

“CHI HA LINGUA IN BOCCA, PUÒ ANDAR PER TUTTO”: STUDENTI UNIVERSITARI STRANIERI E AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA IN ITALIANO L2

*Elena Maria Duso*¹

Nella lezione scorsa abbiamo appreso un'espressione “chi ha lingua in bocca, può andare per tutto”. Mi sembra che sia verissimo. La conoscenza della lingua straniera non solo alleggerisce le relazioni ed aiuta a creare i contatti, ma anche contribuisce allo sviluppo del pensiero ed all'orizzonte. La lingua straniera permette anche di guardare la tua lingua madre da un altro punto di vista. Ma l'importante è che le lingue straniere aiutano a capirsi, perché le lingue diverse rivelano le parti svariate della tua personalità.
(E., russa, B2)²

1. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

Il presente contributo è il risultato di oltre dieci anni di lavoro con studenti Erasmus e internazionali che apprendono l'italiano come L2 presso il Centro linguistico di Ateneo di Padova e che hanno scritto la propria autobiografia linguistica (d'ora in poi AL) sotto la mia guida durante il corso. Un lavoro appassionato e appassionante sia per me che per gli apprendenti, che hanno sempre trovato nella discussione e nella stesura della propria autobiografia un tema interessante sul quale confrontarsi e, spesso, una chiave di riflessione sul proprio repertorio linguistico e di conseguenza sulla propria identità. I loro testi, oltre a testimoniare l'importanza che ha la conoscenza di più lingue per i giovani adulti scolarizzati di oggi, danno uno spaccato della loro realtà, in un mondo sempre più aperto e compenetrato da diverse culture in cui risulta difficile muoversi senza sapere comunicare in diverse lingue.

Tra le definizioni di (auto)biografia linguistica che si possono rintracciare nella letteratura specialistica italiana ed europea (per cui si vedano anche Tahmin, Simon, 2009; Molinié, 2020: 67), quella cui mi sono ispirata è di Blondeau, Salvadori (2020: 249):

L'autobiografia linguistica, per come la intendiamo noi, è una scrittura del sé, una storia di vita incentrata sulle declinazioni linguistiche degli individui [...]
Per quanto riguarda la loro elaborazione, le AL possono essere basate sulla scrittura, la Silhouette da colorare, il disegno riflessivo.

In ambito italiano, i primi ad aver scritto un'autobiografia linguistica sono stati proprio linguisti e sociolinguisti che per interesse professionale si interrogavano sulle proprie esperienze. Si ricordano in particolare Giovanni Nencioni (1983); Giuseppe Francescato (1983); Lorenzo Renzi (2002); Tullio De Mauro (2007); Gianna Marcato (2007b); Giovanni Ruffino (2011), Alberto Asor Rosa (2018) e, oggi, Vera Gheno (2024). Alcuni di loro e altri docenti universitari (Canobbio, 2009; Telmon, 2006, 2011) hanno spinto

¹ Università di Padova.

Ringrazio per la lettura e i preziosi consigli Maria G. Lo Duca e Michele Prandi.

² Avverto fin da subito che ho riportato i testi degli studenti esattamente com'erano, conservandone la lingua e la punteggiatura. Ho solo fatto alcuni tagli, indicati con le parentesi quadre, e sostituito alcuni a capo con il segno / per ragioni di spazio.

anche i propri studenti a scrivere delle AL, affinché prendessero consapevolezza del loro repertorio linguistico. Ugualmente hanno fatto molti insegnanti delle scuole italiane, motivati anche dalla presenza sempre più numerosa di allievi di origine straniera che l’AL può aiutare e valorizzare, dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di secondo grado (Canobbio, 2009; Castiglione, 2009; Favaro, 2008, 2013a, 2013b, 2016, 2024 cap. 2; Cavagnoli, 2014; Cognigni, 2014, 2020; Fraccaro, 2016; Sofia, Favero, 2017, 2018, 2021; Frigo, 2020; Carbonara, Scibetta, 2019; Russo, 2022).

Del resto, a partire dal 2001, l’AL aveva ricevuto un forte impulso anche nel campo dell’apprendimento delle lingue straniere grazie alla pubblicazione del *Portfolio europeo delle lingue* (PEL o, in inglese ELP), nato accanto al *Quadro Comune Europeo per le lingue* (QCER) come strumento in cui ogni apprendente potesse registrare le proprie conoscenze, competenze e strategie linguistiche, con l’obiettivo di riflettere su di esse e di monitorare il percorso di acquisizione delle lingue nel corso della vita. Accanto al *Passaporto linguistico*, una autodichiarazione di ciò che lo studente sa e sa fare con le lingue, e al *Dossier*, che ne raccoglie le prove, la *Biografia linguistica* assume un ruolo centrale, promuovendo l’autoriflessione (Little, Perclová, 2001: 1)³.

Dall’inizio del Duemila, dunque, l’AL viene frequentemente utilizzata all’interno dei corsi di italiano L2, in forme più semplici, ad esempio attraverso la rappresentazione grafica delle lingue nel proprio corpo (§ 3.4) e tramite colloqui orali, oppure in forma scritta. Oltre agli studi già citati sulle autobiografie linguistiche prodotte nelle classi plurilingui della scuola italiana, sono numerose le indagini sulle AL di migranti adulti (Cognigni, 2007; Favaro, 2013a, 2016; Strazzari, 2016, 2017; Cattoretti, 2010; Corelli, Montella, 2019; Bianchi, 2025) e di insegnanti di L1 e L2 (si vedano almeno Arcuri, Paternostro, Pinello, 2014; Manconi, 2016; Salvadori, Blondeau, Polimeni, 2020). Vi sono poi studi specifici su apprendenti giovani adulti e adulti di zone bilingui, in particolare dell’Alto Adige, come Veronesi (2008, 2009); Cavagnoli (2014) e Marinaro (2022). Restano però pochi – almeno in Italia – i contributi specificamente dedicati a studenti stranieri universitari (Groppaldi, 2010; Corti, 2012; Luppi, Thüne, 2022), dei quali dunque, dopo un piccolo anticipo su un corpus ancora *in fieri* (Duso, 2021b), mi occuperò in questa sede.

1.1. *Le ragioni dell’autobiografia linguistica*

Proporre l’autobiografia linguistica anche nelle classi di italiano L2 frequentate da studenti universitari, quindi giovani adulti (e talvolta anche veri e propri adulti, ad esempio nel caso di *visiting professor* o ricercatori), è interessante per tante ragioni. Per il docente, infatti, gli obiettivi perseguibili sono molteplici: intanto chiedere di parlare dell’apprendimento delle lingue nella classe di lingua significa proporre un tema – e quindi un input – di grande rilevanza per tutti. Se poi tale tema viene affrontato all’inizio del corso, almeno con gli studenti che hanno un livello linguistico già sufficiente, può fungere da test di ingresso più informale per conoscere meglio gli apprendenti (Groppaldi, 2010: 103) e farli conoscere tra di loro. La discussione in gruppi e collettiva sulle lingue parlate da ciascuno, la stesura individuale e poi la lettura dei testi scritti dagli studenti permettono infatti all’insegnante di ricavare importanti informazioni sulle esperienze pregresse, sulle strategie di apprendimento comuni, e sugli obiettivi che i singoli studenti si propongono di raggiungere durante il loro soggiorno in Italia, così da poter tarare meglio il corso, tenendo conto, oltre che dei descrittori del QCER e del sillabo del livello, anche delle esigenze specifiche e delle propensioni della classe. Far scrivere l’AL alla fine del corso,

³ <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-language-biography>.

invece, può fornire l'occasione di fare sintesi del percorso fatto e di ricevere un feedback sul lavoro svolto. Inoltre, agli insegnanti le AL offrono importanti informazioni non solo sui singoli individui, ma anche sui ‘gruppi sociali’ (Thamin, Simon, 2009: 5-6) e – nel mio caso – sugli studenti con la stessa provenienza geoculturale, dal momento che permettono di esplorare come vengono studiate le lingue nei diversi Paesi. Tali informazioni risultano preziose qualora ci si confronti con apprendenti di cui non si conosce bene il background culturale, come capita spesso all'Università, dove di anno in anno si aprono nuovi scambi interuniversitari e possono arrivare flussi di persone da Paesi anche molto diversi. Infine, un'accurata analisi delle AL consente all'insegnante di poter osservare da vicino interlingue scritte all'interno di un genere testuale misto, e quindi ricco di tante strutture linguistiche diverse. La stesura dell'autobiografia elicitava anche l'impiego di una metalingua riflessiva e del linguaggio metaforico (cfr. poi par. § 4).

Agli studenti, invece, un percorso sull'AL offre la possibilità di familiarizzare con il QCER e gli strumenti ad esso legati, come appunto il *Portfolio linguistico*, e di affrontare un argomento comune a tutti di cui poter parlare in gruppo, confrontando esperienze, strategie e obiettivi di apprendimento. A livello individuale, le AL possono fungere da lente per riscoprire e valorizzare il proprio plurilinguismo e le esperienze interculturali fatte, tra cui emerge particolarmente quella che gli studenti stanno vivendo al momento dello scambio, sempre emotivamente d'impatto. Inoltre, come sottolineano Fraccaro e Strazzari (2021: 64),

«la narrazione/(ri)scoperta delle proprie lingue passa attraverso, anzi, comporta e significa narrazione/(ri)scoperta dei propri vissuti; [...] (ri)scoperta del sé linguistico e di sé coincidono, sono connaturate. Per questo la AL è un approdo a se stessi. Percorso di memorie, emozioni, sorprese, intuizioni e riflessioni, la AL è anche un'intensa epifania».

Certamente non tutti i giovani apprendenti affrontano l'AL con le stesse capacità di analisi introspettiva, ma a molti di loro capita di scoprire quanto tale strumento sia potente e impegnativo, se affrontato seriamente. Scrivere la propria AL non è produrre un testo qualunque, e alcuni impiegano parecchio tempo per farlo, ammettendone la difficoltà, come L.:

Scrivendo questa biografia, ho realizzato che *si tratta di qualcosa veramente privata e allo stesso tempo ci si può presentare in un modo diverso*. Ad essere sincera non è per niente facile scrivere una biografia linguistica, perché non ci ho mai pensato. Le lingue sono sempre state una parte importante della mia vita, ma non ho mai notato quanto la influenzino (L., austriaca, C1)

Dato il fortissimo rapporto esistente tra lingua e identità, un'AL scritta alle soglie dell'età adulta potrebbe essere, in effetti, una delle prime esperienze di autoriflessione. Spesso ci vuole un lungo cammino per prendere coscienza del proprio plurilinguismo e della ricchezza che esso apporta, soprattutto in casi più complessi, quando ad esempio vi siano state esperienze di migrazione, di trasferimenti, o perdite di genitori che magari parlavano un'altra lingua (cfr. poi § 3.3). Scrivere un'autobiografia può costituire, dunque, un compito delicato, che non andrebbe mai imposto ma solo proposto (Groppaldi, 2010: 93; Sofia, Favero, 2018: 108; Manconi, 2019: 10), offrendo anche delle alternative. Tuttavia, affrontare il tema dell'identità linguistica assieme a un gruppo di coetanei, passata l'adolescenza, può offrire un'occasione di sblocco e di superamento delle crisi, e divenire un potente fattore di ricostruzione identitaria (Fiorentino *et al.*, 2016). L'autobiografia è anche una forma di cura di sé (Demetrio, 1996) e scriverla in altra lingua talvolta permette quel distanziamento emotivo che la lingua materna non concede (Amati Mehler,

Argentieri, Canestri, 1990; Kellman, 2007; Pavlenko, 2005; Favaro, 2013b; Fiorentino *et al.*, 2016: 56; Cognigni, 2020: 407-408, ecc.). Nel complesso, comunque, gli studenti universitari accettano di buon grado di condividere le proprie AL, possedendo una solida consapevolezza del proprio plurilinguismo ed essendo fieri di valorizzarlo.

1.2. Obiettivi del presente lavoro

Consapevole del rischio che scrivere sulle AL dei propri apprendenti possa ridursi a una mera rassegna di spunti tematici, raccolgo l'invito di Pavlenko (2007) e Cognigni (2020) a tener conto, insieme, di contenuti, contesto di apprendimento e forma, cercando delle costanti nei testi sia nei temi trattati, sia nella lingua impiegata, che possano aiutare a descrivere meglio il pubblico degli studenti universitari stranieri. Dopo una breve descrizione del corpus e degli informanti (§ 2), mi focalizzerò su alcune tematiche, legate in particolare alla conoscenza e alla percezione delle lingue dentro di sé (§ 3); infine, analizzerò la lingua delle AL, concentrandomi sul linguaggio figurato (§ 4).

2. I DATI DEL CORPUS E GLI APPRENDENTI

Benché abbia utilizzato l'AL durante le mie lezioni anche negli anni precedenti, solo dal 2016 ho iniziato a raccogliere sistematicamente i testi degli studenti, fino ad arrivare ad averne 200, distribuiti su quattro livelli del QCER, dall'A2 al C1.

Tabella 1. *Numero di AL per livello del QCER*

livello del QCER	A2	B1	B2	C1	totali
Numero dei testi	20	45	55	80	200

Il mio corpus, dunque, non è omogeneo perché le AL scritte da studenti di livello B2 e C1 sono molto più numerose: ho lavorato infatti alla stesura di testi scritti soprattutto con studenti avanzati. Nei corsi di livello B2 e C1 dedico in genere la prima unità didattica al tema dell'apprendimento linguistico, facendo parlare gli studenti delle proprie esperienze con le lingue, proponendo e analizzando poi brani di AL di apprendenti d'eccezione, come ad esempio la scrittrice americana bengalese Jhumpa Lahiri (2015) o lo scrittore italiano Diego Marani (2005) e chiedendo alla fine di stendere la propria AL in un forum che poi può essere letto da tutti (cfr. Duso, 2021b per maggiori dettagli).

Successivamente, ho proposto la stesura di una AL anche a studenti dei livelli A2 e B1 come prova finale del corso, durante il quale si era comunque parlato di tante loro esperienze autobiografiche. Ho scelto consapevolmente di escludere gli studenti A1 in quanto non sono ancora in grado di scrivere veri e propri testi e in particolare di raccontare esperienze del passato (in base al nostro syllabo, quello di Lo Duca, 2006 adattato, nei corsi A1 si lavora per lo più sul presente indicativo); mancano anche gli studenti C2 in quanto a Padova non vi sono corsi di tale livello e i pochissimi C2 confluiscono nel C1. Inoltre, ho selezionato solo un piccolo numero di testi degli studenti di fine A2 e fine B1, preferendo dare spazio a testi di apprendenti ai quali la capacità di espressione in italiano permettesse di indagare al meglio motivazioni e sensazioni.

Naturalmente anche la traccia proposta per scrivere l'AL era diversa (si veda l'Appendice): se agli studenti di fine A2 e fine B1 ho proposto la traccia standard del *Portfolio europeo delle lingue*, aggiungendo alla fine l'invito a disegnare o rappresentare

graficamente come sentivano le lingue nel proprio corpo, usando la *silhouette* linguistica (§ 3.4), e quindi chiedendo in sostanza un testo narrativo-espositivo, con gli studenti di livello B2 e C1 ho invece rivisto e arricchito la traccia, spingendo in questo modo alla stesura di un testo prevalentemente di tipo narrativo-argomentativo, con riflessioni più personali e introspettive.

Gli autori delle AL erano tutti studenti che frequentavano – temporaneamente come studenti in scambio Erasmus, o per un intero corso di laurea come studenti internazionali (oggi chiamati anche *degree seekers*) – l’Università di Padova e seguivano corsi di italiano L2 al Centro linguistico di Ateneo.

Gli studenti Erasmus e internazionali sono un pubblico ormai ben descritto (cfr. EMN, 2013; Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2017: 80-85 con ampia bibliografia, 2018a, 2018b; Jafrancesco, 2018; Ballarin, Bier, Coonan, 2018 che raccolgono molti interventi; Duso, 2017, 2019, 2023; Lubello, Rosi, 2020; Maddalena, 2021), piuttosto vario ma con alcune caratteristiche comuni, come ad esempio l’età (in media 23 anni), la prevalenza del sesso femminile, un background culturale notevole e provenienza geografica in prevalenza europea, ma non solo.

La Tabella 2 illustra le lingue madri (LM) dei 200 studenti del corpus, quelle tipiche soprattutto delle classi di livello intermedio-avanzato al Centro linguistico di Ateneo di Padova, con prevalenza di tedescofoni, quindi di ispanofoni, anglofoni, francofoni e studenti dell’est Europa. Molto più rari gli extraeuropei, che sono in genere studenti internazionali e provengono per lo più dalla Russia, da Paesi latino-americani (e hanno quindi come madrelingua lo spagnolo o il portoghese) o asiatici (Cina) e mediorientali (Iran, Turchia). I rari studenti africani facevano parte di un piccolo gruppo di richiedenti asilo che hanno frequentato l’Università per un anno grazie a un progetto speciale di orientamento (cfr. Duso, Marigo, 2019): alcuni di loro si sono poi effettivamente iscritti a corsi di laurea.

Tabella 2. *Lingua madre degli studenti del corpus*⁴

Lingua	totali	A2	B1	B2	C1
tedesco	54	3	11	16	24
spagnolo	23	5	5	4	9
inglese	19	1	4	11	3
francese	15	1	4	5	4
portoghese	14	1	4	2	7
russo	15		5	3	7
neerlandese	8	1		7	
polacco	8	2	1	2	3
arabo	5	2	1		2
rumeno	5		1		4
cinese	4		1		3
ungherese	4		1	1	2
ceco	3	2			1
croato	3	1			2
greco	3		1		2

⁴ Ho inserito le lingue per numero totale di parlanti e – laddove il numero coincidesse – per ordine alfabetico.

turco	3	1	1	1	
armeno	1		1		
bengalese	1				1
bulgaro	1				1
diakankè ⁵	1			1	
farsi	1				1
fulah	1				1
lituano	1				1
macedone	1		1		
moldavo	1			1	
montenegrino	1		1		
norvegese	1				1
serbo	1		1		
sloveno	1			1	
ucraino	1		1		
	200	20	45	55	80

2.1. *L'importanza di parlare più lingue*

Il primo dato che emerge dall'analisi dei testi riguarda la conoscenza delle lingue: nel 2002 a Barcellona l'Europa si era posta come obiettivo la 'formula trilingue', auspicando che ogni cittadino europeo conoscesse altre due lingue oltre alla propria LM (Luise, 2013: 526). Dai miei dati sembra che tale obiettivo sia stato ampiamente raggiunto e superato: se il 23,5% degli studenti conosce almeno tre lingue, il 33,5% ne conosce quattro, il 23,5% cinque, l'11% sei. Due studenti (un polacco e una tedesca) arrivano a dieci lingue e una ricercatrice di Fisica tedesca persino a venti, possedute almeno nei primi rudimenti. L'italiano non è in genere la seconda lingua, ma viene acquisito successivamente.

Tabella 3. *Numero di lingue conosciute dagli studenti del corpus*

Lingue	totale	percentuale	A2	B1	B2	C1
2L	2	1%				2
3L	47	23,5%	2	8	10	27
4L	67	33,5%	13	20	10	24
5L	47	23,5%	5	11	15	16
6L	22	11%		5	10	7
7L	9	4,5%		1	7	1
8L	3	1,5%			2	1
10L	2	1%			1	1
20L	1	0,5%				1
	200		20	45	55	80

⁵ Si tratta di una lingua minoritaria parlata nel Senegal, che lo studente dichiara come propria LM, prima del wolof.

Analizzando le motivazioni espresse a proposito dell'importanza di sapere più lingue, colpisce che solo quattro studenti su duecento dichiarino come unico obiettivo quello di trovare lavoro più facilmente.⁶ Molto più numerosi sono gli studenti che legano il possesso delle lingue alla conoscenza di altre culture, all'apertura di nuove porte sul mondo e alla libertà di movimento che esse concedono:

Parlando lingue straniere ha l'opportunità di comunicare meglio, di viaggiare e conoscere altre persone. [...] vorrei continuare a studiare le lingue straniere, perché è un modo di esprimere se stessa in un modo diverso, è un modo di sentire gli altri persone senza paura. (C., greca, B1)

Mi sembra che imparare le lingue sia molto importante. Prima di tutto, ho bisogno delle lingue straniere per i miei studi. Vorrei scrivere la mia tesi sull'archeologia Romana, quindi, debbo sapere leggere in italiano, inglese e francese. La conoscenza della lingua latina anche sarebbe molto utile./ In secondo posto, la conoscenza delle lingue permette di viaggiare negli altri paesi e si sente dappertutto come alla casa sua. Quando arrivo nel paese straniero, mi sento più sicura quando sappia parlare con i locali. Non ci sono le situazioni scomode quando interlocutori non possono capire l'un l'altro. Mi piace anche fare conoscenza con le persone diverse e trovare i nuovi amici. Quest'è possibile soltanto quando conosciamo la lingua straniera. (A., russa, B2)

Penso che sia importante, opportuno direi imperativo di sapere le lingue perché si dice: “chi ha la lingua in bocca può andare ovunque” perciò la lingua è la libertà. Essa aiuta a viaggiare nel mondo. Con le lingue hai più di possibilità lavorativo. Le lingue sono dei ponti per collegare due culture diverse. La lingua è un fattore di inclusione. (D., ivoriano, C1)

I giovani universitari, abituati a muoversi da un paese all'altro e a studiare in inglese, sembrano dunque essere consapevoli di vivere in un mondo globalizzato, dove conoscere le lingue è una chiave per sentirsi sempre a casa. Il proverbio «chi ha lingua in bocca può andar per tutto», che propongo per introdurre le lezioni sul tema, ha colpito molti di loro (si vedano i testi di D. o di E., citata *in exergo*). Ma c'è di più: parlare in più lingue cambia anche la percezione di sé e, oltre a dare una maggior sicurezza, permette di esplorare i molteplici aspetti della propria personalità.

Inoltre, ho realizzato che imparare una nuova lingua significa scoprire un mondo nuovo. La lingua non è solo il modo di comunicazione, ma anche la cultura, la mentalità, il punto di vista diverso. Adesso sono d'accordo con la frase “Quante lingue conosci, tante volte sei un uomo”. (M., ucraina, B1)

Mi sento molto bene quando sono capaci di capire altre lingue e sapere dei significanti di molte parole. Ma alla stessa volta è totalmente diverso come ti fai capire perché, nella tua madre lingua ti spieghi di una maniera e quando lo vuoi tradurre ad un'altra, vedi che non ha lo stesso senso; allora si mette un po' di tempo per trovare dei ricorsi e farti capire come ti piacerebbe. In tutto

⁶ Le recenti indagini sull'apprendimento dell'italiano nel mondo rivelano che la sua spendibilità sociale non è alta e che la motivazione per cui si apprende tale lingua resta essenzialmente di tipo culturale («tempo libero e interessi vari» De Mauro, Vedovelli, 2002: 164 e ss.; Giovanardi, Trifone, 2011: 151 e 2012: 24 e ss.; Masilio, 2021: 373-79). Tuttavia, il fatto che gli studenti non dichiarino esclusivamente obiettivi pratici, legati a una concezione economica e utilitaristica della lingua, potrebbe essere dovuto anche a un tentativo di nobilitare la propria posizione, enfatizzando appunto gli interessi culturali (cfr. Pavlenko, 2007: 177).

questo posso dire che mai sono la stessa persona dopo d’imparare una lingua perchè ogni viaggio e ogni cultura ti apporta diversi punti di vista e valori che forse prima non avevi perciò incoraggio a tutte le persone di viaggiare e conoscere mondo per diventare una persona matura e con risorse. (E., spagnola, B2)

Insomma, le ragioni per imparare le lingue sono molteplici, e possono variare anche a seconda della lingua, come osserva acutamente E., che di lingue ne conosce venti:

Le mie motivazioni sono diverse da lingua a lingua. Alcune le voglio imparare perché sono utili (l’inglese, ora l’italiano), altre per la cultura (ho iniziato il portoghese quando ho iniziato a fare Capoeira e volevo imparare danese per capire una serie di film danesi in originale) o a causa della mia famiglia (soprattutto lo slovacco). Il mio interesse per l’arabo è un resto della mia intenzione di diventare egittologa, l’ungherese mi interessa anche a cause della sua grammatica totalmente diversa. E anche una delle ragioni perché me affascina il klingon. (E., tedesca, C1)

3. LA CONOSCENZA DELLE LINGUE

3.1. *Il posto dell’italiano*

Qual è dunque, tra le tante seconde lingue, il posto della nostra?

L’italiano, come già detto, non è quasi mai la prima lingua straniera appresa, ma la terza, la quarta o oltre, dopo le principali lingue europee quali l’inglese, lo spagnolo, il francese. Se in alcuni casi la motivazione è legata alla cultura italiana, come ad esempio per studenti interessati al mondo dell’arte o della letteratura, per lo più lo si apprende ancora per passione. L’italiano, infatti, è associato alle vacanze, all’estate e al buon cibo, per molti studenti Erasmus:

Italiano era sempre la mia lingua preferita in senso delle lingue straniere. Penso che sia anche perchè l’avevo sempre ascoltato nelle vacanze, sulla spiaggia, mentre stavo mangiando un gelato. Solo ricordi belli! (N., tedesca, B2)

questa lingua è sinonimo per me di amore, amicizie, e anche vacanze, quindi rappresenta solo sentimenti positivi. (V., francese, B2)

Ma l’italiano è soprattutto una lingua del cuore, che desta fulminei innamoramenti. Le parole *passione*, *amore* e *innamorarsi* sono molto frequenti nel corpus: circa il 15% degli studenti le usa esplicitamente per l’italiano. Tra i tanti passi citabili, scelgo quelli di una ragazza bielorusa e una moldava, entrambe studentesse internazionali. L’attrazione per la lingua italiana e per il nostro Paese sembra infatti essere particolarmente forte per le ragazze provenienti dall’Est Europa e dalla Russia (cfr. anche Celentin, Cognigni, 2007: 20).

Vorrei raccontare il mio legame con Italia ed italiano. Io provengo dalla Bielorussia, un paese che si trova più al nord dell’Europa. Da piccola volevo vivere in una città diversa dalla nascita, in un posto meraviglioso, stupendo, solare, dove si sente il colore della gioia, un soffio di brezza di mare... Posso dire che un sogno sia diventato la realtà. Non ho mai imparato una lingua mittica come la lingua italiana in vita mia. Ho l’accento abbastanza duro

(perché sono madrelingua russa), ma cerco sempre di migliorare. La passione è nata al improvviso. Una volta sono andata in vacanza a Venezia...e da questo momento ho capito – mi sono cambiata...Ho iniziato imparare la lingua da sola, dopo ho frequentato i corsi da A2 fino C1, ho fatto l'esame CELLI per ottenere il certificato di livello B2, e non mi sono fermata- sono entrata nell'università a Padova per approfondire lo studio. *È poco dire che l'italiano sia una lingua melodica, dolce. Per me sia una lingua dell'anima, del cuore, è la musica con cui inizio e finisco la mia giornata.* Difficile da spiegare – ma fa parte di me. (N., bielorusa, C1)

Non conoscevo affatto l'italiano ed ero veramente in crisi perché *appena ho sentito gli italiani parlare mi sono innamorata*, sapevo che voglio iniziare un percorso qui e bisognava saper padroneggiare la lingua, era questo che mi faceva sentire inutile! pensavo a quanto difficile sarebbe per me iniziare tutto da zero. Ma qualche mese dopo finitosi le vacanze d'estate si sono aperti vari corsi di perfezionamento e quindi mi sono iscritta ad una scuola serale per gli stranieri a Cittadella. [...] La lingua più importante per me è il rumeno perché è la mia lingua madre [...]. La lingua in cui piango e rido, la lingua che mi sta nel cuore e rimarrà per sempre lì. Al secondo posto metto l'italiano perché è diventato molto familiare per me è pazzesco lo so ma è una cosa reale che mi caratterizza. *Nel corso di un anno è diventata molto cara per me, la lingua che mi ha aiutato a capirla, che mi ha scelta anche lei. È una sorta di reciprocità penso.* E lo dico con tutto il cuore. (L., moldava, B2)

Talvolta, ci si appassiona anche perché l'italiano è una lingua parentale: la lingua dei propri avi, come nel caso di T., che imparava i nomi dei colori in italiano ricevendone in cambio cucchiate di una speciale pappa della nonna.

Sono di lingua madre croata, ma essendo nata e cresciuta in una regione che c'era stata occupata dalla Repubblica di Veneto per secoli, e poi dall'Italia fino alla seconda guerra mondiale, ci sono stata circondata con gente che parla l'italiano. A causa della storia sudetta, nell'isola di Cherso, da dove provengo io, esiste una minorità italiana alla quale appartiene anche mia nonna. / Mia nonna si chiama Maria P. – almeno si chiamava prima di sposarsi con un ragazzo croato, mio nonno, dopo di che il suo cognome è diventato K. Quando ero piccola, mia nonna mi imparava l'italiano. Ero spesso con lei. Mi faceva sedere sulla finestra ed io dovevo indovinare il nome italiano del colore delle macchine che passavano sulla strada. Per ogni volta che ho indovinato il nome, mi daveva un cucchiaino del nostro pasto preferito che noi due abbiamo mangiato spesso per la cena – “gris cun latte e cacao”. Naturalmente, potevo mangiare anche se non avevo indovinato il colore giusto – questo era il nostro divertimento. Oggi è una bella memoria. (T., croata, C1)

Questo tema è particolarmente presente nelle AL degli studenti provenienti da Paesi dell'America latina come l'Argentina o il Brasile, per i quali l'italiano è la lingua dei nonni e bisnonni da recuperare per tornare alle proprie origini, ma spesso anche per meritare quella cittadinanza che si ottiene facilmente avendo progenitori italiani. Come una volta i loro antenati erano emigrati in Sudamerica per sfuggire alla povertà, tocca ai giovani oggi tornare in Italia in anni di crisi economica o politico-sociale dei Paesi di provenienza, alla ricerca di una vita migliore. Talvolta, i ragazzi si accorgono che l'italiano parlato in famiglia non aderisce allo standard, come nel caso del talian del Brasile di V., una lingua formatasi da una mistura di dialetti italiani e di portoghese, e devono impararlo nuovamente (sul tema, cfr. anche Ferroni, 2023: 247-48).

Il mio rapporto con le lingue inizia prima con il mio nome, Vincenzo. Da quando ero piccolo, ho dovuto sempre sillabare ai brasiliani: V-i-n-c-e-n-z-o, con la n prima della c, con ‘ce’ e non ‘tche’. E mio primo cognome neanche mi aiuta: ***, con due ‘z’ e una ‘n’ alla fine. Non mi piaceva il mio nome, finchè ho cominciato a studiare l’italiano. Oltre all’italiano, parlo l’inglese e il tedesco, e capisco bene il talian, che parlano i miei nonni e molti nella mia città in Brasile. [...] / Con l’italiano la storia è un po’ più complicata. Visto che nella mia regione la maggioranza delle persone è di ascendenza veneta, si parla molto – soprattutto gli anziani – il talian. Mia nonna sempre mi diceva ‘magna che ti vièn grandò’, oppure meno gentile ‘magna e tasi’ e mio nonno, sempre che c’era il cielo rosso di sera diceva ‘rosso di sera, bèl tempo si spera’. Io non ho imparato il dialetto, perchè mio padre non è di ascendenza italiana, e neanche mia madre ha provato di insegnarmi la lingua. Quando ero piccolo, a casa nostra ognitanto c’erano gli studenti di intercultura, perchè mia madre era la presidente della AFS (programma di intercambio), ed Io, geloso della attenzione che mia madre dava a loro, gli mandavo tutti a tornare in Italia, quel posto da dove venivano tutti quelli che parlavano *una lingua strana*. Dopo alcuni anni ho ottenuto la cittadinanza Italiana, e mi pareva giusto che un cittadino italiano almeno parlasse l’italiano, quindi ho cominciato a studiare. [...] Mi sono fermato nel livello B2, perchè poi non c’erano più corsi nella mia università, e adesso sono felice di poter continuare gli studi e soprattutto di vivere per un tempo in Italia, principalmente nel Veneto, dove *mi sento quasi a casa!* / Mio obiettivo è di arrivare ad un livello linguistico degno della mia cittadinanza. (V., brasiliano, B2)

Per fortuna quando parlo l’italiano *mi sento come se fossi a casa mia* in Argentina, sicuramente mi accade questo perché mi fa ricordare alla mia famiglia ed ai miei origini. Non mi succede lo stesso quando parlo altre lingue, non ho mai sperimentato lo stesso sentimento, però mi piacerebbe che fosse così, la stessa sensazione. (A., argentino, C1)

Con l’italiano, dunque, ci si può *sentire a casa* perché è la lingua che rimanda alle proprie radici, ma anche perché è la lingua del proprio partner, una lingua in cui fare casa, nella quale acquistare una nuova cittadinanza, come ben esprime uno studente francese.

Nel fra tempo avevo incontrato la mia futura sposa, Romagnola di origine, Berlinese di adozione. Ci siamo sedotti nella lingua di Goethe, ma velocemente siamo stati in un vicolo cieco. Il tedesco non essendo un linguaggio immaginoso (come invece le variante del latino), ma sorprendentemente preciso, l’espressione dei sentimenti per due non-madrelingua si è rivelato difficilissimo. A questo punto ho deciso di imparare l’italiano, appoggiandomi sul francese e lo spagnolo./ Dopo qualche settimane di sorta di esperanto non convenzionale, l’italiano divenne la lingua ufficiale della copia. (J., francese, B2)

3.2. *I dialetti e il bilinguismo comunitario*

Se l’attrazione verso le altre lingue straniere appare sempre molto forte, minore sembra essere quella per i dialetti e le lingue patrimoniali, che invece nelle autobiografie linguistiche degli italofoeni sono generalmente assai presenti (Fraccaro, Strazzari, 2021: 168, ma anche Marcato, 2007; Sofia, Favero, 2018). L’attenzione verso tali lingue caratterizza particolarmente gli studenti tedescofoeni, sia i tedeschi veri e propri (che del

resto hanno una situazione sociolinguistica simile a quella italiana⁷), che – soprattutto – gli austriaci e gli svizzero-tedeschi. Mentre però i primi tendono a considerare il dialetto come un patrimonio ormai tipico degli anziani (si vedano i testi di L., Jo. e D.), gli svizzero-tedeschi e gli altoatesini vanno particolarmente fieri della loro varietà di tedesco (come sottolineano C. e F.).

Una altra roba cui è molto interessante erano dialetti. Qualche volta parlo con mia nonna in dialetto di Friburgo, ma purtroppo, ci è usato quasi nulla delle persone giovane. Anche miei coinquilini a Padova parlano dialetto di Veneto. (L., tedesco, B1)

Ma, non come molte persone che studiano le lingue non sono cresciuta bilinguamente. Tedesco è stata la prima e l'unica lingua che ho appreso fino a avevo otto anni. Durante questo periodo ho solo sentito a volte mia madre e mia nonna parlare Plattdeutsch, un dialetto vecchio del tedesco, per questo capisco un po' di questa lingua ma non ne parlo niente. (Jo., tedesca, B2)

Il più vecchio divento, il più difficile diventa per me imparare una lingua nuova. Penso, che non comincerò a studiare un'altra lingua. Per la prossima „lingua“, ritornerò alle mie radici. Perché quando il mio nonno stava raccontando una storia, ha usato il mio dialetto preferito, il Bavarese. (D., tedesco, B2)

La mia madrelingua è il tedesco – o più precisamente il tedesco svizzero che è un dialetto forte del tedesco. Credo che le persone svizzere siano molto appassionate dei suoi dialetti che anche fa parte della nostra identità. (C., svizzera tedesca, B1)

Qui a Padova mi chiedono tantissimi: “... e di dove sei?”. Poi io rispondo: “Sono un italiano, sono dell'Alto Adige!” Poi la gente dice: “Ah Bolzano! Mai stai scherzando?... Ah, voi siete quelli che non vogliono parlare l'italiano!”./ Infatti, nella Provincia Autonoma di Bolzano si parla quasi solo il tedesco, quello è giusto. La teoria che noi non volessimo parlare l'italiano invece è solo in parte giusto. Sì certo, nel Sudtirolo sussistono dei partiti indipendentisti, ma non rappresentano la maggioranza. La maggioranza dei sudtirolesi vuole vivere in pace e vuole mantenere la sua cultura. La lingua tedesca è la nostra cultura ed è la nostra identità. Ormai siamo italiani e l'autonomia tutela la minoranza tedesca e ladina nell'Alto Adige. Le minoranze linguistiche sono una ricchezza per uno stato e la loro tutela trova esplicitamente il suo fondamento nell'articolo 6 della costituzione italiana: “La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche./ Ciò nonostante dobbiamo imparare l'italiano, ma purtroppo il sistema per impararlo non funziona bene [...] (F., altoatesino, B2)⁸

In effetti, gli studenti provenienti da zone di confine o di bilinguismo comunitario, siano regioni come l'Alto Adige, la Catalogna, le Asturie, i Paesi Baschi, o Stati, come i Paesi Bassi, il Canada, l'Irlanda,⁹ che costituiscono circa un decimo del totale, appaiono particolarmente sensibili a questo tema e non mancano pressoché mai di rimarcare la propria appartenenza identitaria, avanzando riflessioni sulla lingua molto mature, pur non

⁷ Cfr. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/sprache/sprache-node.html>.

⁸ Sui problemi identitari dei ragazzi altoatesini con riflessioni vicine a quelle di Fabian si veda anche Marinaro (2022: 292 e ss).

⁹ Si tratta naturalmente di contesti tutti diversi da loro, sui quali non è possibile ora soffermarsi.

essendo professionisti delle lingue. Evidentemente, l'educazione che ricevono nei loro Paesi presta particolare attenzione alla consapevolezza linguistica.

Le lingue sono cultura, una cultura non soltanto basata sulla conoscenza linguistica dei contenuti grammaticali, lessicali, fonetici, ma sono anche letteratura, storia, civiltà, sentimento. È vero che non si può trasmettere tutto attraverso la lingua ma sì attraverso la comunicazione. / Essendo ispanofono, questo non vuole dire che sappia unicamente la lingua spagnola, ma anche il bagaglio culturale che implica conoscere quella lingua, ma non soltanto. In Spagna abito in una piccola regione del nord in cui si parla anche il dialetto, ma purtroppo si trova in una situazione di diglossia. Non è stato molto apprezzato dalla grande maggioranza della popolazione per la situazione sociale di marginalità in cui si trova. Ciononostante le politiche stanno cambiando e adesso si può imparare a scuola, al liceo e all'Università, anche se l'uso è facoltativo. Essendo le lingue degli esseri viventi, c'è la volontà da una parte della popolazione di fare il possibile per il recupero della lingua e della letteratura in asturiano, di andare alle radici culturali della regione. (P., spagnolo delle Asturie, C1)

N., macedone, evidenzia come vivere nei paesi balcanici, dove la diversità linguistica è così comune, sia un vero e proprio vantaggio culturale.

Siccome sono nata e cresciuta in Macedonia, la mia lingua madre naturalmente è macedone. È una lingua slava che tra i secoli era influenzata dalle lingue dei paesi vicini, quindi il serbo e il bulgaro soprattutto come altre lingue slaviche con cui all'inizio sono derivati della una lingua unica, poi il greco, il albanese e in tanto il turco per motivi storici. In generale il Balcan è una regione molto ricca nella diversità linguistica anche con i dialetti, ma anche con le lingue patrimoniali, come queste delle minoranze etniche dei Valsi e dei Romi [P]/ ~~Macedonia~~, i macedoni sono molto sotto l'influenza culturale serba e per quello, ma anche per la similitudine tra le due lingue noi conosciamo anche il serbo. Passando il tempo, continuo a scoprire quanti orizzonti nuovi mi apre questo *avanzamento culturale* (N., macedone, B1)

3.3. Il bilinguismo individuale tra vantaggi e difficoltà

Riflessioni particolarmente interessanti sul rapporto tra lingue e identità appaiono anche nei testi degli studenti bilingui per motivi individuali, in quanto appartengono a famiglie plurilingui o sono emigrati da piccoli in Paesi diversi da quello di origine¹⁰. Del loro plurilinguismo, i ragazzi vedono i pregi, ma anche qualche difficoltà. Alcuni di loro infatti ne rimarcano i vantaggi, come D., tedesco di padre italiano e parlante ben otto lingue, che attribuisce la sua facilità nell'apprendere le lingue proprio al suo originario bilinguismo.

A me imparare delle lingue straniere mi fa tantissimo piacere perché mi piace conoscere delle cose che sono molto diverse da quello che conosco già. Soprattutto le lingue che sono molto diverse da quelle che so già mi affascinano. Per questo ho sempre provato di imparare nuove lingue [...]. Avendo un padre italiano ed essendo vissuto i miei primi tre anni di vita in

¹⁰ Tecnicamente, il multilinguismo si distingue dal plurilinguismo in quanto il primo indica la presenza di più lingue in una società (QCER, 2002: 5), mentre il secondo fa riferimento alla capacità individuale di usare più lingue (ivi: 205).

Italia ho imparato l'italiano come seconda lingua madre - almeno quanto riguarda l'abilità di capirla perché il mio lessico e la mia capacità di esprimermi per tanto tempo sono rimasti al livello di un bambino. *Perciò l'italiano per me è qualcosa tra una vera lingua madre e una vera lingua straniera.* Come vera lingua straniera ho imparato l'inglese, il latino e lo spagnolo a scuola e per un po' di tempo ho anche provato di imparare un po' di cinese e giapponese.

Io credo che io sia un po' dotato per le lingue dato che sono cresciuto bilingue e che perciò ho imparato molto presto di usare più di una lingua per esprimere i miei pensieri e desideri. Questo vantaggio mi permette di cambiare facilmente le lingue quando parlo e penso ed anche di vedere facilmente le similarità delle lingue. Ho notato spesso che a me è sempre risultato molto facile riconoscere certe regole grammaticali che già conoscevo da altre lingue, il che invece è stato più difficile per esempio per i miei compagni di classe a scuola./ Comunque, alcune volte la mia conoscenza di altre lingue mi ha anche confuso. (D., tedesco italiano, C1).

Se D. ha la percezione di avere due lingue madri, benché una sia stata meno sviluppata, in altri casi emergono invece le difficoltà, tra cui l'impressione di non avere nemmeno una, vera, lingua madre. E se qualcuna come T. è disposta a scherzarci sopra, altri lasciano trapelare tra le righe una certa dose di sofferenza.

Qual è la mia lingua madre? Qualche volta non sono sicura, perché sono nata in Germania, ma i miei genitori vengono da Vietnam. Quindi ho deciso che ho due lingue madri, che sono tedesco e vietnamita. Quando ero una bambina, noi parlavamo sempre vietnamita a casa. Poi sono andata a scuola materna e ho iniziato a parlare tedesco. Adesso mi sento bene con le due lingue e posso cambiare tra le due lingue facilmente. Però quando sono arrabbiata, butto le due lingue all'aria. (T., tedesca vietnamita, B2)

Sono nata in Paesi Bassi, Amsterdam, cioè la mia lingua materna è Olandese però Olandese non è la prima lingua che ho imparato. Prima del mio quarto anno, ho imparato Tigrinya dai miei genitori. È la lingua più parlata in Eritrea. Sono anche sulla mia terza andata a Eritrea per due mesi con la mia madre e la ho parlato costantemente Tigrinya. Così, quando erò tornata in Paesi Bassi, avevo perso il mio Olandese un po'. / Ho avuto difficoltà per comunicare con i miei insegnanti di assistenza all'infanzia e anche gli altri bambini. Per fortuna, dopo un tempo era venuto di nuovo su. Appena che sono cominciata la scuola il mio livello Olandese e il mio livello Tigrinya erano uguali. Man mano che ho l'intenzione di parlare di meno Tigrinya e più Olandese. Anche perché sempre dopo la scuola andavo all'infanzia dove ciascuno parlavano Olandese. (O., olandese eritrea, B2)

L'autobiografia linguistica di O. dà spazio allo spaesamento prodotto in un bambino dal continuo passaggio tra due mondi così diversi come l'Olanda e l'Eritrea, e la scelta di sacrificare il tigrino per l'olandese (o, più correttamente, il nederlandese). Analogamente anche I., tedesca ma di origini cinesi, testimonia la sua ribellione, da bambina, all'apprendimento scolastico della lingua materna e il successivo rimpianto, mentre J., sospesa tra il tedesco e il russo, ringrazia l'ostinazione della madre nell'obbligarla a imparare la propria lingua.

Ciao, mi chiamo I., ho ventitre anni e studio Psicologia *** qui a Padova. Sono tedesca e nata a Francoforte. La prima lingua che ho appreso era dunque ovviamente il Tedesco, la mia lingua madre. In realtà però la mia vera „lingua madre“ avrebbe dovuto essere il Cinese, perché mia madre era venuta da Cina in Germania 30 anni fa. Quindi anche desiderava di insegnarmi il Cinese, quando avevo 6 anni, e per questo fossi dovuto andare alla scuola Cinese ogni

fine di settimana. Sfortunatamente mi sono ribellata troppo presto e con fervore a quest'impegno, perciò solo siamo riuscite di andare due volte. Adesso mi pento di non aver imparare il Cinese, specialmente perché ho dovuto riconoscere il fatto che dopo l'infanzia l'apprendimento delle lingue nuove non è più così facile. (I., tedesca cinese, B2)

La mia madrelingua è russo perché sono nato in Russia e parlo con la mia famiglia russo a casa. Ma anche tedesco è per me la mia madrelingua perché vivo già venti anni in Germania. Come una bambina ho imparato tedesco velocemente e per questo non era molto difficile per me perché credo che bambini possano imparare lingue più veloce che una donna o un uomo di venti anni. Quando sono partito con mia madre in Germania avevo quattro anni. Lei voleva che io non dimentica la mia madrelingua russo e per questo andavo ogni venerdì in una scuola russa. Posso ancora ricordarmi come ho pianto perché non volevo andare in questa scuola a causa di insegnante. Lei era molto fredda e non cordiale. Tutti avevano paura di lei. Ma oggi vorrei ringraziare a mia madre di questa decisione, perché oggi posso leggere e scrivere nella mia madrelingua e posso parlare con la mia famiglia in russo. (J., tedesca russa, B1)

Il cammino dei plurilingui, ricco di complessità e sentimenti ambivalenti (si veda sul tema Amati Mehler *et al.*, 1990), passa spesso attraverso diverse fasi, e se gli anni sospesi tra l'infanzia e l'adolescenza appaiono essere l'età della vergogna e del desiderio di diventare invisibili, è solo dopo che «ci si accorge che avere più lingue è avere più porte e si diventa consapevoli del dono che i genitori hanno trasmesso, spesso con difficoltà e inesauribile pazienza» (Favaro, 2024: 53). Analogamente segnala anche Veronesi (2009: 45), che sottolinea anche come in zone bilingui come l'Alto Adige il conflitto tra le due lingue e le due culture, fortemente avvertito nell'infanzia, viene risolto in genere nella maturità (ivi: 48). Alcuni dei testi dei miei studenti testimoniano appunto una – almeno embrionale – presa di coscienza di questa realtà.

A volte i ragazzi paiono rinunciare spontaneamente all'idea di avere un'unica lingua madre, come J., bilingue franco tedesca, che rispetto a una sola, teorica, LM preferisce parlare di più *lingue comode*:

Queste sono le mie tre lingue comode. Non dico madrelingua perché in teoria lo sarebbe il francese, ma non ho studiato in Francia quindi il mio tedesco scientifico e giovanile è meglio che il mio francese. Nella vita di tutti i giorni parlo inglese e quindi di lingue comode ne ho tre (J., franco tedesca, C1)

In diversi di loro sembra comunque restare la percezione di un'identità *spezzata*, frammentaria, che potrebbe però ricomporsi in età adulta, come acutamente osserva P., cresciuta in Francia dalla madre vedova dopo aver perso un padre italiano, nella terra del quale le due donne avevano vissuto durante i primi anni di vita della bambina. Nonostante il tentativo della madre di insegnarle la lingua paterna, nell'infanzia P. si era sempre rifiutata di impararla, fino a quando riscopre l'italiano da sé e decide di studiarlo all'università.

Per quanto riguarda la lingua in sé, il passar del tempo mi ha permesso di sentirmi molto più al mio agio, e di non vergognarmi più a parlare e a sbagliare. Sono più brava allo scritto, perché ho più tempo per riflettere sulle costruzioni grammaticali. Quando parlo, sbaglio più spesso, e soprattutto, si indovina molto più facilmente che sono straniera. Ma mi piace parlare lo stesso, perché si è molto più spontanei, e mi sento una persona diversa. Ma la

mia identità rimane *spezzata in due*: in Francia vengo considerata in quanto italiana, e in Italia vengo considerata in quanto francese. (P., francese, C1)

La percezione della propria diversità (evidenziata dall'uso dell'aggettivo *strano*)¹¹ caratterizza anche altri studenti che hanno l'italiano come lingua etnica,¹² in particolare studenti di origine sudamericana, come la venezuelana N., o il brasiliano V., che nel testo già citato (cfr. § 3.1, p. 518) parlava della sua rabbia infantile verso gli studenti che andavano da sua madre per parlare quella *lingua strana*.

Tanto i genitori di mia madre come di mio papà sono italiani. Mi sono sempre sentita *straniera* perché a scuola ero sempre la bambina che mangiava “cibo *strano*” e che a casa parlava una lingua che non era lo spagnolo. Mia nonna ha sempre detto che mio fratello ed io abbiamo imparato a parlare prima l'italiano che lo spagnolo. Anche se al giorno d'oggi direi che la mia madrelingua è lo spagnolo perché è ovviamente quella che domino di più ed è anche quella con cui ho vissuto per 18 anni della mia vita (N., venezuelana, C1)

A mano a mano che si diventa adulti, però, si prende consapevolezza dell'importanza di conoscere bene anche l'altra lingua parentale, altrimenti resterà sempre dentro di sé un senso di vuoto, di mancanza, come osserva L., cresciuta in Carinzia ma di padre italiano, intenta a migliorare la lingua paterna:

Ho imparato l'italiano per sei anni a scuola ma purtroppo non ci abbiamo concentrato mai a parlarlo, che secondo me è il più importante imparando una lingua. Adesso mio obiettivo è migliorare ancora. Ora mi piacerebbe anche tanto scoprire un po' di più della mia cultura, *perché mi ho sempre sentito un po' come mi manca qualcosa*. (L., tedesca italiana, C1)

3.4. *Le lingue dentro di sé*

In molti contesti didattici per introdurre l'AL ci si avvale della *silhouette*,¹³ una sagoma del corpo umano dentro la quale rappresentare - attraverso colori, disegni e didascalie - le lingue conosciute, tecnica particolarmente utile a elicitarne racconti sulle lingue con bambini e con persone poco alfabetizzate o con livelli di lingua ancora molto bassi (Favaro, 2013, 2024 cap. 2; Strazzari, 2017; Carbonara, Scibetta, 2019; Manconi, 2019; Anfosso, Danieli, 2020: 221; Frigo, 2020; Cogorni, Thüne, 2022 e Luppi, Thüne, 2022b; Blondeau, Salvadori, 2020a, 2020b; Fraccaro, Strazzari, 2021; Marinaro, 2022; Russo, 2022; Bianchi, 2025).

Proporre la *silhouette* a giovani adulti e adulti molto scolarizzati è meno immediato. Ho provato a farlo con studenti dei livelli A2 e B1, chiedendo di disegnare le lingue nel corpo come tappa finale della propria AL, ottenendo risultati interessanti. Il disegno, ad esempio, ha permesso a una studentessa palestinese negli anni del conflitto seguito al 7 ottobre 2023 di esprimere il suo timore verso gli ebrei e la loro lingua, che viene collocata nelle

¹¹ Veronesi (2009: 53) nota l'uso dell'aggettivo *diverso*: «Inoltre, la “diversità” dell'individuo bilingue può essere vissuta come debolezza e come causa di conflitto nel periodo dell'infanzia (“il genitore diverso è [...] uno svantaggio, cioè un punto di debolezza, quindi una vergogna”, Luisa)».

¹² Per *lingua etnica* si intende la lingua della comunità d'origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua materna, ma sia comunque presente nell'ambiente degli immigrati (Balboni, *Dizionario di glottodidattica online*: <https://www.itals.it/nozion/noze.htm>). Cfr. anche Ferroni (2023).

¹³ Chiamata anche *Sprachportrat* o *Sprach(en)portrait* in altri studi dedicati al tedesco (cfr. Luppi, Thüne, 2022b: 4-5 con ulteriore bibliografia).

gambe (Figura 1), con una didascalia piuttosto espressiva (da interpretare come 'perché avevo paura quando lo parlavo'). A voce, la studentessa mi ha spiegato di aver pensato al suo peregrinare attraverso i tribunali militari israeliani per difendere i diritti dei palestinesi mentre faceva pratica per uno studio legale in Cisgiordania. Era la prima volta, dopo due corsi fatti assieme a me, che riusciva ad affrontare il tema.

Anche in situazioni meno drammatiche, le immagini permettono agli studenti con competenza linguistica intermedia di utilizzare un linguaggio più espressivo del solito, come nel caso di M., tedesca, B1 (Figura 2), che affianca al suo disegno delle didascalie nelle quali ricorre a metafore e similitudini che altrove non usa. L'italiano per lei è la lingua che «si sente in bocca e nelle mani».¹⁴

Figura 1. *Silhouette di H., palestinese, A2*



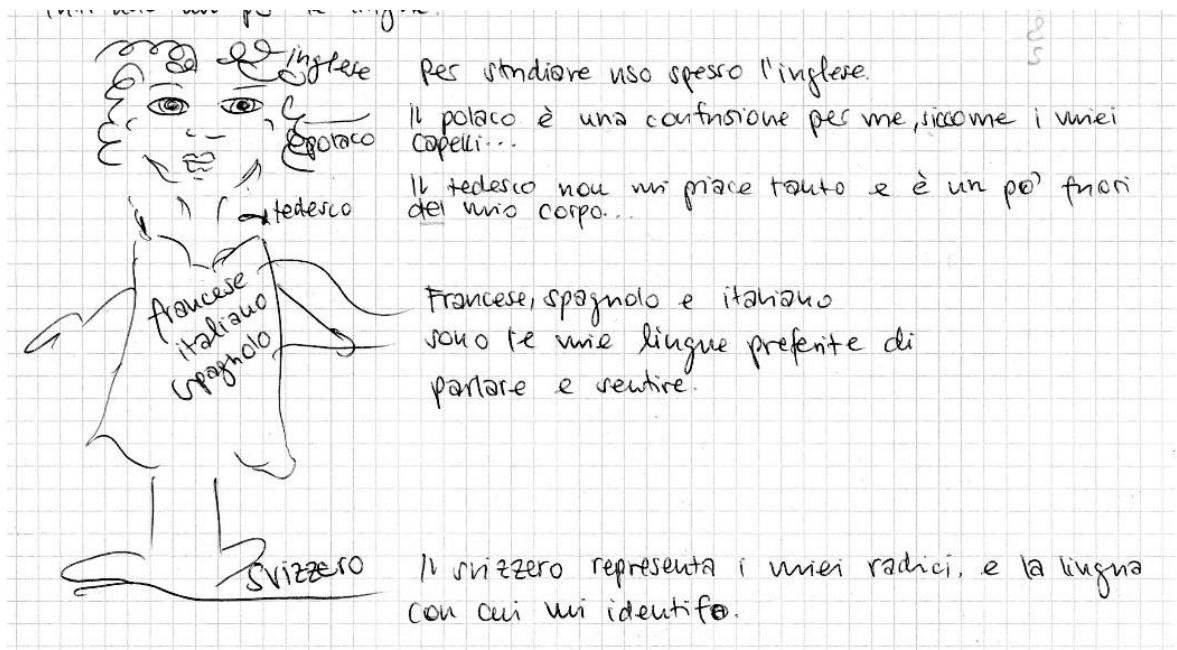
¹⁴ Collocano l'italiano nelle mani proprio per lo stesso motivo anche alcuni informatori tedescofoni di Marinaro (2022: 287), ad esempio Me.de.1 «Le mani le ho gialle perché è l'italiano, perché si gesticola molto – perché si gesticola tutto il tempo e anche per comunicare un po' meglio uso anche le mani quando lo parlo». Anche il problema della R torna in altri tedescofoni, ad es. Ti.de.1 «sento il mio accento tedesco quando parlo italiano anche quando – perché la R non la so pronunciare per esempio [...] non mi sento davvero a casa nella lingua».

Figura 2. Silhouette di M., tedesca, B1



C., svizzero-tedesca (Figura 3), ha nel cuore tre lingue romanze (tra cui l'italiano), e paragona invece la sua conoscenza un po' vaga del polacco alla confusione dei suoi capelli ricci.

Figura 3. Silhouette di C., svizzero-tedesca, B1



Tuttavia, spesso gli studenti preferiscono evitare la rappresentazione grafica e provano piuttosto a descrivere a parole il posto che occupano le lingue dentro il proprio corpo. L'italiano, a livello A2 e B1, viene collocato molto spesso nella testa per lo sforzo di impararlo, ma per qualcuno di loro è già nel cuore, o forse lo sarà presto¹⁵.

¹⁵ Analogamente in Marinaro (2022: 288): «Forse faccio anche il mio cuore un po' italiano perché spero che un giorno la potrò considerare come lingua del cuore, un giorno».

Per me, il tedesco sta nel mio cuore perché è la mia madrelingua ma non penso molto della lingua. Il inglese forse sta nel corpo in generale e lo sento con tutto il corpo perché c'è l'inglese in tutto il corpo e per tutto il tempo./ Il spagnolo e l'italiano sono più nella mia testa perché devo pensare più quando parlo o scrivo in una delle due lingue. Ma forse in futuro anche potranno essere nel mio cuore. (L., tedesca, A2).

Cuore: l'italiano perché amo lo e *l'italiano è una lingua dei emozioni*. (Y., tedesco, A2)

Ho anche proposto l'uso della *silhouette* a studenti dei livelli B2 e C1, senza obbligo: come attività preliminare alla stesura della propria AL, i ragazzi erano invitati semplicemente a parlare in coppia delle lingue che conoscevano e di come le percepivano dentro di sé, oppure a rappresentarle graficamente all'interno di una sagoma, ma sono stati pochi a utilizzarla. Preferivano in genere limitarsi a parlarne; nell'autobiografia scritta però alcuni hanno ripreso la metafora del corpo come contenitore e c'è addirittura chi, come H., tedesca di livello avanzato e particolarmente creativa, struttura buona parte della sua AL a partire dall'immagine del corpo, ma ricorre anche ad altre metafore e similitudini, paragonando ad esempio l'apprendimento delle lingue alla lettura di un libro o l'Erasmus a un viaggio oltremare.

Le lingue mi sono sempre piaciute. Già da quando ero piccola cominciavo a leggere tanti libri. Così ho sviluppato non solo una sensibilità ma anche un fascino profondo per le espressioni, le sfumature di una lingua - all' inizio ovviamente solo della mia madrelingua (il tedesco) - un fascino per l'arte dello scrittore di esprimersi in un modo sia poetico che preciso. Se non tocco un libro per alcuni giorni, sento il desiderio di leggere molto forte e ardente dentro di me, *mi sento come se mi mancasse un arto molto importante del mio corpo.*/ Però ho cominciato a studiare le lingue straniere solo all' età scolastica. Alla scuola elementare ho imparato l'inglese e il russo. Del russo non mi ricordo tanto, ma l'inglese per me è diventato uno strumento indispensabile. *Se io dovessi connetterlo a una parte del mio corpo, direi che l'inglese è una lingua del “mano” (perché è molto utile) e della “pancia”: lo uso in un modo molto intuitivo, vuol dire che non devo pensarci tanto, per questo a volte sbaglio un po' con la grammatica benché l'abbia studiata per tanti anni. Comunque il mio approccio verso l'inglese è sempre stato molto pragmatico e razionale.* /Per me la mia madrelingua, il tedesco, è fortemente collegato al cervello oppure alla testa. *È la lingua dei miei pensieri e sogni.* In generale, è una lingua dei filosofi, dei scienziati perché secondo me il tedesco è molto preciso e quindi utile per descrivere per esempio le argomentazioni filosofiche e i dettagli di uno studio scientifico. Tuttavia, ho anche un legame molto emozionale con il tedesco perché mi dà il senso d' identità, il senso di appartenenza e “Heimat” (è una parola tedesca molto particolare che non si può tradurre solo con “patria”; per noi tedeschi ha un significato molto particolare cioè emotivo). Insomma il tedesco mi collega anche alla mia terra di origine - *come gli radici di un albero che lo danno un fondo fermo e sicuro, lo nutrono, lo fanno crescere cosicché possa fiorire e dare frutti.* /L'italiano invece è collegato fortemente al mio cuore. *In qualsiasi momento in cui sento parlare la lingua intorno a me mi metto a sorridere e un'onda di felicità scorre dentro del mio corpo, allora quando sono in Italia mi sento molto a mio agio!* Questo mio atteggiamento è molto probabilmente dovuto al fatto che già da bambina ho trascorso tante vacanze in Liguria con la mia famiglia (in qualche periodo siamo andati 3 o 4 volte all' anno). Benché all'inizio non parlassi la lingua, così ho avuto la possibilità di sviluppare una sensibilità linguistica e un lessico passivo. Se arrivo al nostro paese ligure oggi da adulta, *è come ritornare a casa* e se non ci sono stata per un certo periodo di tempo, dentro di me *comincia ad ardere la nostalgia* (o più preciso “Heimweh”).

Mi è piaciuto molto l'immagine dell'“innamorarsi di una lingua” che ha usato la scrittrice Jhumpa Lahiri perché anch' io mi sono innamorata della lingua, della gente, del modo di vita italiano! Quando sono in Italia o sto con gli italiani chiacchieranti intorno a me, *mi sento come se fossi a casa, come se fossi arrivata nel luogo giusto*. In più, *quando parlo l'italiano mi sento più rilassata, più piena di vita, proprio come se fossi un'altra persona*. / Concludendo vorrei dire che secondo me leggendo un romanzo si ha la possibilità di sviluppare le proprie capacità di immaginazione, di empatia, di creatività. Di creare un altro mondo dentro di sé stesso. *Con le lingue è simile, però diventa un'esperienza più forte e intensa: non si apre solamente una porta a un mondo dentro di sé come accade godendosi un libro; ma questo mondo si estende all' esterno, alla realtà, ed offre delle scelte e possibilità infinite come il mare che si allarga fino all' orizzonte*. / Tre mesi fa quando mi sono trasferita a Padova per cominciare il mio Erasmus, ho trovato il *coraggio di salire sulla nave che mi porta verso questo “mare di possibilità”*. Chissà se un giorno deciderò di *gettare l'ancora?* (H., tedesca, C1)

L'italiano, dunque, per tanti studenti avanzati diventa la lingua del cuore: parlandolo, ci si sente diversi, trasportati in un luogo dell'anima. L'AL di H., che ho riportato quasi per intero per la sua pregnanza, è caratterizzata da un elevatissimo uso del linguaggio figurato, sul quale mi soffermerò nel paragrafo che segue.

4. LA LINGUA DELLE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE: IL LINGUAGGIO FIGURATO

4.1. Premessa

Sulla lingua delle AL del corpus ci sarebbe moltissimo da dire. Appartenendo esse a un genere testuale misto, tra il narrativo, l'espositivo e l'argomentativo, ed essendo scritte da studenti di quattro livelli differenti del QCER, le AL possono essere utilizzate per osservare come si sviluppino trasversalmente le capacità degli studenti per molti indici grammaticali e lessicali: è possibile esaminare ad esempio, l'evoluzione nell'uso dei tempi e delle espressioni di tempo del passato, o ancora l'uso dei connettivi per argomentare, oppure l'alternarsi dei diversi modi verbali (sul gerundio, ad esempio, si veda Duso, 2021a). In questo contributo, tuttavia, focalizzerò l'attenzione sull'uso delle metafore e – più genericamente – del linguaggio figurato connesso all'apprendimento e alla percezione delle lingue dentro di sé, tema ancora poco esplorato per l'italiano. Benché in diversi studi sulle AL in italiano L2 si accenni al linguaggio metaforico (cfr. ad esempio Favaro, 2013b, 2015: 58; 2020: 317 e ss.; Duso, 2021b; Marinaro, 2022; Bianchi, 2025, ecc.), non sembrano esservene di specificamente dedicati alla metafora, a eccezione di Veronesi (2008 e 2009), due articoli incentrati sull'impiego della metafora nelle AL di otto apprendenti altoatesini con attenzione alle «rappresentazioni dei parlanti rispetto a lingue, varietà e processi di apprendimento» (2008: 124). Nei testi autobiografici raccolti da Veronesi (2008, 2009), più vicini ai miei, compaiono infatti sia generici accostamenti metaforici, come quelli tra lingua standard e *pulizia* (2009: 42), tra dialetti e oggetti da barattare al mercato o montagne-barriera (2008: 133-34), e infine tra il tedesco e la rigidità e pesantezza (2009: 44-45) e invece l'italiano e la morbidezza e il calore (ivi); sia metafore più corpose. L'apprendere una L2, ad esempio, viene assimilato al guidare una macchina (2008: 138) o a un grande buco nero, mentre l'italiano diventa «un'adolescente che è un po' capricciosa» (ivi: 140-41). Veronesi conclude osservando che la metafora all'interno del genere autobiografico «sembra inserirsi a pieno titolo nel lavoro discorsivo che questi [i parlanti] compiono per far sì che la propria storia linguistica si presenti come un insieme coerente, in un'attività di costruzione di senso per l'interlocutore e per se stessi» (ivi: 142),

e invita a esplorare meglio il campo e a individuare un più ampio sfondo discorsivo per la metafora, andando cioè al di là del testo del singolo, per analizzare uno sfondo comune nei processi di apprendimento delle lingue.

4.2. *Le metafore nell'apprendimento di una L2*

L'approccio di Veronesi nell'analizzare le metafore è quello cognitivista, sviluppatosi a partire da Lakoff, Johnson (1980, 1998)¹⁶, che non considera la metafora un espediente retorico letterario, ma un vero e proprio strumento cognitivo, per cui «l'intero nostro sistema concettuale è organizzato su base metaforica. Attraverso tale organizzazione del pensiero non solo comprendiamo ma *viviamo*, facciamo esperienza ed agiamo: l'essenza della metafora è *comprendere e vivere un tipo di cosa nei termini di un altro*» (Lakoff, Johnson, 1988: 24, in Cardona, De Iaco, 2020: 253)

Le metafore sono pertanto dei concetti condivisi di cui si serve il pensiero umano per rappresentare grandissima parte della sua esperienza: il tempo, ad esempio, è denaro e quindi *si spreca, si investe, si risparmia* ... (Lakoff, Johnson, 1980, cap. 2; Casadei, 1996: 205-206, ecc.), l'amore un viaggio, la discussione una guerra, ecc.

Non tutte le metafore sono però sono di questo tipo: Prandi (che se ne è occupato a più riprese: 2006, 2012, 2021, 2023, 2024) distingue tra le metafore *convenzionali*, ossia appunto quelle concettuali, «strumenti concettuali del pensiero quotidiano», che lavorano «a rete o a sciame» diventando pervasive in tutti i tipi di linguaggi (*Id.* 2023: 201), e invece le metafore *vive*, le sole creative in senso forte, che non sono semplici estensioni delle convenzionali, ma nascono da un conflitto di tipo interpretativo, accostando due realtà di solito non accostabili (ad esempio *L'inverno versa la sua pena in neve* di Emily Brontë o *L'amore è un'erba spontanea* di Ippolito Nievo) (*Id.* 2023: 232-33). Esse sono diffuse nella poesia, ma anche nella scienza: ad esempio il concetto di selezione naturale di Darwin (ivi: 337 e ss.). Vi possono essere anche metafore creative in senso debole, che non sono caratterizzate da un conflitto, e che talvolta nascono dalla rielaborazione di metafore convenzionali (ivi).

Metafore vive e metafore convenzionali sono comunque «strategie di pensiero» (Prandi, 2023: 143), utilizzate da tutti i parlanti sia nella propria lingua materna che nelle lingue seconde. La capacità di comprendere e utilizzare le metafore da parte di chi apprende una lingua, che sia materna o seconda, si sviluppa progressivamente, a mano a mano che crescono le competenze linguistiche, cognitive e pragmatiche, delle quali la competenza metaforica fa parte (Cardona, De Iaco, 2020: 293; De Iaco, 2023: 374).

Dopo l'apparizione del saggio di Lakoff, Johnson (1980) e degli studi successivi, gli esperti di glottodidattica hanno insistito sull'importanza dell'insegnamento del significato figurato in una seconda lingua ed è nato un ricco filone di studi sulla competenza metaforica in L2, ossia la competenza nell'interpretare e utilizzare metafore (si vedano ad esempio, e senza pretesa di esaustività, Danesi, 1986, 1992, 1993, 1994, 2016; Danesi, D'Alfonso, 1989; Danesi, Pinto, 1992; Johnson, 1989, 1996; Ellis, Barkhuizen, 2005, cap. 13; Littlemore, Low, 2006; Kramersch, 2009; Littlemore, 2010; Littlemore *et al.*, 2013; Turner, Littlemore, 2023 ecc.). Per l'italiano L2, oltre agli interventi di Danesi, segnalo almeno Pafumi (2005); Marigo (2008); Veronesi (2008), (2009); Dalla Libera (2017); Cardona, De Iaco (2020); De Iaco (2023); Dalosio, Paita (2023), Fumante (2024).

In base a tali studi, la competenza metaforica appare essere più un fenomeno cognitivo che linguistico in senso stretto, in quanto non è direttamente correlata alla *proficiency*

¹⁶ Per una sintesi delle diverse interpretazioni della metafora da Aristotele a oggi si vedano Prandi (2023: 198-211) e Cardona, De Iaco (2020), cap. VI, *Gli idioms e la metafora*. Cardona e De Iaco si soffermano anche sull'importanza delle metafore nell'educazione linguistica (2020: 292-296).

(Johnson, Rosano, 1993; Littlemore, 2010: 301), ma piuttosto alla capacità di attenzione mentale e a un repertorio di conoscenze concettuali ed esperienziali del singolo individuo (Johnson, 1996). Inoltre, la competenza metaforica in L2 sembra essere correlata a quella della L1: apprendenti in grado di comprendere e produrre metafore nella propria L1, probabilmente sono in grado di farlo anche nella L2. Conta quindi molto la capacità individuale (Littlemore, 2010: 302). Tuttavia, la competenza metaforica non deve essere vista «come un tratto omogeneo. Piuttosto, è [...] un'entità dalle molteplici sfaccettature», per cui uno studente può essere bravo a riconoscere il significato di una metafora più che a produrre spontaneamente immagini figurate (ivi).

Ma quando si iniziano a usare spontaneamente le metafore in una L2? Il QCER e il volume *Complementare* non danno indicazioni precise sullo sviluppo del linguaggio figurato, ma tendono a collocare ricezione e produzione di metafore e di altre figure retoriche solo al livello C2, quindi allo stadio finale dell'apprendimento. Analogamente si comportano i *Sillabi* per l'italiano L2: il sillabo della Certificazione CILS (Barni *et al.*, 2009), ad esempio, nomina le figure retoriche solo ai livelli C1, C2; altri Sillabi certificatori come il Plida o il Celi, o anche sillabi destinati ad apprendenti scolarizzati come il recente Baglioni, Mastrantonio (2024) non le nominano nemmeno. Un'eccezione è costituita dal *Sillabo* specifico per studenti universitari in scambio di Lo Duca (2006), dove – a livello lessicale – si prevedono già a livello A (ossia A1-A2) «Usi propri, particolari, *figurati* del lessico introdotto: *essere padre di tre figli/ il Santo Padre/ Saussure è il padre della linguistica moderna...*» (ivi: 194) e a livello B (ossia B1-B2) «usi metaforici del lessico introdotto, con particolare riguardo alle metafore di uso comune: *gambe del tavolo, collo della bottiglia, fare il muso lungo...*» (ivi: 216).

Gli studi sull'acquisizione del linguaggio metaforico in una lingua straniera o seconda come quelli sopracitati riguardano più la comprensione delle metafore che la produzione; e spesso anche quelli che si soffermano sulla produzione di nuove metafore si incentrano più su metafore convenzionali, elicitate tramite il completamento di *prompt* del tipo «The lake was a shining ... at the bottom of the valley» (cfr. Littlewood, 2010: 298), che su quelle più creative, prodotte autonomamente dagli apprendenti. Particolarmente interessante ai nostri fini è però l'articolo di Littlemore *et al.* (2013), i quali mettono in relazione produzione spontanea di metafore e livelli di competenza del QCER. Gli studiosi indagano infatti l'evoluzione nell'uso del linguaggio metaforico all'interno di un corpus di duecento testi scritti da apprendenti tedeschi e greci di inglese L2, ricavato dal test Cambridge ESOL, e suddiviso in 5 livelli del QCER, dall'A2 al C2. Notano come il ricorso al linguaggio metaforico aumenti progressivamente con il livello linguistico, ma soprattutto come esso si raffini: in A2 gli apprendenti utilizzano solo alcune preposizioni con valore metaforico fisso («On Monday I went shopping»), ossia quelle definite «metafore appartenenti a classi chiuse» (ivi: 122)¹⁷. In B1 ricorrono a un numero limitato di metafore convenzionali con appropriata fraseologia per presentare la loro prospettiva (del tipo «I was in your shoes last summer») e iniziano a usare alcune personificazioni metaforiche (come «These companies will realise the standards and regulations»). È però dal livello B2 che sembra esservi uno scarto qualitativo nell'uso delle metafore: gli apprendenti iniziano a usare più metafore appartenenti a classe di tipo aperto (aggettivi, nomi, verbi...) che chiuso, servendosene a scopo valutativo e per esprimere il proprio punto di vista; fanno un uso estensivo delle personificazioni (ad es. «mixed with other traffic, which takes not enough care of the bikers») (ivi: 133) e di metafore più creative (ad

¹⁷ Negli studi sulle metafore si distingue infatti tra le *open-class metaphors* (metafore appartenenti a classi aperte) ossia formate da parole che appartengono alle classi aperte del lessico, come nomi, aggettivi, verbi... e *closed-class metaphors* che consistono invece in parole appartenenti a classi chiuse, come pronomi, preposizioni, congiunzioni e articoli (es. *fall into depression*, dove *into* è usato metaforicamente). Quest'ultime sembrano essere usate dagli apprendenti più precocemente delle altre (Littlemore *et al.*, 2013).

es. «the only jewel that we have of transportations»). Nei loro testi appaiono anche i primi *cluster* metaforici (cioè insiemi di metafore interconnesse che condividono un tema, un concetto o un dominio semantico comune)¹⁸. In C1, gli apprendenti ricorrono sempre più frequentemente a *cluster* metaforici; utilizzano le metafore a scopo retorico e persuasivo; impiegano più spesso e in modo più adeguato metafore creative per evidenziare elementi salienti ed esprimere emozioni e valutazioni (come «I believe this is a black date for Greek history»); fanno uso della fraseologia appropriata (ivi: 133-34). In C2, gli apprendenti riescono a esprimere anche ironia e sarcasmo attraverso le metafore.¹⁹

Littlemore *et al.* (2013: 125-27) notano anche che la densità metaforica nei testi aumenta progressivamente dall'A2 al C2, e che i non nativi avanzati tendono a produrre nei loro testi più metafore dei nativi stessi, forse per dimostrare la loro capacità di usare forme idiomatiche.

4.3. Il linguaggio figurato nel corpus delle AL

I risultati di Littlemore *et al.* (2013) sembrano rispecchiarsi anche nel mio corpus di testi, che vede una notevole crescita nell'uso del linguaggio metaforico dal livello A2 al C1, sebbene non sia possibile fornire dati numerici precisi, essendo i testi dei livelli A2 e B1 in numero inferiore rispetto a quelli B2-C1, e siano necessarie pertanto ricerche più approfondite. Inoltre, mentre Littlemore e colleghi indagavano qualsiasi uso metaforico del lessico, io mi soffermo solo sulle immagini legate al tema dell'apprendimento e su metafore appartenenti a classi aperte (nomi, aggettivi, verbi).

Nelle AL da me raccolte si notano, da un lato, l'ampio sfruttamento di metafore convenzionali, molto diffuse almeno nel mondo occidentale, per cui ad esempio le lingue sono *porte* a nuovi mondi o *chiavi* per conoscere altre culture; dall'altro, l'uso di metafore più creative, sviluppate dal singolo studente (magari su suggestione di un testo letto), capaci talvolta di innervare e dare spessore all'intero testo. In base ai miei dati, si potrebbe quasi ritenere che mentre le prime siano patrimonio comune degli apprendenti a partire almeno da un livello intermedio (B1/B2), le seconde caratterizzino soprattutto la lingua di apprendenti avanzati, capaci di sfruttare al meglio le proprie risorse linguistiche. Ciò non esclude, naturalmente, che ci possano essere singoli individui che ricorrono al linguaggio figurato fin dai primi livelli di apprendimento, tanto più per l'italiano, che viene percepito, anche in modo un po' stereotipato, come la lingua delle emozioni, da parlare con le mani e con tutto il corpo, e che si presta particolarmente agli usi figurati. La studentessa M., che come abbiamo visto fa uso di un linguaggio figurato già nelle didascalie della sua *silhouette* (cfr. Figura 2), caratterizza l'italiano proprio come la lingua dell'immaginazione e delle metafore.

Mi piace apprendere una nuova lingua perché in dentro le phrase e l'habituato di parlare con una lingua straniera sempre è diverse./ Per esempio mi sembra la lingua malagasy molto semplice in struttura grammatica e il focus è messo sulla voluma e espressione. Invece inglese, di cui usano in inglaterra, si parla un po' indiretto e molto cortesa./ Italiano, mi sembra sia una lingua poetica e che si

¹⁸ Un esempio di *cluster* metaforico di livello B2, prodotto da un apprendente tedesco di inglese L2, è il seguente: «You can keep your body and your soul very fit. If you're a politician you will get a good image and get public interests» (Littlemore *et al.*, 2013: 130; una riflessione su cosa considerare *cluster* metaforico con rimando ad altri studi si trova ivi: 123-24).

¹⁹ Per l'italiano L2, Marigo (2008), che studia un corpus di testi scritti proprio da studenti Erasmus che apprendevano l'italiano L2 dal livello A1 al C2, nota che vi sono studenti che tendono a usare molto più di altri il linguaggio metaforico, anche in testi di tipo diverso, evidenziando come vi sia «uno stile di pensiero metaforico».

parli con tanta imaginatione e metafore, a volte anche un po' esagerato. (M., tedesca, B1)

Nei testi degli apprendenti di fine A2 il linguaggio metaforico è ben poco sviluppato, tranne per quanto riguarda l'accostamento delle lingue alle diverse parti del corpo (metafora del CORPO COME CONTENITORE, Casadei, 1996: 237, 296), indotto però dalla consegna che avevo dato. Al di là dei casi citati nel par. 3.4 a proposito delle *silhouette*, trovo infatti solo due aggettivi e un verbo con valore figurato: lingua *gentilissima* riferito al francese (una personificazione), e *forte* cioè rigido, che *non fluisce* come l'italiano, riferito al tedesco da una studentessa croata, ma di nonna italiana.

Mi piace la langue francese perché, penso che è una *lingua gentilissima*. (E., turco, A2)

Alla scuola media ho imparato anche tedesco, ma non mi è piaciuto perché è *tanto forte, non fluide come italiano*. (E., croata, A2)

In effetti, anche Marigo (2008), che analizza le metafore in un corpus di testi di apprendenti Erasmus, evidenzia come studenti europei di livello A1-A2 tendono a produrre metafore «soprattutto nella forma di aggettivi di uso comune in italiano e in diverse altre lingue sia nel loro significato letterale che metaforico», riportando spesso nella L2 metafore della L1 (ad esempio *паззо* col significato di ‘estroverso, divertente’ o *паззо* per ... ‘appassionato di’) (ivi: 165-66).

Nei testi di livello B1, il linguaggio metaforico è più presente e, oltre che ad aggettivi e verbi con valore figurato, si comincia a ricorrere a metafore convenzionali e a similitudini, come abbiamo visto nelle didascalie affiancate alle *silhouette* delle studentesse B1 (Figure 2 e 3): «il tedesco è *una lingua chiaro e esplicito come le spalle*» (M.); «Il polaco è *una confusione per me, sicome i miei capelli*» (C.).

Ma il vero salto di qualità è nelle AL dei livelli B2 e C1, nelle quali il linguaggio metaforico appare sempre più utilizzato e viene sviluppato in modo più creativo, come vedremo dagli esempi successivi. Passerò quindi in rassegna una serie di metafore e similitudini, cercando di vedere come la crescita della competenza linguistico-comunicativa in senso lato incida nell'uso delle immagini figurate.

Tra le metafore convenzionali che fanno parte di un patrimonio condiviso, nei Paesi europei ma non solo, si colloca quella della lingua come *porta*, *chiave* o *finestra* per conoscere altre culture:

le lingue sono *le chiave* delle culture diverse (T., tedesco, B1)

Secondo me, parlare una lingua *apre la porta per conoscere una nuova cultura* e delle persone diverse. (C., svizzera tedesca, B1)

Vorrei imparare molte lingue perché sono davvero *una porta di altra cultura*. (A., montenegrina, B1)

Ho sempre pensato e anche comprovato, che parlare la lingua originale d'un posto *apre le porte* a una realtà diversa di quella che riusciamo a percepire quando comunichiamo in una terza lingua, come per esempio l'inglese. (L., colombiana, B2).

Si riallaccia al campo semantico della *porta/finestra* la similitudine impiegata da E., la quale, essendo a un livello più avanzato, riesce a essere maggiormente creativa:

Imparare le lingue *e stato come aprire diverse finestre di conoscenza nel mio cervello* (E., portoghese, C1)

La lingua poi è vista come uno *strumento*, un ferro del mestiere, *un veicolo di pensieri e di cultura*:

Io sono brasiliano oppure mia madrelingua è il portoghese. È una lingua così bella e è la mia *ferramenta di lavoro* come avvocato. (G., brasiliano, B1)²⁰

Mi piacciono moltissimo le lingue, credo che sono un *strumenti* per guardare la vita di una forma diversa alla che stai abituato. (M., spagnola, B2)

Secondo me, è importante sapere le lingue perché è *uno strumento* importante per comunicare con le persone che vengono da diversi paesi. (Iv., olandese, B2)

le lingue sono *veicoli di pensieri e culture*. (L., cinese, C1).

Anche questa metafora viene sviluppata con maggiore originalità da una studentessa russa, avanzata, che paragona l'apprendimento di una nuova lingua a uno strumento per risvegliare una mente arrugginita:

Ho deciso di imparare l'italiano circa sette anni fa, quando ho sentito che *la mia mente era come se fosse arrugginita*. Dovevo assolutamente fare qualcosa per “*svegliarla*”. (L., russa, C1)

Meno diffuse, ma presenti, sono anche le metafore della lingua come *gioco* o come *viaggio* (per quest'ultima cfr. anche Daloiso, Paita, 2023: 628 e 635 e per l'inglese Ellis, Barkhuizen, 2006: 323 e ss.).

Per me le lingue erano *come un gioco di sudoku* *** -logiche o ognuna differente ma con lo stesso meccanismo interno che ho dovuto imparare (Ph., inglese, B1)

Imparare le lingue non è solo un ‘*gioco*’ per il cervello, ma invece ci fa crescere come persone e ci fa vedere la vera significanza delle parole, quella che viene dall'anima. (N., macedone, B1)

Entrare in una lingua è cominciare questo meraviglioso *viaggio*, di scoperta e auto-scoperta, di sentire nuovi sonni [‘sogni’], lasciarsi colpire dai sensi mai immaginati, e imparare a vedere le stesse cose di prima di un'altra forma, sotto una prospettiva diversa, o anche a comprendere come le persone possono esprimere i loro sentimenti e idee in tante modulazioni diverse. (A., brasiliano, B2)

Frequenti nelle AL sono poi le personificazioni della lingua: se *lingua madre* è una metafora ormai lessicalizzata, le variazioni possono essere tante: *lingua filiale* (Favaro, 2013a, 2013b), *lingua matrigna* (Lahiri, 2015: 109-110), ecc. Nei miei testi è particolarmente presente l'accostamento della lingua a una persona di cui ci si innamora («quando *la* fiamma di imparare l'Italiano era riacceso», N., neozelandese, B2; «mi sono innamorata del paese e della lingua» Is., tedesca, B2; «mi sono innamorata perdutamente di questa

²⁰ In portoghese però *ferramenta* ha anche il significato traslato di ‘strumentario concettuale’, non solo tecnico come in italiano. L'espressione usata equivale ai nostri *ferri del mestiere*.

lingua musicale. ... e l'italiano ha preso il sopravvento e ottenuto il primato nel mio cuore» L., cinese, C1) o comunque l'italiano appare «una lingua viva e piena di emozioni» (F., italo tedesco B2). Sono metafore diffuse a tutti i livelli; una studentessa avanzata e fantasiosa come Ma., una giovane matematica ucraina, tuttavia, riesce a sfruttarla in modo esemplare, attribuendo ruoli diversi alle lingue che conosce: il russo, lingua padre; l'inglese, persona *affidabile, rispettabile e molto utile*; lo spagnolo, visto al femminile come *una donna bella ed espressiva*, e infine l'italiano, in un primo momento *donna focosa e capricciosa*, poi domata e trasformata in una *cara amica*. Se dunque la personificazione iniziale può essere convenzionale, alla fine la metafora risulta creativa perché punta a un effetto di straniamento.

La mia storia linguistica collegata con 5 lingue: russo, ucraino, inglese, spagnolo, italiano. Vorrei condividere le miei *pensieri sulle lingue in modo un po' metaforico*. Con ogni di questi lingue ho un rapporto speciale *come fossero persone con le sue qualità, le sue forze e debolezze, la sua apparenza*.

russo. io sono nata in Ucraina, ma i miei genitori vengano dalla Russia. La mia lingua madre è il russo (a proposito, mi piacerebbe dire “*lingua di padre*”, perché la parola “lingua” è maschile in russo). In mia famiglia ci parlavamo in russo, perché nella questa zona di Ucraina la gente parla russo. Anzi tutti miei livelli di educazione (scuola, università) sono stati in russo. Non sono bilingua, la mia prima lingua prevale molto, *mi la sento come se fosse nella mia sangue*.

[...] *L'inglese* per me primo di tutto una lingua professionale. Lo vedo così: *formale, un po' fredda, chiusa, ma in qualche maniera affidabile e rispettabile, sempre a canto mio, molto utile*.

Spagnolo. Nel 2016 ho avuto la possibilità andare in Spagna per nove mesi. Ho cominciato a studiare spagnolo, e questo era una esperienza affascinante. [...] Posso dire che questa esperienza, che me ha regolato amici veri e sensazioni indimenticabili, è *stata come un colpo di fulmine* – splendida, veloce, irripetibile. Finora spagnolo per me è legato a questo sentimento di gioia, vittoria, euforia. *Io descriverei questa lingua con proverbi bella, graziosa, accogliente, calorosa, espressiva*. [...]

Italiano. Italiano è entrato nella mia vita non perché volevo studiare italiano, ma perché volevo fare un dottorato in Europa. [...]. *Se avevo con italiano amore a prima vista? No. Più come l'amore, che viene piano. Se la lingua italiana fosse una persona, descriverei così: molto bella, espressiva, focosa, con tante gioielli preziosi. Anche è dolce, carina, ma un po' capricciosa, e a volte furba*. Adesso posso dire che *la lingua italiana è diventata mia cara amica e andiamo d'accordo. Mi ha aperto mondo nuovo, mi ha Insegnato molto. E ancora c'è una strada infinita davanti*. (Ma., ucraina, C1)

Si noti che la personificazione dell'italiano in un'adolescente un po' *capricciosa* appare anche nella AL di una parlante altoatesina nel corpus di Veronesi (2008: 140-41)²¹ a testimoniare, appunto, che certi accostamenti metaforici – che potrebbero apparire come creazioni del singolo – appartengono invece a un patrimonio condiviso anche tra Paesi e culture molto diversi.

Nel testo di Ma., come anche in alcuni dei testi precedentemente citati, si osserva la compresenza di metafore e similitudini, le quali, pur essendo tecnicamente figure autonome, con alcune differenze nella forma di espressione (Prandi, 2023: 284-75), possono avere comunque una funzione simile. Rispetto alle metafore, le similitudini si avvalgono di elementi introduttivi, ad esempio *come, così, quale, tale*, o di subordinate

²¹ «Mi rento conto com- che noi come gruppo, entità, gruppo linguistico, (.) in rapporto al tedesco, il tedesco oggi è una persona adulta, che sa l'italiano, il te l'ITALIANO adesso non è una persona che ha: adulta, ma è ancora una persona adolescente, bambina, che è un po' capricciosa».

comparative introdotte da *come se*, o condizionali (*se la lingua italiana fosse una persona...*), tutte presenti nei testi degli apprendenti di livello B2 e C1, i quali durante i nostri corsi di italiano L2 al Centro linguistico di Ateneo studiano il congiuntivo imperfetto e – magari spinti anche dall’insegnante (cfr. Duso, 2021b: 135-36) – notano la potenzialità delle nuove strutture per descrivere i loro sentimenti nei confronti delle lingue. Si vedano ad esempio altre due personificazioni interessanti, prodotte da studenti C1, che impiegano il *come se*:

Ma come dice la scrittrice americana Jhumpa Lahiri ha spiegato nel suo primo libro scritto in italiano - *In altre parole*, che *una nuova lingua è come se fosse un bambino debole che ha più bisogno di più aiuto e cura.* (A., bengalese, C1)

Con l’italiano il mio rapporto è cominciato in un centro linguistico e ho capito subito di aver ritrovato la “MIA” lingua, “MIA”, *come se io incontrassi un’anima gemella*, forse è un confronto strano. *Per me con le lingue funziona così come con le persone*: con alcune, chissà perché, ci sforziamo meno, ci sentiamo più liberi, più a nostro agio, mentre con le altre ci impegniamo di più e riusciamo di meno. *Io l’italiano ce l’ho nel sangue.* (O., russa, C1)

Talvolta, metafore e similitudini si innestano l’una nell’altra, e vengono sviluppate con una maggiore creatività: A.K., ad esempio, contrappone alla metafora dell’italiano *lingua dell’amore* un’altra metafora convenzionale per cui l’italiano è *la lingua di mangiare* e apprendere significa imparare a cucinare (cfr. le metafore ACQUISIRE È MANGIARE/ BERE, LE IDEE SONO CIBI, Casadei, 1996: 306-309 e CREARE È CUCINARE, ivi: 380). Pur partendo però da immagini convenzionali, riesce a essere innovativa, e costruisce per intero la sua AL sul paragone tra l’apprendimento della lingua e la preparazione e consumazione di piatti tipici. Le parole, quindi, sono *ingredienti*, che si fanno via via più raffinati (come i carciofi, ortaggio che le risulta quasi sconosciuto), e la grammatica è la *ricetta* che permette di combinarli. Quella che ne risulta, dunque, sembra essere decisamente una similitudine viva e molto efficace.

Si dice che l’italiano *è la lingua dell’amore*. Dopo le mie esperienze con l’italiano, italiani ed Italia, direi che *anche è la lingua di mangiare*. Ovviamente, mangiare bene. Ci sono tantissimi nomi, parole ed indicazioni dei piatti italiani – soprattutto per le paste – come ci sono tante espressioni significativi italiani. *Per me, imparare italiano è come imparare a cucinare*. All’inizio, ho dovuto trovare gli ingredienti buoni. *Cercare gli ingredienti adeguati per un piatto è come cercare le parole giuste per comunicare facilmente*. Ma ci sono ingredienti di base – verdure, riso, uovo – che si trovano in ogni mercato e negozio. Poi ci sono quelli per cui si deve passare a più supermercati, per cui si deve dedicare più tempo a trovarli. *Funzionano come le parole e le espressioni*. Non possiamo dimenticare che le cucine nazionali richiedono diversi ingredienti. Nella cucina ungherese la rapa bianca (*petroselinum crispum*) è molto usata, e dà l’essenza del cibo. Poi, la panna acida accompagna la maggior parte dei piatti tipici, ma si mangia in ogni occasione con cose salate e dolci, spesso la spalmiamo su una fetta di pane; e la cena è servita. Girando in Italia, non ho mai visto questi ingredienti. Mi hanno significato la base della cucina, era naturale di averli a casa. Mentre ai mercati italiani ho visto frutta e verdure „strane”, come il khaki e il fiori di zucca.

Ho incontrato il carciofo, e l’ho guardato con desiderio, finché un amico italiano me lo ha preparato, ho cominciato a capire cosa è e come è un carciofo. Era un sapore totalmente diverso ma gradevole. Dopo ho letto la preparazione e qualche ricetta del carciofo, ma lo sapevo bene che per essere „esperta”, un giorno devo prepararlo da sola. È la stessa con le parole ed

espressioni italiani. Ci sono tanti modi di dire in ungherese che si utilizzano molto, ma non esistono o non si usano in italiano. *Come se mettessi la panna acida sulle tagliatelle, o aggiungere fiori di zucca al goulash*. Per forza diventa efflorescente il cibo ungherese, ma si perde il sapore vero.

Dopo di scegliere gli ingredienti giusti e freschi, ci serve la ricetta. Una ricetta provata di quelle nonne, chi avevano imparato la ricetta delle loro nonne, e loro delle loro nonne.

La grammatica funziona in un modo simile. Dobbiamo apprendere le regole ed ordini *come se seguissimo la ricetta*. Dopo anni, *mi sono diventata una cuoca indipendente*: riesco a preparare diversi piatti – famosi e anche particolari, a volte cucino con sentimento: non devo misurare un etto di farina, ma la aggiungo agli altri ingredienti tranquillamente. *L’esperienza aiuta a vedere i porzioni ottimi, come nell’uso di diversi termini e modi di dire nelle conversazioni*. (A.K., ungherese, C1)

Alla metafora della cucina ricorre piuttosto creativamente anche J., studente francese più maturo d’età della media, che potremmo definire un virtuoso della metafora, giacché nella sua AL passa disinvoltamente da una metafora all’altra, raccontando con *humor* le sue avventure linguistiche. Riporto solo due passi contigui del suo testo, in cui egli passa dalla cucina al viaggio per mare, e infine al capitale da investire, utilizzando anche altri termini (che evidenzio in corsivo) con valore figurato.

Durante i sei primi mesi, sono passato gradualmente dei primi *balbettamenti* di tedesco (A1) a un livello di autonomia basica (B1). Avevo raggiunto questo punto a ragione di 600 ore di lezione intensive. Ma mi sono reso conto che non bastava per *strappare un lavoro* più adeguato alle mie competenze. Mi sono accorto [accordato?] un pausa per *digerire tra due piatti di grammatica tedesca piuttosto pesanti*. / *Per completare il menu* mancava il secondo B e il dolce C1. In totale 1000 ore di corsi intensivi in più fino l’esame statale, il cosiddetto Telc, *l’apriti Sesamo del mercato protezionista* tedesco. [...] / Mi sono concentrato sugli studi di Storia, e più precisamente su quella del Mediterraneo, *attore primordiale* dei nostri passati comuni. / La lettura di numerosi libri ha fatto *nascere la voglia di tornare sul Mare Nostrum*. / Dopo un anno di riflessione colla mia compagna, abbiamo *mollato le vele*, lasciando Berlino definitivamente per la Romagna. Questo nuovo ciclo sarà l’occasione, per me, di acquisire un italiano corretto e poi di scoprire la ricchezza della molteplicità culturale presente in Italia. Dialetti, gastronomia e tradizione. Come per i nostri antenati sembra che questa volta, il *capitale di base* sia legato intimamente alla terra. Allora *sedentarizzazione e fine dei cicli nomadi, sono arrivato a Itaca?* Vedrò come *gestire il capitale* romagnolo nel tempo... (J., francese, B2)

Quello legato all’acqua, alla lingua oceano e all’apprendimento come viaggio in mare cui ricorre J. alla fine del suo testo è in effetti un altro filone di metafore convenzionali piuttosto esplorato dagli studenti: anche in questo caso, metafore e similitudini possono essere solo accennate (come in T., russa, B2: «Comunque faccio del mio meglio *per tuffarmi nella lingua* e sviluppare il mio parlato»), o essere sviluppate in modo più creativo da chi ha una competenza più alta, come H., tedesca, C1 nel passo citato sopra («ho trovato il coraggio di *salire sulla nave che mi porta verso questo “mare” di possibilità*. *Chissà se un giorno deciderò di gettare l’ancora?*» cfr. § 3.4), oppure O., studentessa di Linguistica, che ormai si potrebbe considerare di livello C2:

Tornando alla questione degli studi, vorrei soffermarmi sul Corso di Linguistica che sto seguendo all’Università degli Studi di Padova. *Ogni giorno la lingua mi sorprende, prima sembrava essere un mare adesso è diventata un oceano*, come disse Socrate: “So di non sapere.” :) Sono rimasta affascinata dai corsi di

Sintassi e Morfologia sebbene alcune cose fossero piuttosto difficili per me. Lo stesso vale anche per la Didattica dell'italiano che mi ha fornito tante conoscenze. Riprendendo l'immagine della lingua-oceano, direi che i nativi ne stanno da una parte e i non nativi dall'altra, guardiamo lo stesso oceano ma dalle prospettive diverse. La Didattica dell'italiano mi ha dato l'opportunità di osservare ed esplorare l'oceano dalla prospettiva dei nativi, un'esperienza indimenticabile. Per esempio, non avrei mai pensato che anche per i nativi la scelta del tempo fosse un argomento discutibile! :) (O., russa, C1/C2).

Altre volte, l'uso di immagini legate all'acqua è suggerito dalla lettura di un testo proposto in classe: l'incipit di *In altre parole* della scrittrice bengalese-americana Jhumpa Lahiri, che spesso colpisce l'immaginazione degli studenti, ispirandoli poi nella stesura della propria AL. Nel testo, che dà l'avvio a una sorta di diario del proprio apprendimento dell'italiano, ma che si può vedere anche come una AL (Ricorda, 2024: 134), la scrittrice paragona l'apprendimento di una lingua alla nuotata in un lago: è possibile procedere bordeggiando, appoggiandosi cioè sempre alla propria LM, senza però fare mai veri progressi fino a quando non si decida di lasciare la sponda e di dirigersi verso le acque profonde. La lettura del passo in classe ispira infatti l'imitazione e la produzione autonoma di metafore e similitudini nelle AL di diverse studentesse avanzate, come C., che coglie in particolare la metafora del tuffo (*buttarsi*), sulla quale struttura il proprio testo, arrivando alla fine alla nuotata nel lago senza la boa e aggiungendo, di suo, la similitudine dell'uccello che si *butta nell'aria* per imparare a volare.

Per me queste è un tema veramente importante. Perché? Perché *buttandomi è come ho imparato l'italiano. Se non mi avessi buttato sarei ancora una piccola e paurosa portoghese senza capacità di comunicare effettivamente questa lingua meravigliosa. È vero che sono fortunata nel senso in che la mia madrelingua non è molto diversa dell'italiano, ma ci sono troppe falsi amici tra queste due lingua neolatine: parole uguale o simile che ci prendono veramente in giro; tu pensi che sai il significato e poi scopri che eri sbagliata. Ma non si può avere paura di sbagliare! Metà di quello che ho detto ho detto a tentoni, adattando il mio portoghese e molte volte, per fortuna, ho detto bene, ma tante furono le volte in cui ho sbagliato! Da incubo a incubo, da uomini a operai, da cazzetone a cassettoni... Addirittura i miei coinquilini hanno un pezzo di carta con i miei sbagli divertenti attaccato al frigo; molti si offenderebbero, ma, onestamente, mi rido dei miei sbagli, e ridendo gli imparo, e perché ho sbagliato mi ricordo della parola giusta nel futuro. Se non mi avessi buttato non avrei imparato metà di quello che so oggi. Una delle mie coinquilini impara portoghese, e tra noi abbiamo un patto: io mi butto nell'italiano e lei mi corregge quando sbaglio e vice versa, e così ci buttiamo entrambi in una lingua che non è nostra e impariamo ridendo./ Non aver paura di sbagliare, di entrare nel lago fondo e di nuotare senza la boa è un pezzo fondamentale per imparare un'altra lingua. Quando si ha paura non si crea opportunità di apprendimento, perché se non scrivi, se non parli, come fai? È come un uccello che impara a volare: non imparerà mai fino a che non si butte nell'aria. (C., portoghese, C1)*

Una metafora che sembra essere viva e creativa nel testo di C. è quella che identifica nei falsi amici delle parole che «ci prendono veramente in giro». L'espressione *ho detto a tentoni* riprende invece un'immagine della Lahiri, la quale però utilizzava correttamente l'avverbio, accostandolo al verbo *andare* (2015: 51 «Scrivo in un italiano bruttissimo, scorretto, imbarazzante. Senza controllo, senza dizionario, soltanto d'istinto. *Vado a tentoni*, come un bambino, come un analfabeta»), mentre C. lo lega al verbo *dire*. Del resto, è tipico degli apprendenti L2 utilizzare le espressioni polirematiche con una certa vaghezza, che talvolta produce accostamenti insoliti (Bagna, Machetti, 2008: 92-95).

Il caso più interessante è forse quello di May., una ragazza tedesca di livello C1, che, letto per intero *In altre parole* dopo che ne avevamo parlato in classe, scrive un testo ibrido tra la propria AL e la recensione del libro, e si appropria dell’immagine dei ponti veneziani (2015: 77-80), che ripropone e analizza nel dettaglio, collegandola alle proprie esperienze, per sviluppare, alla fine, metafore proprie (*corrimano, spina dorsale*) o che comunque nel libro non ci sono. Il testo che ne risulta, pieno di spunti interessanti, sebbene a tratti un po’ oscuro (anche a causa di scelte lessicali stravaganti, dovute forse all’uso di un dizionario antiquato o a interferenze con altre lingue)²², è un ottimo esempio di come la lettura di un testo letterario possa fungere da stimolo per una riflessione profonda su di sé e possa aiutare a riscoprire parti rimaste inesplorate.

In un certo senso mi ha toccato molto la lotta continua con l’apprendimento della lingua italiana che descrive l’autrice e mi sono riconosciuta nella frustrazione che è presente in alcuni brani. Conosco il sentimento di percepire qualcosa che c’è sempre tra me stessa e il mondo della lingua straniera, qualcosa che mi separa impenetrabilmente dal quale. Il più grande complimento che qualcuno mi può fare è di non notare che sono straniera. A volte e per un certo tempo funziona il mantenimento di *questa maschera*, questa *bugietta* e negazione della mia identità. Ma prima o poi uso un modo di dire strano, ci metto troppo tempo per trovare le parole giuste o atte riguardo il contesto e *mi smaschero*. Per non dover rivelare il mio svergognante segreto di non appartenere veramente a un posto, preferissi di non parlare. Parlare significa dimostrarsi e perciò rivelare la mia “vera identità” che tendevo di negare./ Pero per fortuna ho trascorso una maturazione riguardo questo e sono fiera di poter dire che già *non sento più un’ interstizio insuperabile* tra i miei sé collegati a diverse lingue.

Tutto questo a base della mia riflessione precedente non si svolse con l’italiano ma durante il mio tempo in America latina. Era *un tempo che ho percepito come fuga personale* di tutto ciò che significava la mia vita precedente. *La forra che ho creato in questo modo tra il mio sé di prima e quello attuale, tra il mio sé tedesco e quello ispanofono, era sempre frutto di una picca che non mi faceva bene.*

Negando una parte di me, anzi lasciando addirittura la lingua di questa parte indietro, mi ha portato in un forte squilibrio. Jhumpa Lahiri descrive l’italiano come il suo elemento equilibrante tra l’inglese e il bengalese. Per lei l’italiano fornisce un elemento nuovo, neutro, che lei stessa si ha scelto. *Una sorta di terra di nessuno* che non è influenzata dalle sue lotte tra l’inglese e il bengalese. Anche nella mia vita l’italiano è entrato per caso, pero a causa della scelta dei miei genitori di portarmi qua quando ero piccola. Fornendomi di uno *strumento* che dava la base per la mia fuga nel spagnolo il *mio ritorno all’italiano significa per me curare un ponte tra due poli opposti: tedesco la mia lingua madre, associata alle mie radici e spagnolo, l’inizio da zero, un modo per lasciare tutto indietro.*

Mi è rimasta in mente la *metafora delle ponti veneziani* di Jhumpa Lahiri che usa quando parla della relazione tra la sua conoscenza dell’italiano e dell’inglese. Mi ha toccato molto perché lo trovo molto vero e anche perché mi lega una storia d’amore con questa città che purtroppo ha avuto una brutta fine.

Jhumpa Lahiri paragona il suo italiano con la costruzione delle centinaia di ponti che sfidano le acque della laguna veneziana. Mentre l’acqua è flessibile, trasparente, magari un po’ sporco ma in incessante flusso, le ponti sono uno sforzo costante contra le forze della natura. Come una lingua straniera, anche le ponti e le mura di Venezia hanno bisogno di

²² Colpisce in particolare la frase «La forra che ho creato in questo modo tra il mio sé di prima e quello attuale, tra il mio sé tedesco e quello ispanofono, era sempre frutto di una *picca* che non mi faceva bene». Dal momento che *picca* (lancia, alabarda) ha anche il valore figurato di ‘puntiglio’, ‘capriccio’, e che *forra* è ‘una profonda gola a pareti verticali, assai ravvicinate’ scavate da un corso di acqua (Treccani online), interpreterei il passo così: ‘la spaccatura che ho creato in questo modo tra il mio sé di prima e quello attuale, tra il mio sé tedesco e quello ispanofono, è sempre stato il frutto di un puntiglio che non mi faceva bene’.

una costante cura per poter salvaguardare la bellezza della costruzione e per non crollare che renderebbe impossibile passeggiare liberamente. Ma lo sforzo della passeggiata rimane sempre più grande che la naturalezza di lasciarsi portare dall'acqua. Ci si deve sforzare per non perdersi mentre è quasi impossibile avere una visione panoramica e si fa fatica a scendere continuamente le numerose scale dei ponti. Ma prima o poi ci si comincia a orientare e la salita e discesa attraverso gli ponti diventa un ritmo amato. In questo momento la lingua straniera inizia a vivere indipendentemente dall'altra in uno stesso, si inizia a darle un luogo adatto alla sua struttura particolare. Per attraversare ponti ci si ha bisogno di altre abilità che erano necessarie mentre si nuotava nell' acqua. All'inizio ci si fa fatica di trovare un nuovo modo di nuotare sulla terra ferma e facendo continuo riferimento a una prassi già non più adatta non ci si riesce a avanzare, non solo in modo inelegante ma soprattutto inefficiente. È giusto ciò che mi succede a me mentre scrivo queste righe. Ho iniziato a scrivere traducendo espressioni della mia madrelingua più o meno letteralmente, usandola come spina dorsale,²³ come corrimano per non cadere. Però prima o poi riesco a stare a piedi da sola, lascio a parte il corrimano e cammino nel ritmo della salita e discesa dei ponti anziché nel ritmo della nuotata originaria. (May., tedesca, C1)

La lettura di testi letterari appare dunque uno stimolo molto importante nell'apprendimento di una seconda lingua a livello avanzato, perché contribuisce a sviluppare un linguaggio più ricco, evocativo, costellato di espressioni idiomatiche e di figure che offrono la possibilità di esprimere pensieri più complessi e quindi di analizzare meglio sé stessi, raggiungendo una notevole profondità. Nel racconto autobiografico di Jhumpa Lahiri, May. sembra aver trovato una chiave per affrontare un conflitto tra due lingue e due culture che era anche il suo, ed esplora la funzione di una nuova *lingua ponte* che forse le permetterà di stare in piedi da sola e di trovare il proprio ritmo, diverso da quello che si sperimentava nella lingua originaria (l'inglese, lingua matrigna, per Jhumpa e il tedesco per lei).

I protagonisti di queste autobiografie non sono scrittori professionisti, ma semplicemente giovani studenti ben scolarizzati, appassionati alle lingue, i quali imparano poco alla volta a sfruttare un patrimonio linguistico collettivo anche in lingue non materne. Nei loro testi, a partire in genere dal livello intermedio, troviamo di frequente metafore convenzionali, le quali talvolta vengono sviluppate in modo originale, fino a diventare metafore vive. Sono rare forse le metafore creative in senso forte, le quali secondo Prandi (2023: 230-39) si caratterizzano per un significato conflittuale tra due realtà di solito non accostabili, ma compaiono alcune immagini che, pur essendo estensioni di metafore concettuali, vengono trattate in modo originale e si possono considerare almeno «creative in senso debole» (ivi: 233). E forse almeno qualcuno di questi apprendenti svilupperà il suo italiano a tal punto da divenire un professionista della lingua, come V., giovane traduttrice dal russo alle lingue romanze, che sogna di diventare poetessa, magari proprio in italiano, che, a suo dire, è di per sé la *lingua della poesia*. In questo caso, si tratta di una metonimia: una “scorciatoia” (Prandi, 2023: 296) per indicare una lingua che porta alla poesia, uno strumento di poesia.

C'era una volta una fanciulla che sognava di diventare poeta... Forse così potrebbe iniziare la mia storia. Immagino che un'introduzione del genere provochi risate tra gli scettici che tendono di ritenersi realisti. Però io non mi consideravo mai una di loro. Fin da piccola avevo una grande passione per le lettere. No, questo non vuol dire che io a tre – sei – nove anni ero già capace

²³ In effetti anche Jhumpa Lahiri usa la polirematica *spina dorsale* ma in contesto diverso: «Il percorso di ogni individuo, di ogni Paese, [...] non è altro che una serie di mutamenti, a volte sottili, a volte profondi, senza i quali resteremmo fermi. I momenti di transizione [...] costituiscono la *spina dorsale* di tutti noi. Danno un'ossatura alla nostra esistenza».

di capire la sostanza delle materie umanistiche, solo che ero incantata dal modo in cui questi ghirigori bizzarri di punto in bianco si trasformavano nelle parole, le quali, a loro volta, costituivano frasi, poesie e fiabe. Ovviamente, prima degli elementari non ho riflettuto troppo sul fatto che la mia madrelingua, cioè la lingua russa, non fosse unica nel suo modo e che esistessero più alfabeti, più lingue e – oddio come mai! – anche i geroglifici. Poi ho iniziato a studiare inglese che, per dire la verità, non mi è mai affascinato, non condivido neppure oggi questa mania di anglicizzare tutto ciò che può o non può essere anglicizzato. Forse è un ribelle interiore che mi fa ragionare così, visto che sono sempre stata contro le tendenze comuni. In sostanza, era la lingua francese a cambiare la mia visione del mondo. [...] Gli esami li ho fatti con lode (tutti tranne il disgraziato inglese), però poi mi aspettavano le prove di ammissione che hanno letteralmente determinato il mio destino. Così è avvenuto che ho preso un voto più alto sul curriculum in traduzione letteraria dall'italiano che di quello in *poesia e la fanciulla che aveva sognato di diventare poeta è diventata invece una traduttrice*. Sinceramente, non mi sono mai pentita di questa scelta. Per cinque anni ho studiato la cultura d'Italia, la sua lingua, la letteratura ecc., nel frattempo riprendendo le lezioni di francese. Sulle prime, ogni volta che iniziavo a parlare confondevo le due lingue e così facevo arrabbiare la professoressa di francese, però in realtà le conoscenze già acquisite insieme allo stage fatto a una piccola università alla Costiera Adriatica mi hanno aiutato tantissimo e così già al primo anno ho cominciato a collaborare con diverse case editrici. Poi, dopo tanti anni di studi linguistici, mi sono dedicata alla ricerca: ho pubblicato parecchi saggi sulla traduzione dei classici italiani al russo e viceversa, sperando di fare un giorno una tesi di dottorato sul tema. [...] Per concludere la storia, devo dire che il mio sogno originale non è caduto nell'oblio: anche se non sono diventata una vera poetessa, a volte mi capita di tradurre qualche poesia. *Ma, più che altro, che cos'è la lingua italiana se non una vera e propria poesia?* (V., russa, C1)

5. CONCLUSIONI

In questo contributo ho analizzato alcuni temi emersi dalla lettura di un corpus di autobiografie linguistiche scritte da studenti universitari europei o provenienti da Paesi più lontani (Brasile, Costa D'Avorio, Russia, ecc.), che compivano in Italia almeno una parte del loro percorso universitario. Tra le tante tematiche presenti nei testi, mi sono soffermata in particolare sulla percezione che i ragazzi hanno rispetto alle loro conoscenze linguistiche, evidenziando alcuni tratti comuni a molte delle loro autobiografie, tra cui la consapevolezza dell'importanza di parlare più lingue e dell'apporto che tali conoscenze danno alla conoscenza del mondo e delle altre culture, ma soprattutto alla crescita individuale e allo sviluppo della personalità. Ho notato come per una parte degli apprendenti imparare l'italiano significhi anche ritornare alle proprie radici, alla riscoperta della lingua dei nonni o di un genitore. Mi sono soffermata, in particolare, sulle riflessioni di studenti bilingui in quanto nati in famiglie miste o in quanto provenienti da paesi multilingui o di confine, notando una loro maggior consapevolezza e predisposizione a riflettere sulle lingue possedute.

Ho infine esplorato metafore e similitudini utilizzate per descrivere il rapporto che gli studenti sperimentano con le lingue, in particolare con l'italiano, individuando anche in questo caso alcuni elementi di un patrimonio comune di metafore convenzionali legate all'apprendimento e rilevando come la crescita delle competenze linguistico-comunicative permetta di sfruttare sempre di più e meglio anche il linguaggio figurato. Se già nei testi degli studenti di livello A2 è possibile trovare alcuni aggettivi e verbi con valore metaforico e in B1 anche le prime similitudini, è soprattutto dal B2 che gli studenti universitari

cominciano a utilizzare spontaneamente metafore e similitudini per descrivere le loro esperienze. Ricorrono spesso a metafore convenzionali, diffuse in Paesi del mondo anche lontani (ad esempio vedono l'apprendimento come un viaggio, le lingue come porte o finestre su mondi nuovi, ecc.), ma, poco a poco, imparano a utilizzarle sempre meglio per strutturare il loro discorso ed esprimere le loro emozioni, arrivando a raggiungere effetti stilistici notevoli nei livelli più avanzati. In alcuni casi, riescono persino a produrre metafore e similitudini che possiamo definire vive e organizzano i loro testi sulla base di una rete di metafore interconnesse.

La competenza metaforica appare dunque una sottocomponente molto importante di quella lessicale e va incoraggiata da parte dell'insegnante, adottando strumenti diversi, dalla *silhouette* linguistica – che aiuta anche chi non ha ancora le parole ad associare le lingue alle diverse emozioni ad esse legate – ai testi, a partire dai più quotidiani, dato che «si incontrano più figure in una piazza in un giorno di mercato che in giorni e giorni di riunioni accademiche», come constatava già Dumarsais, 1730 (cito da Prandi, 2023: 201), con metafore semplici sulle quali cominciare fin da subito a lavorare in classe, stimolandone la comprensione e la produzione.

A studenti di livello intermedio e avanzato è possibile poi proporre canzoni e testi letterari che facciano un uso più raffinato e creativo del linguaggio figurato e colpiscano la loro immaginazione, in modo da aiutarli nella scoperta di nuove potenzialità della lingua. Naturalmente, i testi letterari proposti in aula, per essere veramente incisivi, devono essere calati nell'esperienza degli apprendenti, così da poter far scattare un riconoscimento in loro a livello profondo, e quindi vanno scelti con particolare cura e conoscendo bene i propri discenti. Scrittori contemporanei di origine straniera ma che abbiano scelto l'italiano come lingua adottiva, come appunto Jhumpa Lahiri, o autori con background migratorio (per fare solo alcuni dei nomi più noti che possano piacere ai giovani: Igiaba Scego, 2010; Elvira Mujčić, 2012; Shi Yang Shi, 2017 e molti altri ancora) o anche scrittori italiani che parlano più lingue come Carmine Abate (ad esempio i racconti del 2010) o Diego Marani (2005) sembrano essere particolarmente indicati per le tematiche trattate. Altri testi possono essere estratti da romanzi in altre lingue: utilissimi ad esempio potrebbero essere *L'analfabeta* di Agota Kristóf e molti dei testi di Kader Abdolah, scrittore iraniano emigrato in Olanda, che si sofferma a più riprese sull'apprendimento della lingua olandese e sul significato di scrivere in altra lingua (cfr. i racconti del 2013).

La lettura di testi letterari legati alle tematiche linguistico-identitarie, accompagnata da un lavoro specifico su alcuni tratti linguistici, può incidere dunque positivamente nello sviluppo del linguaggio figurato e idiomatico, ma soprattutto può offrire a giovani in formazione un importante appiglio per lavorare anche alla ricerca della propria identità, come del resto evidenziano studi compiuti su questi temi a proposito dei ragazzi plurilingui che frequentano la scuola italiana (per fare solo qualche esempio: Favaro, 2013b, 2020, 2021; Mizzotti, 2018; Zannoni, Sirotti, 2019; Spaliviero, 2022, 2024 con ulteriore bibliografia ecc.)²⁴.

Nel complesso, dunque, l'autobiografia linguistica si rivela costituire un ottimo strumento per promuovere l'autoriflessione e la crescita della consapevolezza nel campo dell'apprendimento linguistico anche a livello universitario.

²⁴ Sul ruolo della letteratura dell'emigrazione e dell'esilio per aiutare ragazzi di background migratorio nel difficile lavoro di riparazione di se stessi e riconquista della propria identità, si vedano anche, su questa rivista, Blondeau, Allouache, Potolia (2020: 422-26).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abate C. (2010), *Vivere per addizione e altri viaggi*, Mondadori, Milano.
- Abdolah K. (2013), *Il corvo*, Iperborea, Milano.
- Amati Mehler J., Argentieri S., J. Canestri J. (a cura di) (1990, 2003), *La Babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicanalitica*, Raffaele Cortina, Milano.
- Amenta L., Paternostro G. (a cura di) (2009), *I parlanti e le loro storie. Competenze linguistiche, strategie comunicative, livelli di analisi*, Atti del Convegno Carini-Valderice, 23-25 ottobre 2008, Centro Studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.
- Anfosso G., Danieli L. (2020), “Alla Penicina. scrivere di sé insieme. Tracce di un seminario residenziale”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 433-450:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15007/13908>.
- Anfosso G., Polimeni P., Salvadori E. (a cura di) (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Arcuri A., Paternostro G., Pinello V. (2014), “La scrittura autobiografica come strumento di riflessione”, in Arcuri A., Mocciaro E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Scuola di Lingua italiana per stranieri, Palermo, pp. 133-54.
- Asor Rosa A. (2018), *L'alba di un mondo nuovo*, Einaudi, Torino.
- Bagna C., Machetti S. (2008), “Le polirematiche nel continuum di competenza nativo/non nativo: povertà, vaghezza, creatività linguistica”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008) (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 87-98.
- Baglioni D., Mastrantonio D. (a cura di) (2024), *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico di Ca' Foscari School for International Education (CFSIE)*, Loescher, Torino.
- Ballarin E., Bier A., Coonan M. C. (a cura di) (2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia:
<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4>.
- Bianchi M. (2025), *Lingue in viaggio. Autobiografie linguistiche di apprendenti migranti adulti*, tesi di laurea magistrale in Linguistica, AA. 2024/25, Università di Padova, relatrice E. M. Duso.
- Blondeau N., Salvadori E., Polimeni G. (a cura di) (2020), *Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2*, monografia di *Italiano LinguaDue*, 12, 2. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14983>.
- Blondeau N., Salvadori E. (2020), “Introduzione. Autobiografie linguistiche: per una ricostruzione riflessiva degli itinerari esistenziali e professionali degli insegnanti”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 241-253:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14987>.
- Blondeau N., Allouache F., Potolia A. (2020), “Littératures des migrations et des exils: espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 419-432:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15003>.
- Canobbio S. (2009), “Autorappresentazioni di giovani parlanti fra identità e competenze”, in Amenta L., Paternostro G. (a cura di), *I parlanti e le loro storie. Competenze linguistiche, strategie comunicative, livelli di analisi*, Atti del Convegno Carini-Valderice, 23-25 ottobre 2008, Centro Studi filologici e linguistici siciliani, Palermo, pp. 293-304.
- Cardona M., De Iaco M. (2020), *Parole nella mente, parole per parlare. Il lessico nell'apprendimento delle lingue*, Aracne, Roma.
- Castiglione M. (2009), “Storie linguistiche personali e familiari. Prima ricognizione su un corpus di biografie di studenti palermitani”, in Amenta L., Paternostro G. (a cura di), *I parlanti e le loro storie. Competenze linguistiche, strategie comunicative, livelli di analisi*,

- Atti del Convegno Carini-Valderice, 23-25 ottobre 2008, Centro Studi filologici e linguistici siciliani, Palermo, pp. 305-314.
- Carbonara V., Scibetta A. (2019) “Oltre le parole: *translanguaging* come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue”, in Aldinucci B. *et al.* (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 491-509:
https://edizioni.unistrasi.it/public/articoli/660/files/44__carbonara_scibetta.pdf.
- Casadei F. (1996), *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*, Bulzoni, Roma.
- Cattoretti P. L. (2010), “La scrittura migrante: la mia lingua e la mia nuova lingua italiana”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 80-88:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/632>.
- Cavagnoli S. (2014), “L'autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroad Languages in Motion*, Il Torcoliere, Napoli, pp. 179-188.
- Celentin P., Cognigni E. (2007), *Lo studente di origine slava*, Guerra, Perugia.
- Cognigni E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Wizarts, Porto sant'Elpidio.
- Cognigni, E. (2014), “Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroad Languages in Motion*, Il Torcoliere, Napoli, pp. 189-200.
- Cognigni E. (2020), “Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 406-418:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15002/13906>.
- Cogorni C., Thüne E.M. (2022), *Colori nei ritratti linguistici*, in Luppi R., Thüne E. M. (a cura di), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Quaderni del CeSLiC, Università di Bologna, pp. 43-64.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Corelli S., Montella M. (2019), “Narrare la lingua: esperienze di autobiografia linguistica in classi LS/L2”, in *Bollettino Itals*, 17, 78, pp. 142-155.
- Corti L. (2012), “Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 448-470:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292>.
- Dalla Libera C. (2017), “Le metafore concettuali in un approccio comunicativo nell'apprendimento delle lingue straniere”, in *ELLE* [online], 6, 1:
https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2017/1/art-10.14277-2280-6792-ELLE-6-1-17-2_Kgd4rWn.pdf.
- Daloiso M., Paita M. (2023), “Apprendimento delle lingue e bisogni speciali: metafore del sé e dell'altro in un gruppo di studenti universitari”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 625-643:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20428>.

- Danesi M. (1986), “The role of Metaphor in Second Language Pedagogy”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 3, pp. 1-10.
- Danesi M. (1992), “Metaphor and classroom. Second Language Learning”, in *Romance languages annual*, 3, pp. 189-193.
- Danesi M. (1993), “Metaphorical competence in Second Language Acquisition and Second Language Teaching: The neglected dimension”, in Alatis J. E. (ed.), *Language communication and social meaning*, Georgetown University round table on languages and linguistics, Washington, pp. 489-500.
- Danesi M. (1994), “Recent Research on Metaphor and the Teaching of Italian”, in *Italica*, 71, 4, pp. 453-464
- Danesi M. (2016), “Conceptual Fluency in Second Language Teaching: An Overview of Problems, Issues, Research Findings, and Pedagogy”, in *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5, 1, pp. 147-53.
- Danesi M., D’Alfonso A. (1989), “Creativity in the second language classroom: Towards a ‘Vichian’ approach to second language teaching”, in *Italica*, 66, pp. 9-19.
- Danesi M., Pinto M. A. (a cura di) (1992), *La metafora fra processi cognitivi e processi comunicativi*, Bulzoni, Roma.
- De Iaco M. (2023), “La competenza metaforica come strategia di espansione del lessico dell’apprendente nella classe di italiano L2/LS. un’analisi di alcuni verbi sintagmatici basata sui corpora”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 373-388.
- De Mauro T. (2007), *Parole di giorni lontani*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Mitraglia L. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell’italiano diffuso tra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Duso E. M. (2017), “Studenti stranieri all’università: hanno davvero pari opportunità?”, in Vedovelli M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL (7-8-9 aprile 2016, Siena), Aracne, Roma, pp. 306-326.
- Duso E. M. (2021a), “Il gerundio nell’apprendimento e insegnamento dell’italiano L2 a studenti in scambio e internazionali”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 282-318:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15869>.
- Duso E. M. (2021b), “Autobiografia linguistica e plurilinguismo degli studenti universitari di italiano L2” in Fusco F., Marcato C., Oniga R. (a cura di), *Studi sul plurilinguismo. Tematiche, problemi, prospettive*, Forum, Udine, pp. 123-40.
- Duso E. M., Marigo L. (2019), “‘Cultura e accoglienza’: The inclusion of asylum seeker students in university language courses. Initial experience and data”, in *Language Learning in Higher Education*, 9, 1, pp. 149-159:
<https://www.degruyter.com/view/j/cercles.2018.9.issue-1/cercles-2019-0009/cercles-2019-0009.xml>.
- Ellis R., Barkhuizen G. (2005), *Analysing in Learner Language*, Oxford University Press, Oxford.
- ELP- *European Language Portfolio*: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.
- EMN –EUROPEAN MIGRATION NETWORK (2013), *Gli studenti internazionali nelle università italiane. Indagine empirica e approfondimenti. Sesto rapporto EMN Italia*, a cura del Ministero dell’Interno e del Centro Studi e Ricerche Idos, Roma.
- Favaro G. (2008), “Italiano L2 ‘su misura’. Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche”, in *Lingua, Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Atti dell’Istituto Gramsci del Friuli-Venezia Giulia, pp. 111-123.
- Favaro G. (2013a), “Il bilinguismo disegnato”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 114-127:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123/3313>.
- Favaro G. (2013b), “Dare parole al mondo. Scrivere in un’altra lingua”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 2, pp. 28-39:

- <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3747/3904>.
- Favaro G. (2015), "L'italiano è la libertà, l'italiano è una montagna. Desideri, bisogni e rappresentazioni della nuova lingua nei corsi per le donne immigrate", in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 50-59:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5012>.
- Favaro G. (2016), "Parole d'infanzia. I bambini disegnano e raccontano la diversità linguistica", in Anfosso G., Polimeni P., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 98-115.
- Favaro G. (2020), "Radici e sconfinamenti. autobiografie linguistiche nella migrazione, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 317-326.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14993>.
- Favaro G. (2021), "Plural Linguistic Biographies. Maps, Stories, Mixtures", in *Educazione Interculturale*, 19, 2, pp. 75-93.
- Favaro G. (2024), *Parole al centro. Plurilinguismo e italiano L2*, Giunti, Firenze.
- Ferroni R. (2023), "Un'indagine sulla percezione del repertorio linguistico di discendenti italiani senior: verso nuove funzionalità della lingua etnica", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 243-58:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20389/18102>.
- Fiorentino G. et al. (2016), "Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 7, 2, pp. 51-70:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6804/6734>.
- Fraccaro C. (2016), "Proposte operative per l'Autobiografia linguistica negli istituti di istruzione secondaria di primo grado", in Anfosso G., Polimeni P., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 192-202.
- Fraccaro C., Strazzari A. (2021), "«Ogni persona è linguisticamente una città di mare»: fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 390-405:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15001/13905>.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2018a), "Italiano L2 a studenti in mobilità. Nuove competenze per gli studi universitari", in Ballarin E., Bier A., Coonan C. M. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 283-303.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2018b), "Nuovi profili e nuovi bisogni degli studenti universitari di italiano L2", in *Italiano a stranieri*, 23, Edizioni Edilingua, Roma, pp. 20-24.
- Francescato G. (1983), "Cenni di autobiografia sociolinguistica", in AA.VV., *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pacini, Pisa, pp. 237-250.
- Fumante F. (2024), "Grasp is understand: cogliere la metafora concettuale per comprendere l'italiano (anche quello delle comunicazioni istituzionali, aziendali e culturali)", in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 46-61:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23825/21277>.
- Fusco F., Marcato C., Oniga R. (a cura di) (2021), *Studi sul plurilinguismo. Tematiche, problemi, prospettive*, Forum, Udine.
- Kellman S. G. (2007), *Scrivere tra le lingue*, Città Aperta, Enna.
- Kramersch C. (2009), *The multilingual Subject*, Oxford University Press, Oxford.
- Kristóf A. (2005), *L'analfabeta. Racconto autobiografico*, Casagrande, Bellinzona.
- Frigo M. (2020), "Le sperimentazioni nelle scuole di Milano: autobiografie linguistiche, percorsi, materiali", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 381-397:

- <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13771/12900>.
- Gheno V. (2024), *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*, Einaudi, Torino.
- Giovanardi C., Trifone P. (2011), "L'inchiesta italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati", in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 148-155:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/827>.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L'italiano nel mondo*, Carocci, Roma.
- Groppaldi A. (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/Ls", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 89-103:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633>.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2018), *Le competenze trasversali dello studente universitario*, Beccarelli, Siena.
- Johnson J. (1989), "Factors related to cross-language transfer and metaphor interpretation in bilingual children", in *Applied Psycholinguistics*, 10, pp. 157-177.
- Johnson J. (1996), "Metaphor interpretations by second language learners: Children and Adults", in *The Canadian Modern Language review*, 53, 1, pp. 219-241.
- Johnson J., Rosano T. (1993), "Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency", in *Applied Psycholinguistics*, 14, pp. 159-175.
- Lahiri J. (2015), *In altre parole*, Guanda, Milano.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we Live by*, The University of Chicago Press, Chicago-London.
- Lakoff G., Johnson M. (1998), *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano.
- Lakoff G., Johnson M. (2003), *Metafora e vita quotidiana*, trad. it di Patrizia Violi, ROI edizioni, Milano.
- Landolfi L. (a cura di) (2014), *Crossroad Languages in Motion*, Il Torcoliere, Napoli.
- Little D., Perclová R. (2001), *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*: <https://rm.coe.int/1680459fa6>.
- Littlemore J. (2010), "Metaphoric competence in the first and second language: Similarities and differences", in Pütz M., Sicola L. (eds.), *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 289-315.
- Littlemore J., Low G. (2006), "Metaphoric competence and communicative language ability", in *Applied Linguistics*, 27, 2, pp. 268-294.
- Littlemore J., Krennmayr T., Turner J., Turner S. (2013), "An Investigation into Metaphor Use at Different Levels of Second Language Writing", in *Applied Linguistics*, 35, 2, pp. 117-144.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- Lubello S., Rosi F. (2020), "Il ruolo dell'italiano L2 nel processo di internazionalizzazione delle università", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 1-10:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13741>.
- Luise M.C. (2013), "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale", in *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, pp. 525-535.
- Luppi R., Thüne E. M. (a cura di) (2022a), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Quaderni del CeSLiC, Università di Bologna.
- Luppi R., Thüne E. M. (2022b), "Lingua, identità e memoria. Il lavoro con biografie linguistiche nella didattica universitaria. Un'introduzione", in Luppi R., Thüne E. M. (a cura di), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Quaderni del CeSLiC, Università di Bologna, pp. 1-14.
- Maddalena E. (2021), *Erasmus+: cresce la partecipazione italiana nel ciclo 173 2014/2020*, in INDIRE: <https://www.indire.it/2021/02/04/erasmus-cresce-la-partecipazione-italiana-nel-ciclo-2014-2020/>.

- Manconi T. (2016), "Le Autobiografie linguistiche nella formazione iniziale e permanente dei docenti di lingue", in Anfosso G., Polimeni P., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 230-244.
- Manconi T. (2019), "La «silhouette des langues»: dessiner et représenter les identités plurielles", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11, n. 17, pp. 107-123, numero monografico a cura di Longobardi M., Ghetti M., 'Ognuno resti com'è, diverso dagli altri'. *Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo*.
- Marani D. (2005), *Come ho imparato le lingue*, Bompiani, Milano.
- Marcato G. (2007a), *La forza del dialetto. Autobiografie linguistiche nel Veneto d'oggi*, Cierre edizioni, Verona.
- Marcato G. (2007b), "Viaggio a ritroso nella mia lingua", in Marcato G., *La forza del dialetto. Autobiografie linguistiche nel Veneto d'oggi*, Cierre edizioni, Verona, pp. 343-354.
- Marigo L. (2008), "«La famiglia è il mattone della società»: appunti sul linguaggio metaforico nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2", in Fratter I., Lo Duca M. G. (a cura di) (2008), *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell'italiano come L2*, Aracne, Roma, pp. 153-183.
- Marinaro N. (2022), "«Le mani le ho gialle perché è l'italiano»: biografie linguistiche e autorappresentazioni di germanofoni in Alto Adige", in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 277-302:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17138/15094>.
- Masilio P. (2021), "Le motivazioni dello studio della lingua italiana", in Caccia B., Vedovelli M. et al. (a cura di), *Italiano 2020: lingua del mondo globale. Le rose che non colsi...*, APES, Roma, pp. 373-385.
- Mizzotti C. (2018), "Lingue e identità: da Ovidio agli scrittori migranti... e ritorno", in *La letteratura italiana*, Atti del XX Congresso dell'ADI, ADI Editore, Roma, pp. 1-18.
- Molinié M. (2006), "Biographie langagière et apprentissage Plurilingue", in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 39, CLE International, Paris.
- Mujčić E. (2012), *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole*, Infinito edizioni, Formigine (MO).
- Nencioni G. (1983), "Autodiacronia linguistica: un caso personale", in *Quaderni dell'Atlante Lessicale Toscano*, I, pp. 1-25.
- Pafumi M. L. (2005), "La comprensione di metafore in bambini bilingui spagnolo-italiano", in *In.IT*, 16, pp. 10-14.
- Pavlenko A. (2005), *Emotions and Multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Pavlenko A. (2008), "Narrative analysis in the study of bi- and multilingualism", in Moyer M., Li W. (a cura di), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism*, Blackwell, Oxford, pp. 311-325.
- Perregaux C. (2002), "(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues", in *Bulletin vals-asla* 76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, pp. 81-94.
- Prandi M. (2006¹), *Le regole e le scelte. Introduzione allo studio della grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M. (2012), "Metafore ed estensione lessicale: verbi e nomi di sentimento tra motivazione e arbitrarietà", in Borghello G., Orioles V. (a cura di), *Per Roberto Gusmani 1. Linguaggi, culture, letterature 2. Linguistica storica e teorica. Studi in ricordo*, Forum, Udine, pp. 369-383.
- Prandi M. (2021), *Le metafore tra le figure: una mappa ragionata*, UTET, Torino.
- Prandi M. (2023), *Retorica. Una disciplina da rifondare*, il Mulino, Bologna.

- Prandi M. (2024), “Lessico e terminologie di specialità: dalla polisemia ai tecnicismi collaterali”:
https://www.insegnandoitaliano.it/wp-content/uploads/2024/06/Prandi_Lessico-e-terminologie-di-specialita.pdf.
- Renzi L. (2002), “L’autobiografia linguistica in generale, e quella dell’autore in particolare, con un saggio di quest’ultima”, in Cini M., Regis R. (a cura di), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux?: percorsi della dialettologia percezionale all'alba del nuovo millennio*, Atti del Convegno internazionale, Bardonecchia 25, 26, 27 maggio 2000, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 330-339; poi in Andreose A., Barbieri A. Cepraga D., (a cura di) (2008), *Le piccole strutture. Linguistica, poetica, letteratura*, il Mulino, Bologna, pp. 3-16 (ora leggibile anche in:
<https://www.insegnandoitaliano.it/2025/02/18/autobiografia-linguistica/>).
- Ricorda R. (2024), “Dimorare altrove: il viaggio in Italia di Jhumpa Lahiri”, *Transalpina* [Online], 27: <http://journals.openedition.org/transalpina/5467>.
- Ruffino G. (2011), *Un dialettologo fra i banchi*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.
- Russo M.A. (2022), “Uno strumento per de-invisibilizzare le identità e le lingue degli studenti: autobiografie linguistiche in una scuola superiore di Padova”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 1115-1140:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18340/16249>.
- Salvadori E., Blondeau N., Polimeni G. (a cura di) (2020), *Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione di docenti di L1 e L2*, monografia in *Italiano LinguaDue*, 12, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15223>.
- Scego I. (2010), *La mia casa è dove sono*, Rizzoli, Milano.
- Shi Yang Shi (2017), *Cuore di seta*, Mondadori, Milano.
- Sofia V., Favero E. (2017), “Plurilinguismo in atto. L’autobiografia linguistica per educarsi alla pluralità. Osservazioni metalinguistiche e linguistiche”, in Vedovelli M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL (7-8-9 aprile 2016, Siena), Aracne, Roma, pp. 471-91.
- Sofia V., Favero E. (2018), *L’autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Sofia V., Favero E. (2021), “Plurilinguismo in atto: l’autobiografia linguistica per educare alla pluralità” in Fusco F., Marcato C., Oniga R. (a cura di), *Studi sul plurilinguismo. Tematiche, problemi, prospettive*, Forum, Udine, pp. 105-122.
- Spagnolo M.L. (2019), *Storie di confine. Biografie linguistiche e ristrutturazione dei repertori tra Alto Adige e Balcani*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Spaliviero C. (2022), “Teaching Italian as an L2/FL through contemporary Italian literature by women writers of migrant origin. A conversation with Sumaya Abdel Qader about *Quello che abbiamo in testa*”, in *Annali di Ca’ Foscari. Serie Occidentale*, 56, pp. 1-20.
- Spaliviero C. (2024), “Promuovere la didattica plurilingue attraverso i testi di scrittrici italiane con background migratorio. Le percezioni di docenti e studenti”, *Scritture migranti*, 18, pp. 275-322.
- Strazzari A. (2016), “Lingua mia, mia madre. L’Autobiografia linguistica in una classe di adulti italiani e stranieri. Diario di bordo”, in Anfosso G., Polimeni P., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 202-234.
- Strazzari A. (2017), “Disegnare le proprie lingue. Il corpo quale mappa simbolica di accoglimento delle lingue conosciute, sconosciute, male apprese, desiderate, detestate, dimenticate”, in *Lend*, 3, pp. 58-79.

- Telmon T. (2006), “Gli studenti si confessano: considerazioni sulle autobiografie sociolinguistiche”, in Marcato G. (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*, Atti del convegno di Sappada (29 giugno-3 luglio 2005), Unipress, Padova, pp. 221-229.
- Telmon T. (2011), “Autobiografie sociolinguistiche. Qualche istruzione per l’elaborazione », in AA.VV., *Per i linguisti del nuovo millennio. Scritti in onore di Giovanni Ruffino*, Sellerio, Palermo, pp. 118-123.
- Thamin N., Simon D.L. (2009), “Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières”, in Huver E., Molinié M. (a cura di), *Carnets d’Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, 4, *Praticiens et chercheurs à l’écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-_Simon_et_N-_Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf.
- Turner S., Littlemore G. (2023), “Literal or metaphorical? Conventional or creative? Contested metaphoricity in intense emotional experiences”, in *Metaphor and the Social World*, 13, 1, pp. 37-58
- Vedovelli M. (a cura di) (2018), *L’italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL (7-8-9 aprile 2016, Siena), Aracne, Roma.
- Veronesi D. (2008) “Rappresentazioni di lingue e di percorsi di apprendimento: la metafora nelle biografie linguistiche di parlanti in Alto Adige-Sudtirolo”, in Casadio C. (a cura di), *Vie della metafora: linguistica, filosofia, psicologia*, Prime Vie, Chieti, pp. 120-145.
- Veronesi D. (2009), “‘Due lingue che sono entrambe mie’: Biografie di parlanti ‘bilingui’ e ‘monolingui’ in un territorio di confine”, in Riccioni I. (a cura di), *Multiculturalismi a confronto. Chiapas, Catalogna, Amazzonia peruviana, Alto Adige-Südtirol: la funzione delle minoranze nel mondo globalizzato*, Atti del seminario Bressanone, 20 maggio 2009, Bolzano University Press, Bozen, pp. 39-56.
- Zannoni F., Sirotti A. (2019), “Nuovi italiani crescono. La letteratura migrante come strumento didattico nella scuola superiore di secondo grado”, in *Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 17, 1, pp. 163-177.

APPENDICE

Traccia per la stesura dell’autobiografia linguistica

Livelli A2/B1

Tu e le lingue: racconta la tua esperienza nell’apprendere le lingue. Puoi seguire – anche solo in parte – questi punti:

- qual è la tua madrelingua e quali lingue hai studiato, per quanto tempo e in quali contesti (scuola, corsi speciali, paesi stranieri);
- come hai partecipato agli aspetti culturali associati alla/e lingua/e straniera/e che hai appreso (film, spettacoli teatrali, televisione, lettura di libri, moda, gastronomia);
- conosci lingue ‘patrimoniali’ (lingue di minoranze etniche, lingue di immigranti che arrivano in un nuovo Paese, lingue usate solo per celebrazioni religiose o festival culturali) e come le usi;
- quali sono i tuoi prossimi obiettivi di apprendimento, in quanto tempo e come intendi realizzarli;
- quali sono le tue motivazioni nell’apprendere una lingua straniera;
- quali sono per te le attività più utili e le strategie più efficaci per apprendere una lingua straniera.

E infine, rappresenta (anche con un disegno, ma commentandolo con parole) come senti le lingue dentro di te, che posto gli dai nel tuo corpo/cervello.

Scrivi un testo che contenga dalle 100 alle 150 parole. [A2]

Scrivi un testo che contenga dalle 150 alle 250 parole. [B1]

Livelli B2/C1

Scrivi in questo forum la tua autobiografia linguistica.

Racconta la tua esperienza. Puoi seguire questi punti, ma scrivi un unico testo.

- Qual è la tua lingua madre?
- Quante e quali lingue conosci (indica anche se conosci lingue patrimoniali o dialetti)?
- Come hai imparato le lingue, con particolare riferimento all’italiano: che esperienze (positive o negative) hai avuto?
- Perché è importante sapere le lingue?
- Come ti senti quando parli un’altra lingua. Sei lo stesso? Ti senti diverso?

Scrivi un testo che contenga dalle 200 alle 250 parole.

