tipo di riflessioni, comunque, non sono certo nuove nel contesto italiano, ma anzi hanno trovato un terreno già fertile, in particolare grazie alla pubblicazione nel 1975 delle “Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica” a cura del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica (GISCEL) della Società di Linguistica Italiana.

ritratti degli alunni costituisce una essenziale fase preliminare di presa di coscienza del bagaglio linguistico e culturale di ciascuno/a.

L'autobiografia linguistica è citata dal Consiglio d'Europa nell'ambito del PEL, il Portfolio Europeo delle Lingue, in quanto efficace e utile strumento di autovalutazione delle proprie competenze da parte dell'apprendente, anche nel caso di immigrati adulti. Inoltre, nel Toolkit "Supporto linguistico per rifugiati adulti" (Consiglio d'Europa 2017) una sezione è dedicata proprio alla pratica del ritratto linguistico, o "ritratto plurilingue", in quanto tecnica adatta alla riflessione sulle lingue, utilizzabile anche in assenza di solide competenze di letto-scrittura nella lingua materna. Con riferimento al target specifico di rifugiati e richiedenti asilo, apprendenti di lingue seconde, l'attività del ritratto linguistico viene descritta come:

[...] un buon modo per renderli consapevoli del "capitale linguistico" che già possiedono, fatto che incrementa la loro autostima, soprattutto in quelle circostanze in cui sembrano essere identificati più per le lingue che non conoscono che per quelle che conoscono. Una volta che hanno completato il ritratto, molti rifugiati sono desiderosi di mettere a confronto il loro repertorio con quello degli altri, di parlare delle lingue che conoscono, di dire dove le hanno imparate e con chi le usano (Consiglio d'Europa 2017: 62).

1.2 Obiettivo e struttura del contributo

Alla luce del quadro teorico e operativo delineato, questo contributo si pone l'obiettivo di presentare il corpus multimodale raccolto nell'ambito del progetto *GULP - Glottodidattica e Uso dei repertori Linguistici Plurali*, realizzato nell'organizzazione di volontariato Scuola di Pace nella città di Napoli e tuttora in corso. Dopo una breve descrizione del più ampio progetto, si definiranno il gruppo di apprendenti finora coinvolto e la procedura sperimentale di raccolta dei dati. Si proseguirà con una descrizione del corpus e con la presentazione di diverse prospettive di analisi. Saranno, infine, discussi alcuni esempi.

2. Il progetto GULP

Il progetto, avviato nel mese di novembre 2022, nasce e si sviluppa all'interno dell'attività di formazione linguistica in italiano L2 rivolta a cittadini immigrati adulti e offerta dalla Scuola di Pace a partire dal 2008, attività in cui entrambe le autrici sono coinvolte da tempo⁸. Nella sua globalità, ha lo scopo di favorire una riflessione sui temi e sui vantaggi dell'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica di una sperimentazione didattica nei corsi di lingua seconda. Parallelamente agli incontri di formazione dello

⁷ Si vedano a tale proposito i materiali disponibili a questo indirizzo: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3c6> (ultima consultazione: 10 gennaio 2024).

⁸ Maggiori informazioni sulla storia della scuola di italiano e sulle altre attività dell'associazione Scuola di Pace sono disponibili all'indirizzo <http://portale.scuoladipacenapoli.it/> (ultima consultazione: 10 gennaio 2024).

staff di docenti e volontari dell'associazione sulle teorie e sulle pratiche del *translanguaging*, la prima fase del progetto ha previsto la rilevazione etnografica delle competenze linguistiche degli/delle apprendenti iscritti/e all'associazione. Come evidenziato da Carbonara e Scibetta (2020), tale azione preliminare ha il duplice scopo di accrescere la consapevolezza sia da parte degli/delle apprendenti sia dei/delle docenti rispetto alla effettiva pluralità linguistica del gruppo e di raccogliere informazioni sugli schemi emotivi e percettivi legati ai diversi codici che compongono i repertori linguistici dei soggetti coinvolti.

2.1 Il gruppo di apprendenti

Gli/le apprendenti finora coinvolti/e sono 171, tutti/e frequentanti nell'a. s. 2022/23 i corsi di italiano dell'associazione⁹. Il gruppo, composto da 81 donne e 90 uomini, si presenta molto eterogeneo dal punto di vista delle variabili biografiche e sociolinguistiche, rilevate attraverso una scheda-intervista compilata al momento dell'iscrizione. Con un'età media di 32 anni, gli/le apprendenti sono rappresentanti di 40 nazionalità e hanno dichiarato 28 diverse lingue materne (tabelle 1a e 1b).

Tabelle 1a-b – Prime 10 nazionalità e prime 10 lingue materne più rappresentate nel corpus GULP

Nazionalità	n.	Lingua materna	n.
srilankese	22	spagnolo	41
pakistana	21	singalese	22
ucraina	21	ucraino	20
nigeriana	10	urdu	20
venezuelana	10	russo	12
russe	9	inglese	10
peruviana	6	arabo	9
salvadoregna	6	bengali	4
colombiana	5	fulah	4
cubana	5	francese	4
altro	56	altro	25
tot	171	tot	171

Sono in Italia da un tempo estremamente variabile (da un mese a più di 10 anni) e presentano diversi livelli di scolarizzazione nel Paese d'origine: da una condizione di analfabetismo o debole alfabetizzazione nella lingua materna alla formazione post-laurea. Rispetto alla competenza linguistico-comunicativa in italiano L2, il gruppo appare distribuito dal livello preA1 al livello B2 del QCER, sebbene in maniera fortemente sbilanciata a favore dei livelli più bassi (tabella 2)¹⁰. Tale sbilanciamento è legato alle

⁹ I/le partecipanti al progetto sono solo una parte sul totale di circa 400 iscritti/e ai corsi di italiano L2 della Scuola di Pace.

¹⁰ Per l'individuazione del livello di padronanza dell'italiano L2 si fa riferimento ai risultati ottenuti dalla somministrazione di un test di valutazione delle competenze in entrata, costruito da docenti esperti e utilizzato nell'associazione per la formazione delle diverse classi.

caratteristiche della popolazione che “abita” i corsi dell’associazione e si auspica possa essere quantomeno ridimensionato con la prosecuzione della raccolta dei dati.

Tabella 2 – *Livelli di competenza in italiano L2 nel corpus GULP*

<i>Livello</i>	<i>n.</i>
preA1	79
A1	45
A1+	10
A2	18
B1	13
B2	6
tot	171

Sebbene tutti/e i/le partecipanti abbiano in comune il proposito di apprendere, o perfezionare, la lingua del Paese in cui vivono, i bisogni linguistico-comunicativi e le motivazioni all’apprendimento sono i più vari all’interno del gruppo: dalla necessità di orientarsi in un Paese appena raggiunto alla volontà di riuscire a esprimersi in maniera sempre più “nativa” o di migliorare una posizione professionale già abbastanza stabile.

2.2 La raccolta dei dati

I dati presentati in questo contributo sono stati raccolti nell’arco di sette mesi, all’interno delle diverse classi in cui sono organizzati i corsi dell’associazione, durante le regolari lezioni di italiano L2 e grazie alla disponibilità e al sostegno di tutti/e i/le docenti e i/le tutor. Al fine di rilevare informazioni sui repertori linguistici plurali dei soggetti coinvolti e favorire la piena espressione di ciascuno/a, sono stati utilizzati in maniera combinata due strumenti: il ritratto e l’autobiografia.

In primo luogo, gli/le apprendenti sono stati/e invitati/e a riflettere su quante e quali lingue (compresi i dialetti, naturalmente) avessero in qualche modo “incontrato” nel corso della propria vita, indipendentemente dal livello di competenza sia in produzione sia in comprensione. Sono state poi distribuite alla classe delle semplici sagome umane, prive di alcuna connotazione di genere e stampate su carta bianca, ed è stato chiesto a ciascuno/a di posizionare le lingue individuate all’interno del corpo, usando penne, matite e colori messi a disposizione del gruppo. Alla frequente richiesta di ulteriori “regole” da seguire nella rappresentazione, è stata lasciata piena libertà nell’uso dei colori, delle strategie grafiche e anche nella scelta della lingua da utilizzare per gli eventuali glottonimi.

Dopo aver completato il proprio ritratto, ogni apprendente ha avuto il compito di presentarlo oralmente alla classe, usando preferibilmente la lingua italiana ma senza alcuna censura di eventuali *switch* verso altre lingue. Questo compito di produzione orale ha assunto una connotazione narrativa, soprattutto nel caso di partecipanti con un livello di competenza nella seconda lingua pari almeno all’A2, configurandosi quindi come una autobiografia linguistica in forma orale.

Le presentazioni sono state registrate con un registratore vocale digitale, dopo aver ottenuto il consenso di ciascuno/a alla raccolta e all’uso dei dati a scopi scientifici. Il parlato

raccolto, quindi, benché non possa definirsi spontaneo *strictu sensu*, può essere considerato come “scarsamente pianificato” e prodotto in una situazione di doppia asimmetria, legata da un lato alla disparità di ruoli (docente/discente) dall’altro al diverso grado di padronanza della lingua italiana (nativo/non nativo).

Bisogna aggiungere, infine, che sono stati raccolti anche i ritratti e le autobiografie di 26 docenti e tutor, volontari dell’associazione e di origine prevalentemente italiana, che non saranno oggetto di attenzione in questo contributo.

3. *Il corpus di ritratti e racconti*

Il corpus raccolto attraverso la procedura sperimentale descritta è costituito ad oggi da 171 ritratti linguistici e da altrettante presentazioni autobiografiche, per un totale di circa 7 ore di parlato.

Tutti i dati sono al momento organizzati in un database, in cui a ogni apprendente è stata attribuita una matricola identificativa, composta da un numero progressivo, le iniziali di nome e cognome, l’anno di nascita e la sigla del Paese d’origine. A ciascuna matricola sono associati i metadati (le principali informazioni socio-biografiche, quelle relative al *background* formativo e alla competenza in italiano L2) nonché i collegamenti al corrispondente ritratto digitalizzato (in formato .pdf), al file audio dell’autobiografia (in formato .wav) e alla trascrizione della registrazione (in un file .txt). Per la procedura di trascrizione, ortografica e su base percettiva, del parlato in L2 sono state utilizzate le norme CLIPS (Savy 2006).

Facendo riferimento alla classificazione proposta da Granger (2008), quello raccolto in questa fase iniziale del progetto GULP può essere definito come un piccolo *learner corpus* prevalentemente monolingue e di natura sincronica rispetto al singolo soggetto (al momento i dati sono stati raccolti in un solo *time-point* per ciascun/a apprendente) ma quasi-longitudinale se osservato nella sua globalità, data la presenza di gruppi con diversi livelli di competenza linguistica. Il corpus GULP nasce, quindi, con lo scopo di raccogliere informazioni di tipo quantitativo, sulle competenze plurilingui di apprendenti di italiano L2 (quante e quali sono le lingue parlate nel campione osservato di popolazione straniera sul territorio napoletano) e di tipo qualitativo, su schemi di natura affettiva e atteggiamenti legati ai diversi codici che compongono i “repertori percepiti” di tali soggetti adulti.

La raccolta di tali dati di natura sociolinguistica, inoltre, ha una duplice ricaduta nel contesto didattico: nell’immediatezza della condivisione dei ritratti e dei racconti favorisce la conoscenza reciproca all’interno della classe e la consapevolezza della ricchezza linguistica del gruppo; in secondo luogo, le informazioni sulle lingue conosciute dagli/dalle apprendenti forniscono i presupposti per la costruzione di una didattica translinguistica, che faccia leva sulle conoscenze già possedute dal gruppo per favorire lo sviluppo di una competenza metalinguistica trasversale. In una prospettiva di ricerca, inoltre, l’analisi a posteriori dei dati permette di descrivere fenomeni che possono sfuggire all’intuizione o alla percezione momentanea e di riflettere sia su preziose peculiarità di casi individuali sia su aspetti sistematici o tendenze comuni all’interno di specifici sottogruppi.

Per la natura dei dati raccolti, in forma grafica/scritta e in forma orale, nel corso di una interazione reale tra docente, apprendente e classe, il corpus può, inoltre, essere considerato multimodale¹¹: sebbene la produzione dei ritratti e delle autobiografie orali non sia esattamente simultanea, essi rappresentano due canali espressivi complementari nella realizzazione del compito globale, più ampio. Nonostante una certa dose di ridondanza, se considerati isolatamente, i prodotti dei diversi canali forniscono inevitabilmente un'informazione parziale, data la presenza di numerosi riferimenti deittici alla sagoma nelle produzioni orali e la scarsa interpretabilità dei soli dati scritti in assenza di una spiegazione delle scelte grafiche personali.

Gli obiettivi specifici descritti, la sua connotazione autobiografica e la natura multimodale del corpus lo distinguono dagli altri corpora di italiano L2 già presenti in letteratura¹².

3.1 Prospettive di analisi

Come già affermato in precedenza, la raccolta dei dati è tuttora in corso e il lavoro di analisi ancora in fase iniziale. Gli aspetti del corpus per ora considerati sono i seguenti:

- rispetto alla dimensione grafica, si vuole osservare quanti e quali codici linguistici siano rappresentati in ciascun ritratto e quale sia la lingua scelta per i glottonimi, laddove presenti. Riprendendo e adattando le categorie identificate da Carbonara e Scibetta (2020), è attribuita a ciascun ritratto un'etichetta riguardante la scelta grafica globale compiuta dall'apprendente. Si è tenuto conto, inoltre, dei parametri compositivi di *information value*, *framing* e *salience* proposti da Kress e van Leeuwen (2006, 181-182), con una particolare attenzione nell'annotazione della presenza e della posizione di tre codici linguistici: la lingua materna dell'apprendente, l'italiano e il dialetto napoletano;
- l'analisi dei testi in italiano L2 prodotti nel *task* dell'autobiografia orale è stata finora di natura tematica e di tipo qualitativo, con un approccio basato sull'osservazione di quella che Pavlenko (2007) definisce *subject-reality*, ossia l'informazione relativa al modo in cui gli eventi (linguistici) sono stati vissuti da chi racconta e legata al rapporto soggettivo dell'apprendente con i vari codici del proprio repertorio. In particolare, anche in questo caso si è deciso di identificare in ogni testo le sequenze relative all'apprendimento e all'uso della lingua

¹¹ Con la consapevolezza che la multimodalità costituisce oggi una teoria e un campo di indagine estremamente fluidi e dibattuti, si usa qui l'aggettivo multimodale prevalentemente in una prospettiva sociosemiotica, secondo cui "it [multimodality] attends to the full repertoire of resources that people use to communicate and represent phenomena and experiences including speech, sound, gesture, gaze, body posture and movement, writing, image and so on. [...] The use of these resources is understood as shaped by the social norms operating at the moment of making meaning, and influenced by the motivations and interests of people in a specific social context" (Jewitt 2014: 127).

¹² I corpora di italiano L2, sia scritti sia orali, sono ormai numerosi. Tra gli altri, si ricordano la Banca Dati di Italiano L2 (dal Progetto di Pavia, Andorno 2007), il LIPS (Lessico di Italiano Parlato di Stranieri, Vedovelli *et al.* 2007), il corpus VALICO (Corino & Marelli 2009), l'ADIL2 (Archivio Digitale Italiano L2, Palermo 2009), il corpus DILS (Dialoghi in Italiano come Lingua Straniera, Savy *et al.* 2012), il corpus ICoN (Tavosanis & Cominetti 2018), il corpus CELI (Spina *et al.* 2022).

- materna, dell'italiano e del dialetto napoletano e di analizzare in che modo siano linguisticamente espresse preferenze personali, riferimenti alle proprie competenze e abilità e ai diversi contesti d'uso o domini;
- le produzioni orali sono oggetto anche di un secondo tipo di analisi, di natura fonetica, volta a delinearne le caratteristiche ritmico-prosodiche del parlato autobiografico in italiano L2¹³. L'analisi acustica, condotta con Praat (Boersma & Weenink 2023), ha permesso finora di misurare la durata delle catene foniche (c.f.), delle sillabe e delle pause silenti in ciascuna produzione. Dai dati ottenuti sono stati calcolati la Velocità di Articolazione (VdA=n. sillabe/durata c.f.), la Velocità di Eloquio (VdE= n. sillabe/durata tot.), la fluenza (n. sillabe/n. c.f.) e la composizione del parlato, espressa in valori percentuali di durata delle diverse componenti dell'enunciato, ossia le sequenze articolate, i silenzi e le disfluenze (prolungamenti, nasalizzazioni, vocalizzazioni, etc.). Inoltre, per ciascuna catena fonica è stato calcolato il valore minimo, massimo e medio della frequenza fondamentale (f_0) e il *range* tonale in Hz. Quest'ultimo parametro frequenziale è stato successivamente convertito in semitoni (ST), al fine di neutralizzare le differenze legate al sesso dei parlanti.

I risultati delle analisi dovrebbero, nelle intenzioni delle autrici, convergere in un'immagine complessiva e complessa della rappresentazione, da parte degli/delle apprendenti, del proprio repertorio linguistico nonché degli aspetti affettivi/emotivi ad esso collegati, veicolati anche attraverso il livello soprasegmentale del parlato.

3.2 Alcuni esempi significativi

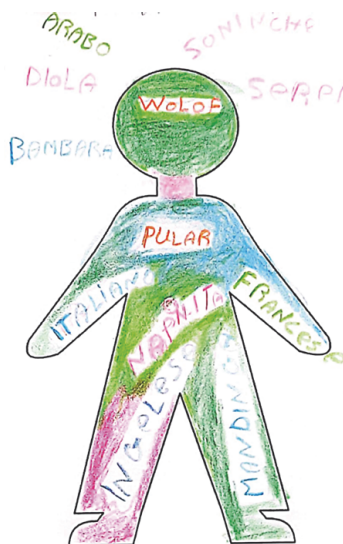
Sono stati per ora identificati in totale 348 diversi codici linguistici inseriti dai/dalle partecipanti nei propri ritratti. In media, ogni apprendente ha indicato 5 lingue (fino a un massimo di 15!). Se questi minimi dati quantitativi lasciano intuire la complessità dei repertori linguistici plurali degli/delle apprendenti coinvolti/e, i tre esempi di ritratti presentati di seguito, commentati alla luce delle informazioni fornite dagli stessi parlanti nelle autobiografie e integrati con i dati sugli aspetti prosodici, vogliono dare un'idea concreta della qualità dei dati raccolti e delle potenzialità del corpus.

Il ritratto presentato nella figura 1 è di BD, uomo di 32 anni proveniente dal Senegal e in Italia da 4 anni. BD è debolmente alfabetizzato nella sua lingua materna (o, meglio, nella lingua di istruzione del Paese d'origine) e presenta un livello di competenza in italiano L2 pari all'A1. Dal punto di vista della scelta grafica, il suo ritratto può essere definito "sfumato": ad eccezione di quanto accade per il wolof,

¹³ La scelta di applicare la metodologia dell'analisi spettroacustica alle produzioni orali degli apprendenti coinvolti, al fine di osservarne le caratteristiche soprasegmentali, è legata all'assunto secondo cui alle variazioni nel parlato degli indici ritmico-prosodici, in particolare la velocità, la durata delle pause silenti e l'escursione tonale, è associata l'espressione di diversi stati emotivi. Studi sui correlati acustici delle emozioni sono stati condotti su molte lingue (a partire da Banse & Scherer 1996) e anche sulle interlingue (Pellegrino & Maffia 2016). Si ritiene, quindi, che le informazioni ricavate da questo tipo di analisi, possano contribuire alla valutazione degli aspetti affettivi nel parlato autobiografico di cui è costituito il corpus GULP.

che occupa in maniera esclusiva la testa, nel corpo i confini tra i colori associati ai diversi codici che compongono il repertorio linguistico non sono netti, come a indicare una consapevolezza della “fluidità” dei propri usi linguistici. BD inserisce nel ritratto 12 lingue, scegliendo di posizionarne qualcuna anche fuori dalla sagoma, intorno alla testa, e utilizzando glottonimi in italiano.

Figura 1 – Ritratto linguistico di 56_BD_91_SEN



L'apprendente posiziona il pular, la propria lingua materna, in corrispondenza del petto, mentre l'italiano è in una delle braccia (speculare al francese) e il napoletano (*NAPONITA, nel ritratto) nella pancia. La sua produzione orale si presenta molto semplice dal punto di vista dell'organizzazione testuale, con il frequente utilizzo della formula presentativa “c'è/ci sono” per l'aggiunta progressiva di informazioni, e formalmente poco accurata, dato il basso livello di competenza in italiano L2. Ciononostante, come si evince dall'estratto riportato in (1), BD riesce a spiegare in maniera efficace la scelta di distinguere quelle che definisce le “nostre lingue”, “le lingue senegalesi”, posizionate fuori e dentro la testa, dalle “lingue stranieri”, come il francese e l'inglese, che occupano gli arti:

- (1) BD: Allora mi chiamo B. sono senegalese <eeh> la mia lingua del cuore è pular e gli altri *lingui sono <eeh> nel mio paese sono *wolof e <ee> serer, diola, bambara <eeh> queste nostre lingue [...] le lingue sono le lingue senegalesi non è non è lingue stranieri <sp> queste <eeh> queste, ma ci sono i altri <mh> come <ee> francese e inglese, pure italiano <sp> e pure ara+ arabo¹⁴

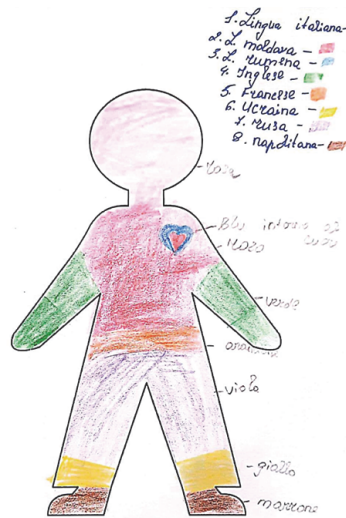
¹⁴ Nelle trascrizioni riportate, il parlato degli apprendenti è introdotto dalle iniziali (BD, ID e DK), mentre i turni della ricercatrice (o delle ricercatrici) sono introdotti da R (o R_1, R_2).

Il forte legame identitario con le lingue locali del Senegal non impedisce a BD di dimostrare entusiasmo anche verso il dialetto della sua attuale città, come si legge in (2):

- (2) R: e [il napoletano] tu lo conosci? lo parli?
 BD: sì napoletano sì lo conosco lo parlo poco poco
 R: ok, ti piace?
 BD: moltissimo, napoletano sì
 R: sì? qual è la tua parola preferita in napoletano?
 BD: uagliò [dialect]

Quello riportato nella figura 2 è invece il ritratto di ID, una ragazza di 17 anni proveniente dalla Moldavia e in Italia da soli 3 mesi, dove frequenta la scuola secondaria di secondo grado. ID ha un livello di competenza in italiano L2 pari all'A2 e ha dichiarato come L1 la lingua moldava¹⁵.

Figura 2 – Ritratto linguistico di 145_ID_06_MDA



La sua strategia grafica globale nella realizzazione del ritratto è quella della legenda, con l'ulteriore specifica dei colori utilizzati. Se la lingua materna è graficamente associata al cuore e circondata dal "vicino" rumeno, la lingua italiana, in cui sono scritti tutti i glottonimi, assume comunque una posizione di rilievo: è la prima lingua menzionata delle otto elencate nella legenda ed è anche la lingua posizionata nella testa. Come è stato evidenziato in altri lavori sulla comunità rumena (Centro Studi e Ricerche IDOS 2022), l'atteggiamento verso la lingua del Paese ospitante sembra

¹⁵ È da notare che nel mese di marzo 2023 il parlamento della Moldavia ha promulgato una legge con cui si dichiara lingua ufficiale la lingua rumena, in sostituzione di quella moldava, che scompare dalla Costituzione. Al di là delle questioni politiche, è chiaro come, nella personale percezione di ID, i due codici siano prossimi ma distinti.

essere anche in questo caso quello di una forte volontà di integrazione linguistica. A differenza di quanto accade nell'esempio precedente, inoltre, ID non si dimostra aperta al dialetto napoletano, rappresentato nei piedi (o meglio, nelle scarpe) e definito una "lingua brutta", come riportato in (3):

- (3) ID: a cuore mio lingua materna che<ee> invece moldava e<ee> intorno al cuore e<ee> rumena <eeh> va bene, a capelli lingua rosa che significa italiana e ho disegnato a capelli perché adesso <laugh> va bene adesso mio ca+ mio capello è<ee> pieno con italiano <laugh>
 R_1: la tua testa è piena di italiano
 ID: sì, adesso uso<oo> tanto italiano
 R_1: a scuola soprattutto no?
 ID: sì
 R_2: e il napoletano? lo / dove lo usi? lo usi, lo parli o lo capisci solo un po'?
 ID: no, lo capisco ma<aa> non mi piace perciò è a scarpe <laugh>
 R_2: perciò?
 ID: sta a scarpe
 R_2: perciò sta nelle scarpe, non ti piace nelle scarpe, ma perché perché non ti piace?
 ID: non lo so secondo me è una lingua<aa> brutta <laugh>

Ancora diverse sono le scelte grafiche compiute da DK, il cui ritratto è rappresentato nella figura 3.

Figura 3 – Ritratto linguistico di 86_DK_00_LKA



DK è una donna di 23 anni proveniente dallo Sri Lanka e in Italia da 4 anni. Ha completato l'istruzione secondaria ed è inserita in una classe di italiano L2 di livello B2. Il tipo di ritratto che ha scelto di realizzare non presenta parole ma solo sim-

boli: nello specifico, ogni lingua è rappresentata attraverso la bandiera del Paese in cui viene parlata, secondo il binomio lingua-nazione. Mentre la bandiera dello Sri Lanka è posizionata sul viso, accompagnata da un sorriso, perché “tutti i pensieri con <eeh> lingua cingalese”, i colori della bandiera italiana sono riportati al centro del corpo e all’interno di un cuore, mentre il napoletano è rappresentato in uno dei piedi con i colori del Comune di Napoli, giallo e rosso. Le scelte grafiche sono presentate da DK in una produzione orale articolata, che rivela un generale entusiasmo per l’apprendimento linguistico e di cui si riporta un estratto in (4):

- (4) DK: questa [l’italiano] è mia lingua del cuore perché sono venuta Italia 2018, quasi da quattro anni [...] Adesso perché la lingua italiana molto serve per me continuare miei studio, anche per andare mio sogno, tutte le cose con con la lingua italiana, così è mio cuore <laugh>, molto amo! [...] Anche molto amo napoletana perché loro molto usano gesti per parlare, anche parlare molto molto veloce, così mi piace.

[...]

Questa è rappresentata mondo perché +

R: Questa parte celeste?

DK: Sì, mappamondo come tutto mondo perché vorrei imparare tutte le lingue <eeh> lingue non ho conosciuto perché sono molto piace viaggiare <eeh> molto, così <sp> vorrei imparare tutte le lingue <laugh>

Infine, nella tabella 3 sono riportati alcuni dati di natura ritmico-prosodica relativi ai tre esempi presentati. Ci si limiterà in questo contributo a osservare i risultati globali, relativi alle produzioni orali nella loro interezza, discutendoli brevemente alla luce dei diversi livelli di competenza linguistica in italiano L2 degli apprendenti selezionati e dei contenuti dei loro racconti, e rimandando ad altra sede un’analisi più dettagliata della corrispondenza tra specifiche sequenze autobiografiche e caratteristiche soprasegmentali del segnale acustico.

Tabella 3 – *Caratteristiche ritmico-prosodiche del parlato autobiografico in italiano L2 di BD, ID e DK*

Parlante	VdA (sill/s)	VdE (sill/s)	Fluenza (sill)	Dur. tot. (s)	% sill.	% p. s.	% disfl.	% inter.	Range tonale (ST)
BD	5,1	2,8	5,1	168	42	27	7	24	10,8
ID	5,5	3,3	6,7	162	49	24	8	19	9,5
DK	4,9	3,2	6,3	210	62	17	15	6	12,7

Se i valori di VdA non sembrano fornire informazioni interessanti, al di là di una condivisa e attesa lentezza articolatoria nel parlato in lingua seconda, la VdE e la fluenza appaiono invece più efficaci nel distinguere BD, inserito nella classe di livello A1, dalle altre due apprendenti con una competenza linguistica in italiano L2 di livello intermedio (B1 e B2): BD produce in media catene foniche più brevi, più spesso intervallate da silenzi o da turni della ricercatrice. Questo dato è confermato

anche dai valori percentuali relativi alla composizione del parlato: le % di silenzio e di tempo occupato dall'interlocutore diminuiscono all'aumentare della competenza in L2, in virtù di una maggiore autonomia nella gestione del *task*. I dati relativi al *range* tonale, inoltre, sembrano indicare complessivamente una maggiore escursione melodica nel parlato di DK, in linea con l'entusiasmo che le sue parole trasmettono in (4), e una modulazione intonativa meno ampia in ID, l'unica (tra gli esempi proposti) a esprimere palesemente un giudizio negativo su una delle lingue del proprio repertorio.

4. Considerazioni conclusive e prossimi passi

Questo contributo ha avuto lo scopo di presentare un *learner corpus* multimodale, raccolto nella città di Napoli e nel contesto di una più ampia attività progettuale, realizzata nei corsi di italiano L2 offerti dall'organizzazione di volontariato Scuola di Pace e finalizzata a una sperimentazione di didattica translinguistica. Sono state descritte, inoltre, alcune possibili prospettive di analisi del corpus, tuttora in fase di implementazione.

Come dimostrano anche gli esempi riportati, i dati finora raccolti appaiono caratterizzati da una marcata eterogeneità, sia dal punto di vista delle variabili biografiche e sociolinguistiche degli/delle apprendenti coinvolti/e, sia con riferimento alla composizione e alla rappresentazione dei repertori. Parallelamente alla prosecuzione del progetto e all'ampliamento del corpus con nuovi dati, lo sviluppo delle analisi sulle diverse dimensioni considerate (grafica, testuale e ritmico-prosodica) permetterà di raggiungere gli specifici obiettivi di ricerca stabiliti: la verifica di quanti e quali siano i codici linguistici che compongono i repertori del campione di popolazione straniera raggiunta sul territorio napoletano; la descrizione e valutazione di schemi emotivi e affettivi legati alle diverse lingue nel repertorio di ciascun apprendente, con attenzione particolare alla lingua materna, all'italiano L2 e al dialetto napoletano. L'interrogazione della risorsa attraverso i metadati, inoltre, permetterà in futuro di rintracciare diversi percorsi di integrazione linguistica "percepita", dinamiche ricorrenti o tendenze comuni di specifici gruppi linguistico-culturali.

Tra i tanti aspetti da approfondire, ci sono sicuramente le implicazioni legate alla lingua scelta (anzi, consigliata) per le autobiografie orali (Pavlenko 2007). L'utilizzo della lingua seconda, infatti, ha di certo un considerevole impatto, legato al livello di competenza di ogni partecipante, sulla qualità delle informazioni trasmesse e trasmissibili, sulla quantità dei dettagli riportati, sul grado di intensità emotiva, sulla possibilità di esprimersi (nel senso più identitario del termine) attraverso la lingua, nonché sulla struttura del discorso e la frequenza di fenomeni di *code-mixing* e *switching*. In quest'ottica, la raccolta di autobiografie anche nelle L1 o in un altro codice selezionato dagli/dalle apprendenti costituirebbe di certo una preziosa fonte di informazioni.

Nell'impossibilità di formulare, in questa fase, reali conclusioni, non possiamo non augurarci che questo lavoro di ricerca, seppur con tutti i suoi limiti, possa contribuire a rendere i/le partecipanti sempre più consapevoli della ricchezza dei propri

“bagagli” linguistici e a sviluppare nei/nelle docenti di italiano L2 l’attenzione verso questi aspetti e la capacità di dare spazio a tutte quelle voci che troppo spesso rimangono silenti.

Ringraziamenti

La realizzazione del progetto e la raccolta dei dati presentati in questo contributo non sarebbero state possibili senza il supporto e la disponibilità dell’associazione Scuola di Pace e in particolare dei/delle docenti che ci hanno ospitate nelle proprie classi e degli studenti e delle studentesse, artefici della magia dell’incontro. Si ringraziano in particolare Marika Lamberti e Sara Marsiglia per l’impegno e la passione nella raccolta dei dati e per i preziosi consigli nella revisione di questo testo.

Bibliografia

- Alberici, Aureliana & Demetrio, Duccio. 2002. *Istituzioni di educazione degli adulti. 1. Il metodo autobiografico*. Milano: Guerini e Associati.
- Andorno, Cecilia (a cura di). 2007. *Banca dati di italiano L2. Progetto Pavia*. Pavia: Università di Pavia [CD].
- Bailey, Benjamin. 2007. Heteroglossia and boundaries. In Heller, Monica (Ed.), *Bilingualism: A social approach*, 257-274. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, Mikhail. 1975. *Bakhtinian thought: An introductory reader*. New York, NY: Routledge.
- Banse, Rainer & Scherer, Klaus R. 1996. Acoustic profiles in vocal emotion expression. *Journal of Personality and Social Psychology* 70(3), 614-636.
- Benucci, Antonella. 2021. Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti ‘svantaggiati’. In Daloso, Michele & Mezzadri, Marco (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, 27-37. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- Boersma, Paul & Weenink, David. 2023. *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.3.17, <http://www.praat.org/>.
- Bush, Brigitta. 2012. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503-523.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea. 2020. *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea. 2022. Integrating translanguaging pedagogy into Italian primary schools: implications for language practices and children’s empowerment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(3). 1049-1069.
- Cavagnoli, Stefania. 2014. L’autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività. In Landolfi, Liliana (a cura di), *Crossroads languages in (e)motion*, 179-188. Napoli: Photocity Edizioni.
- Centro Studi e Ricerche IDOS. 2022. *Radici a metà – 30 anni di immigrazione romena in Italia*. Roma: IDOS Edizioni.

- Cognigni, Edith. 2007. *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica dell'italiano come lingua seconda*. Porto S. Elpidio: Wizards.
- Cognigni, Edith. 2014. Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue. In Landolfi, Liliana (a cura di), *Crossroads languages in (e) motion*, 189-220. Napoli: Photocopy Edizioni.
- Consiglio d'Europa. 2017. *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del Consiglio d'Europa*. <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0>.
- Corino, Elisa & Marengo, Carla. 2009. *VALICO. Studi di linguistica e didattica*. Perugia: Guerra.
- Cummins, Jim. 1981. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (eds.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 3-50. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, Jim. 2021. *Rethinking the Education of Multilingual Learners. A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- García, Ofelia & Wei, Li. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Basil/Blackwell.
- García, Ofelia. 2014. Countering the Dual: Transglossia, Dynamic Bilingualism and Translanguaging in Education. In Rubdy, Rani & Alsagoff, Lubna (eds.), *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*, 100-118. Bristol: Multilingual Matters.
- Granger, Sylviane. 2008. Learner corpora. In Lüdeling, Anke & Kytö, Meja (eds.), *Corpus Linguistics. An International Handbook. Volume 1*, 259-275. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Grosjean, François. 1985. The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6(6). 467-477.
- Grosjean, François. 1989. Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15.
- Grosjean, François. 1992. Another view of bilingualism. In Harris, Richard J. (Ed.), *Advances in Psychology* 83, 51-62. North-Holland: Elsevier.
- Henderson, Kathryn I. & Ingram, Mitch. 2018. "Mister, you're writing in Spanglish": Fostering spaces for meaning making and metalinguistic connections through teacher translanguaging shifts in the bilingual classroom. *Bilingual Research Journal* 41(3). 253-271.
- Jaspers, Jürgen. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* 58. 1-10.
- Jewitt, Carey. 2014. Multimodal approaches. In Norris, Sigrid & Maier, Carmen D. (eds.), *Interactions, Images and Texts: A Reader in Multimodality*, 127-136. Berlin/München/Boston: De Gruyter Mouton.
- Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/ New York: Routledge.

- MacSwan, Jeff. (Ed.) 2022. *Multilingual Perspectives on Translanguaging*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- MacSwan, Jeff. 2017. A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54 (1). 167-201.
- Malcom Knowles, Malcom. 1996. *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- McPake, Joanna & Tedick, Diane J. 2022. Translanguaging and Immersion Programs for Minoritized Languages at Risk of Disappearance: Developing a Research Agenda. In MacSwan, Jeff. (Ed.), *Multilingual Perspectives on Translanguaging*, 295-320. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Mortimer, Katherine S. & Gabriela Dolsa. 2020. Ongoing emergence: borderland high school DLBE students' self-identifications as lingual people. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26. 7-19.
- Palermo, Massimo (a cura di). 2009. *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra.
- Pavlenko, Aneta. 2007. Autobiographic Narrative as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 28 (2). 163-188
- Pellegrino, Elisa & Maffia, Marta. 2016. Expressing and labelling emotions in a second language: acoustic and perceptual analyses of emotional speech in L1-L2 Italian. In Guzzo, Siria & Britain, David (Eds.), *Languaging Diversity volume 2: Variationist approaches and identities*, 127-142. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Savy, Renata, Alfano, Iolanda, Crocco, Claudia & Capitanio, S. 2012. *Corpus Dialoghi in Italiano Lingua Straniera (DILS)*. www.parlaritaliano.it.
- Savy, Renata. 2006. CLIPS. Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. In Albano Leoni, Federico & Giordano, Rosa (a cura di), *Italiano Parlato. Analisi di un dialogo*, 1-37. Napoli: Liguori.
- Seltzer, Kate. 2019. Reconceptualizing 'Home' and 'School' Language: Taking a Critical Translingual Approach in the English Classroom. *TESOL Quarterly* 53(4). 986-1007.
- Spina, Stefania, Fioravanti, Irene, Forti, Luciana, Santucci, Valentino, Scerra, Angela & Zanda, Fabio. 2022. Il corpus CELI: una nuova risorsa per studiare l'acquisizione dell'italiano L2. *Italiano LinguaDue* 1. 116-138.
- Tavosanis, Mirko & Cominetti, Federica. 2018. The ICoN Corpus of Academic Written Italian (L1 and L2). In *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*, Miyazaki, Japan. European Language Resources Association (ELRA).
- Vedovelli, Massimo, Pallassini, Alessandro, Machetti, Sabrina, Barni, Monica, Bagna, Carla, Pieroni, Simone & Gallina, Francesca. 2007. *Guida Corpus LIPS. Criteri di trascrizione Lessico Italiano Parlato di Stranieri*. www.parlaritaliano.it.
- Williams, Cen. 1994. *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Tesi di dottorato. University of Wales, Bangor.