

Esercizi per lo sviluppo dell'abilità di lettura: l'italiano L2 per studenti universitari sinofoni

Yedi Yu
Università di Bologna
yedi.yu2@unibo.it

Abstract

Reading in a second language involves various factors. Previous studies have shown that for beginner learners, L2 language competence, which represents the *bottom-up* reading process, plays a crucial role. Therefore, in the case of reading for learning, the acquisition of Italian for academic purposes becomes a primary instructional goal. On the other hand, metacognitive reading strategies, which represent the *top-down* reading process, enhance the effectiveness of academic reading. To develop Chinese university students' Italian reading ability through exercises, the present study analyzes two language teaching books designed for L2 learners with art-related purposes. Additionally, a case study was conducted with 17 Chinese students at the A2 level in Italian to understand their language challenges in reading art texts. The paper concludes with a proposal of exercises specifically created for Chinese students, integrating both *bottom-up* and *top-down* approaches.

Keywords: Italian for academic purposes; L2 reading; Chinese learners

1. Introduzione

Ormai è un fatto ampiamente accettato che la conoscenza lessicale, che comprende sia l'ampiezza del vocabolario (*vocabulary breadth*) sia la profondità lessicale (*vocabulary depth*), è uno dei predittori più forti, se non il più forte, della comprensione scritta e dello sviluppo dell'abilità di lettura (Grabe, Yamashita 2022: 255-256). Questo è anche particolarmente vero per la lettura in L2 (Verhoeven 2017).

Tuttavia, le esperienze glottodidattiche con studenti cinesi di italiano L2 dimostrano che, nella lettura di manuali universitari, gli apprendenti incontrano spesso difficoltà a comprendere il significato complessivo di una frase, pur conoscendone singolarmente tutte le parole. Questo accade perché, oltre al lessico, la competenza sintattica (grammaticale), insieme alle conoscenze enciclopediche e disciplinari, risulta fondamentale per una comprensione completa.

Limitandoci alla lettura accademica, una ricerca di Cai e Kunnan (2019) analizza in che modo le diverse soglie di competenza linguistica influenzano l'apporto delle conoscenze disciplinari alla comprensione di un testo in L2. I risultati mostrano che l'effetto delle conoscenze curricolari varia a seconda del livello di competenza linguistica: negativo sui principianti, diventa positivo e massimo nel gruppo intermedio, per poi ridursi nel gruppo avanzato.

Cai e Kunnan (2020) hanno anche analizzato la relazione tra conoscenze linguistiche e strategie metacognitive nella lettura accademica, e hanno scoperto che l'efficacia di tali strategie sulla performance di lettura varia a seconda del livello di competenza linguistica, seguendo un andamento a parabola: dapprima in calo, poi in aumento e infine nuovamente in calo. In altre parole, l'utilizzo di strategie risulta poco efficace per i principianti, potendo

addirittura peggiorarne la performance. Tuttavia, con l'aumentare della competenza linguistica, i lettori riescono a sfruttare le strategie per migliorare la propria performance, sebbene l'effetto risulti meno significativo tra gli studenti di livello avanzato.

Sulla base di questa breve riflessione sui diversi fattori che influenzano la lettura in L2, riteniamo che, per aiutare gli studenti cinesi universitari di livello A2 ad approcciarsi ai testi accademico-specialistici, la glottodidattica debba concentrarsi sul potenziamento delle conoscenze linguistiche in L2: il raggiungimento di una determinata soglia linguistica, che consenta di attivare il processo di lettura *bottom-up*, rappresenta un requisito fondamentale per consentire ai lettori L2 di accedere alle proprie conoscenze pregresse e di utilizzare efficacemente le strategie di lettura.

Questo articolo si propone di descrivere le tipologie di esercizi mirate allo sviluppo dell'abilità di lettura in italiano L2, proponendo una serie di esercizi specificamente rivolti a studenti cinesi. L'attenzione è focalizzata sull'apprendimento della lingua per lo studio e sullo sviluppo della consapevolezza metacognitiva durante la lettura. Partendo da una riflessione su tali aspetti e sulla strategia di lettura tipicamente adottata dai lettori L2, il contributo prosegue con un'analisi di esercizi presenti in due manuali di italiano L2 per l'arte. Segue uno studio di caso sulle competenze grammaticali richieste per la lettura di testi accademico-specialistici, condotto su studenti cinesi di Accademia di Belle Arti di Bologna. Infine, viene proposta una serie di esercizi post-lettura, alcuni volti a rafforzare gli aspetti critici nell'acquisizione linguistica degli apprendenti cinesi, altri mirati a promuovere lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva nella lettura accademica.

2. Leggere per apprendere: la lingua per lo studio e strategie di lettura

2.1 La lingua per fini di studio

Come accennato in precedenza, il raggiungimento di una determinata soglia di competenza linguistica in L2 rappresenta una condizione necessaria per la comprensione scritta, soprattutto per gli apprendenti principianti. Quando l'obiettivo è imparare attraverso la lettura, la lingua per lo studio, che comprende sia le diverse microlingue sia la varietà accademica trasversale (Mezzadri 2016: 16), costituisce senza dubbio l'obiettivo dell'acquisizione linguistica.

Prima di esaminare le caratteristiche della lingua per lo studio, è opportuno ricordare che il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) assegna “ai livelli A1 e A2 le funzioni di garantire agli alunni di origine straniera la possibilità di interscambio comunicativo e ai livelli B1 e B2 quelle di permettere il contatto con la lingua dello studio in ambito disciplinare” (Vedovelli 2010: 115). Tuttavia, è noto che, nel contesto accademico, il percorso di acquisizione della lingua per lo studio per gli studenti stranieri spesso inizi già al livello A2 (Mezzadri 2016: 70).

Ora, cerchiamo di riassumere i tratti più salienti della lingua per lo studio, al fine di precisare gli obiettivi didattici degli esercizi che intendiamo proporre.

Innanzitutto, la lingua per lo studio si distingue per il suo registro alto rispetto alla lingua della conversazione. Infatti, lo sviluppo della competenza linguistica accademica cognitiva (CALP) si riferisce all'acquisizione del registro della lingua usata nel contesto educativo, diversamente da quello presente nelle comunicazioni interpersonali (Cummins 2000: 59). Ciò si manifesta principalmente nella scelta lessicale: nei testi accademici si osserva “l'assenza di parole e espressioni marcate diafasicamente verso il basso e tipiche dell'oralità” (La Grassa 2020: 38), il che si traduce in una preferenza per i sinonimi delle parole colloquiali appartenenti a un registro alto, come ad esempio *ventre* invece di *pancia*.

Un altro tratto distintivo del registro alto consiste nell'uso delle parole con una struttura interna complessa, formate da “cumuli di morfemi derivativi” (Berruto 2021: 174), come ad esempio *decontestualizzazione*, e la preferenza per termini ed espressioni specifici (Berruto 2021: 175), i quali spesso presentano un alto grado di concisione e densità semantica, come ad esempio *monoreferenzialità*. Quest'ultima caratteristica è condivisa con i tecnicismi presenti nelle microlingue, come ad esempio l'uso di *lapislazzuli* al posto di *blu*.

A livello morfosintattico, nei testi accademici si predilige uno stile neutro e impersonale, ottenuto attraverso le costruzioni impersonali, la forma passiva del verbo e l'uso del “si” passivante. La tendenza alla deagentivizzazione si manifesta anche nella predilezione per processi e risultati senza un agente espresso (Rosi 2017: 296), come in *i risultati dimostrano, gli esempi illustrano, i confronti confermano* etc. Un'altra strategia per conseguire tale scopo è la nominalizzazione. Ad esempio, se la parola “fruire”, che fa parte del rema nella frase “il pubblico fruisce dell'opera”, viene tematizzata attraverso la nominalizzazione, avremmo una riformulazione formalmente equivalente, ma con l'enfasi sul risultato dell'azione: *la fruizione dell'opera da parte del pubblico*.

Quanto ai tempi verbali, generalmente nei testi accademici è prevalente l'indicativo presente, ma non è raro l'uso del passato remoto per le descrizioni storiche. Proprio per questo motivo, Mezzadri (2016) ha proposto di anticipare l'insegnamento del passato remoto agli studenti di italiano L2 di livello A2 e B1.

Per quanto riguarda il livello sintattico, mentre tradizionalmente i testi accademici prediligevano l'ipotassi (Bianchi 2012: 168), recentemente si è osservata una tendenza a semplificare le strutture complesse, evitando subordinate e incisi. Ciò è stato influenzato dallo stile della scrittura accademica in inglese (Gualdo, Telve 2011: 310), ed è più evidente nei trattati scientifici in senso stretto, mentre nei saggi “[l]a subordinazione è ancora molto diffusa” (D'Achille 2019: 222).

Sotto il profilo testuale, si nota l'uso dei connettivi per strutturare il testo, sia connettivi semantici, che segnalano le connessioni logico-concettuali (ad es., *tuttavia, nonostante ciò*), sia connettivi metatestuali, che segmentano il testo, ne indicano lo svolgimento e ne negoziano lo sviluppo (ad es., *in seguito, in altre parole*) (Palermo 2013: 214-216).

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

Per una classificazione dei tratti morfosintattici della lingua per lo studio in base al livello (da A1 a B2), si rimanda al sillabo del certificato *Italstudio Università* (Mezzadri 2016: 79-82).

2.2 Strategie metacognitive di lettura e la strategia tipica dei lettori L2

Oltre alle conoscenze linguistiche della L2, nella lettura accademica è altrettanto importante saper usare le strategie metacognitive (Levchyk et al. 2022), poiché leggere per imparare richiede uno sforzo consapevole nell'utilizzo di processi strategici per affrontare testi impegnativi come quelli accademici. Pertanto, è necessario che gli studenti sviluppino la consapevolezza metacognitiva durante la lettura e possiedano un repertorio di strategie efficaci per sostenerla (Grabe, Yamashita 2022: 300).

Per consapevolezza metacognitiva si intende una coscienza esplicita del processo di lettura e delle strategie che lo supportano. In base ai processi metacognitivi coinvolti nella comprensione scritta, sono state individuate le seguenti strategie (Grabe, Yamashita 2022: 301):

1. Prelettura: scorrere il testo guardando immagini, titoli e sottotitoli per farsi un'idea dell'argomento.
2. Attivare le conoscenze pregresse: riflettere su ciò che si sa già sull'argomento per attivare il processo *top-down* di lettura.
3. Fare anticipazioni: ipotizzare di cosa parlerà il testo in base alle informazioni attivate.
4. Porsi domande: interrogarsi sulle possibili informazioni successive.
5. Verificare la comprensione: rispondere alle domande precedentemente poste.
6. Riassumere: sintetizzare le informazioni principali del testo.
7. Monitorare la comprensione: essere consapevoli di ciò che si sta leggendo e individuare eventuali difficoltà.
8. Analizzare la struttura del testo: identificare i segnali discorsivi e utilizzare mappe o schemi per visualizzare le relazioni tra le informazioni.
9. Visualizzare: costruire rappresentazioni mentali di ciò che si sta leggendo per favorire la comprensione e la memorizzazione.
10. Fare inferenze: trarre conclusioni basate sulle informazioni presenti nel testo e sulle proprie conoscenze pregresse.

Alcuni studi hanno osservato differenze nell'uso di queste strategie fra studenti di livelli diversi. Ad esempio, una ricerca condotta con studenti cinesi di inglese LS (Zhang, Seepho 2013) ha mostrato che gli studenti di livello avanzato utilizzano più frequentemente la strategia di monitoraggio, mentre quelli di livello elementare tendono a utilizzare meno la strategia di previsione delle idee principali del testo.

Inoltre, i lettori L2, soprattutto quando sono ancora inesperti, tendono a utilizzare una strategia specifica per la comprensione, ossia la traduzione mentale. Questa strategia non si limita alla comprensione delle singole parole, ma si estende anche alle frasi. Infatti, come sostiene Kern (1994), basandosi sui dati ottenuti dalle prove *think-aloud*, gli apprendenti di L2 usano la loro L1 come strumento di ragionamento per risolvere problemi di comprensione, soprattutto quando si trovano di fronte a concetti difficili che impongono un carico aggiuntivo sulla memoria di lavoro e sui processi di comprensione. In particolare, lo studioso osserva che i lettori L2 passano frequentemente alla loro L1, traducendo le parole e le frasi per confermare la comprensione delle parti appena lette e mantenere una visione generale del significato complessivo del testo.

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

3. Analisi di manuali di italiano L2 per l'arte

3.1 Esercizi di carattere bottom-up: un confronto tra due manuali

Nella sezione precedente, abbiamo individuato i tratti rappresentativi della lingua utilizzata nel contesto accademico e le strategie di lettura che possono favorire la comprensione

scritta. In questa sezione, analizzeremo due manuali di italiano L2 per studenti di arte, con l'obiettivo di esaminare come vengono strutturati gli esercizi per l'apprendimento della lingua per lo studio.

Per la nostra analisi, abbiamo individuato sul mercato due manuali di italiano L2 per studenti di arte che coprono il livello A2: *Parliamo di arte*, che si rivolge a studenti di livello A2-C1¹ (Loescher 2020) e *L'italiano per l'arte*, specifico per i livelli A2-B1 (Alma Edizioni 2020).

In generale, *Parliamo di arte* propone esercizi per l'apprendimento della lingua per lo studio attraverso un approccio induttivo (Garelli 2020: 3), mentre *L'italiano per l'arte* presenta esercizi grammaticali basati sulle linee guida del QCER per i livelli A2-B1. Quest'ultimo manuale include anche attività per la verifica della comprensione ed esercizi per l'apprendimento di vocaboli ed espressioni legati all'arte e all'architettura.

Concentrandoci ora sull'apprendimento della lingua per lo studio, fondamentale per il processo *bottom-up* di lettura, notiamo che il primo modulo di *Parliamo di arte* si focalizza principalmente sulla formazione delle parole. Di seguito, viene riportato un esempio di esercizi volti all'apprendimento di parole di registro alto, caratterizzate da cumuli di morfemi derivativi:

Osservate come si forma la parola *decontestualizzazione* e completate lo schema. Poi discutete con l'insegnante sul significato e sull'uso delle parole che avete formato.

NOME	AGGETTIVO	VERBO	NOME DI AZIONE	NOME DI AZIONE DI SIGNIFICATO OPPOSTO
contesto	contestuale	contestualizzare	contestualizzazione	decontestualizzazione
concetto	_____	_____	_____	_____
forma	_____	_____	_____	_____
idea	_____	_____	_____	_____
materia	_____	_____	_____	_____
nazione	_____	_____	_____	_____

Fig. 1. Esempio di esercizi sulla derivazione

Un altro esercizio, sempre finalizzato ad accrescere la consapevolezza degli apprendenti nell'uso di sinonimi di registro alto al posto di parole colloquiali, consiste nel confrontare due testi e individuarne le differenze, come mostrato nell'esempio seguente:

¹ Per *Parliamo di arte*, l'analisi è limitata ai primi due moduli, considerando che l'altro manuale è destinato ai livelli A2-B1.

RIFLETTIAMO SULLA LINGUA

Confrontate il testo di sinistra, preso dalla seconda pagina del capitolo, con il testo di destra e sottolineate le differenze. Parlatene tra compagni e poi rispondete alle domande.

<p>Al museo del Louvre a Parigi, possiamo vedere la meravigliosa statua dell'<i>Ermafrodito Dormiente</i>. È una copia romana, di epoca imperiale, di una più antica statua greca in bronzo. La statua è stata trovata a Roma nel XVII secolo e comprata dal Cardinale Scipione Borghese per la sua collezione. La statua è bellissima, ma manca il letto su cui è distesa. Il cardinale chiede allora al più grande scultore del tempo, Gian Lorenzo Bernini, di realizzare un letto in marmo, per esporre l'opera nella sua villa (oggi Villa Borghese a Roma).</p>	<p>Il museo del Louvre a Parigi, espone la meravigliosa statua dell'<i>Ermafrodito Dormiente</i>. Si tratta di una copia romana, di epoca imperiale, di una più antica statua greca bronzea. La statua è stata rinvenuta a Roma nel XVII secolo e acquistata dal Cardinale Scipione Borghese per la propria collezione. La statua è magnifica, ma priva del letto su cui è distesa. Il cardinale commissiona allora al più grande scultore del tempo, Gian Lorenzo Bernini, un letto in marmo, per esporre l'opera nella sua villa (oggi Villa Borghese a Roma).</p>
---	--

1. Cosa significano l'aggettivo *bronzeo*, il verbo *rinvenire* e il verbo *acquistare*?
2. Provate a riscrivere sul quaderno la frase *Questo quadro non ha la cornice* usando l'espressione *essere privo di* e la frase *Il Papa ha chiesto a Raffaello di realizzare un affresco* usando il verbo *commissionare*.

Fig. 2. Esempio di esercizi su parole di registro alto

Osservando il testo a destra, si nota che l'apprendimento lessicale non si limita ai sinonimi di vocaboli colloquiali, come ad esempio *magnifico* invece di *bellissimo*, ma include anche espressioni comuni dei testi accademici (es. *si tratta di*) e termini specifici dell'arte (es. *commissionare*).

Dopo la sezione sull'apprendimento lessicale, il secondo modulo affronta il tempo e il modo verbale, concentrandosi in particolare sul passato remoto e il congiuntivo. L'esercizio sul passato remoto richiede solo una competenza ricettiva, poiché agli studenti viene chiesto solo di sostituire i verbi al passato prossimo e al presente indicativo con le forme al passato remoto e all'imperfetto già coniugate, come illustrato nell'esempio seguente:

RIFLETTIAMO SULLA LINGUA

Riscrivete il testo sul quaderno, sostituendo i verbi sottolineati con le corrispondenti forme al passato remoto e all'imperfetto.

doveva • divise • si riunirono • ebbe • doveva • era • favori • fu • doveva • cercò • ebbero

La Chiesa cattolica ha favorito lo sviluppo del Rinascimento, soprattutto finanziando gli artisti e la realizzazione di grandi opere d'arte. Tuttavia, il libero pensiero e la circolazione delle idee, tipici di questo periodo, non sempre hanno avuto conseguenze positive per la Chiesa cattolica. Ad esempio, la riforma protestante, iniziata da Lutero

Fig. 3. Esempio di esercizi sul passato remoto

L'ultimo esercizio che ci interessa riguarda l'apprendimento dei connettivi attraverso la riformulazione di frasi. Questo esercizio richiede anche la competenza produttiva nell'uso del congiuntivo presente, come mostrato nell'esempio seguente:

RIFLETTIAMO SULLA LINGUA

Leggete con attenzione la prima riga della tabella e poi completatela. Parlatene con i compagni.

Gli scrittori antichi ci raccontano che i ritratti dipinti sono molto comuni. <u>Eppure</u> , la maggior parte dei ritratti romani arrivati fino a noi sono sculture.	<u>Anche se</u> gli scrittori antichi ci raccontano che i ritratti dipinti sono molto comuni, la maggior parte dei ritratti romani arrivati fino a noi sono sculture.	<u>Sebbene</u> gli scrittori antichi ci raccontino che i ritratti dipinti sono molto comuni, la maggior parte dei ritratti romani arrivati fino a noi sono sculture.
Tutte e due sono opere in bronzo firmate dall'artista. Eppure, la prima costa circa 530.000 dollari e la seconda "solo" 16.000 dollari. (p. 14)		
	La spiegazione sta nel nome dell'artista, anche se l'opera non è firmata. (p. 10)	
	Ma i sei angeli sono tutti sullo stesso piano, anche se quelli di destra si appoggiano davanti al trono, e quelli di sinistra dietro il trono stesso. (p. 18)	

Fig. 4. Esempio di esercizi su connettivi

Passando al manuale *L'italiano per l'arte*, si osserva che gli esercizi dedicati alla lingua per lo studio sono relativamente pochi rispetto al manuale precedente. Tra questi abbiamo individuato tre esercizi. I primi due, come illustrato negli esempi successivi, mirano all'apprendimento della forma passiva e del "si" impersonale/passivante. Queste costruzioni, come discusso in precedenza, permettono di creare uno stile neutro e impersonale, tipico dei testi accademici.

Ora leggi queste frasi e trasformale alla forma passiva, come nell'esempio.

- a. Bernini ha dato il modello della fontana alla "Pimpaccia."
Il modello della fontana è stato dato da Bernini alla "Pimpaccia".
- b. Per la facciata di Sant'Agnese il Papa per un periodo sceglie Borromini.
- c. Nel 1644, la Chiesa elegge il Papa Innocenzo X, ammiratore di Borromini.
- d. Alcuni artisti importanti hanno scolpito le statue della fontana di Bernini.
- e. Bernini realizzerà le ultime decorazioni dell'interno di Sant'Agnese.
- f. Bernini e Borromini hanno progettato le più importanti opere architettoniche del Seicento.

Fig. 5 Esempio di esercizi sulla forma passiva

Ora prova a completare questo testo con i verbi qui sotto.

si celebrano | si coltivano | si fanno | si gioca | si naviga | si va | si vendono

In epoca romana piazza Navona è un enorme stadio voluto dall'imperatore Domiziano: qui _____ le gare di atletica, canto e danza.

Nel Medioevo diventa uno spazio dove _____ piante e _____ a pregare nella piccola chiesa dedicata a Sant'Agnese.

Nel Seicento la piazza è un vero punto di ritrovo per la presenza del mercato, dove _____ prodotti di tutti i tipi. _____ qui anche la festa di Carnevale e gli eventi più importanti. Ma l'appuntamento più divertente per i romani da questo secolo fino all'Ottocento è quello dei sabati di agosto, quando intorno alle fontane _____ e _____ con l'acqua perché la piazza si trasforma... in un vero lago!

Fig. 6. Esempio di esercizi sul "si" impersonale/passivante

L'ultimo esercizio grammaticale si propone di far apprendere il futuro epistemico, spesso utilizzato nei testi argomentativi per attenuare le affermazioni dell'autore. Come mostrato nell'esempio seguente, agli studenti viene chiesto di distinguere tra il futuro con valore modale e quello con valore temporale.

Ora leggi queste frasi e segna solo quelle con un futuro che non ha funzione temporale.

a. Artemisia non avrà il talento di Caravaggio, ma le sue opere sono magnifiche.

b. La storia dell'arte dimenticherà Artemisia e le sue opere per secoli.

c. Solo a Firenze Artemisia troverà il suo spazio di artista indipendente dal padre.

d. Agostino Tassi sarà anche il pittore di architetture migliore del Seicento, ma resta comunque un uomo violento.

e. Artemisia vince il processo, ma la sua fama di donna "facile" la accompagnerà per tutta la vita.

f. La giovane Artemisia non avrà le conoscenze di Orazio Gentileschi, ma il valore delle sue opere a volte supera quelle del padre.

g. All'inizio Cosimo De' Medici non accetterà la *Giuditta* di Artemisia perché troppo violenta.

Fig. 7. Esempio di esercizi sul futuro epistemico

A differenza del limitato spazio riservato agli esercizi per l'apprendimento della lingua per lo studio di tipo generale, il manuale *L'italiano per l'arte* si concentra maggiormente sull'apprendimento del lessico specialistico dell'arte e delle relative espressioni. Di seguito sono riportati due esercizi come esempi:

6 • Che cos'è? Leggi le descrizioni e trova l'oggetto corrispondente.

a. serve per stendere e mescolare i colori	TELA
b. si può mettere intorno al dipinto quando è finito	PENNELLO
c. di solito è di legno e serve per sostenere la tela	CAVALLETTO
d. è la superficie dove il pittore dipinge	TAVOLOZZA
e. serve per realizzare gli schizzi e i bozzetti	CORNICE
f. è lo strumento che serve per dipingere	MATITA

Fig. 8. Esempio di esercizi sul lessico specialistico

8 • Chiudi gli occhi... Leggi la descrizione del Cenacolo e completa il testo con le espressioni adatte.

al centro | al suo fianco | con il busto | destra | divisi in | è ambientata
 è seduto | in fondo | in mano | in primo piano | nella mano destra | sinistra
 sulle pareti laterali | sullo sfondo | sullo stesso lato

_____ c'è una tavola apparecchiata.
 Tutti i personaggi sono _____ della tavola. _____ della tavola
 c'è Gesù. Alla sua _____ e alla sua _____ ci sono gli apostoli
 _____ due gruppi di tre persone.
 La scena _____ in una sala. Sulla parete _____ ci sono tre
 finestre. Dalle finestre, _____ si vede un paesaggio naturale con la luce del
 tramonto. _____ ci sono degli arazzi.
 Pietro sta dicendo qualcosa, sembra molto arrabbiato e ha un coltello _____.
 Giovanni _____ ha gli occhi chiusi. Vicino a Pietro _____ Giuda.
 Ha _____ una borsa con le trenta monete. _____ si allontana da
 Gesù e lo guarda sorpreso e preoccupato.

Fig. 9. Esempio di esercizi su espressioni legate alla lingua dell'arte

3.2 Esercizi di carattere top-down come supporto di comprensione

In questa sezione, analizzeremo gli esercizi per la verifica di comprensione presenti nel manuale *L'italiano per l'arte*, dato che *Paliameo di arte* ha un carattere comunicativo e quindi si concentra sulla produzione orale.

Come menzionato in precedenza, l'uso di strategie metacognitive come l'anticipazione, il monitoraggio e il riassunto può aiutare a raggiungere una comprensione completa. Tuttavia, i lettori L2 meno esperti potrebbero non essere in grado di utilizzare queste strategie in modo efficace, ostacolando così lo sviluppo di una rappresentazione mentale completa del testo. Perciò, gli esercizi di comprensione possono essere un valido strumento per aiutare gli apprendenti a realizzare una comprensione effettiva, attraverso l'aumento della loro consapevolezza metacognitiva.

Osservando il manuale, oltre ai tradizionali esercizi a scelta multipla e vero/falso, che richiedono agli apprendenti di tornare al testo per controllare la loro comprensione, si notano anche esercizi volti a sviluppare la consapevolezza di riassumere le idee principali (Fig. 10), di identificare la struttura del testo (Fig. 11) e di creare immagini mentali di ciò che si sta leggendo (Fig. 12), come mostrato negli esempi seguenti:

• Il riassunto corretto *Leggi i quattro riassunti del racconto e scegli quello giusto.*

1. In un giardino pubblico Lucilla incontra un uomo. È la prima volta che lo vede e lo trova molto bello. I due chiacchierano un po' e poi lui la invita a casa sua. Il giorno dopo lei va all'appuntamento e scopre che l'uomo è un famoso artista futurista. Lui le mostra la sua ultima scultura e poi la invita ad andare a pranzo insieme ad alcuni amici famosi.
2. Mentre sta scrivendo su una panchina, Lucilla conosce un uomo. Poco dopo lui va via. Lascia però un biglietto dove invita la ragazza ad andare a trovarlo il giorno dopo. Quando si rivedono, Lucilla ammira una scultura strana nello studio dell'uomo e scopre che lui è Umberto Boccioni. Boccioni la invita ad andare a pranzo con lui da Marinetti e Lucilla accetta con emozione.
3. Nei giardini di Porta Venezia una ragazza, Lucilla, conosce Umberto Boccioni. I due parlano per poco tempo, poi l'uomo se ne va. Sulla panchina lascia un biglietto in cui invita Lucilla a vedere le sue sculture. Il giorno dopo la ragazza va nello studio dell'uomo e scopre che lui è amico di Marinetti. Allora gli chiede se può conoscerlo e così i due vanno a pranzo alla Ca' Rossa.
4. Lucilla conosce un uomo ai giardini di Porta Venezia. Poco tempo dopo l'uomo va via. Le lascia però l'indirizzo del suo studio e la invita ad andare a trovarlo. Il giorno dopo si rivedono e Lucilla nota una foto sul muro dello studio: ci sono Marinetti e Umberto Boccioni. Allora la ragazza capisce che anche l'uomo è un futurista e che lui e i due della foto sono amici. Lucilla e il futurista decidono di andare a pranzo con Boccioni e Marinetti.

Fig. 10. Esempio di esercizi sul riassunto

1 • L'ordine corretto *Leggi il racconto e poi metti in ordine solo le parti corrette del testo (due frasi sono sbagliate).*

- a. Alla Galleria degli Uffizi è pomeriggio.
- b. Fabio chiede a Tamar come sta.
- c. I personaggi del dipinto iniziano a commentare il gesto del ragazzo.
- d. Tamar scrive sul suo quaderno che il quadro parla.
- e. Una delle tre Grazie fa un commento su come è vestito un uomo.
- f. Un ragazzo si fa un selfie di fianco alla *Primavera*.
- g. Venere nota una ragazza che guarda il dipinto.
- h. Mercurio dice che è triste perché non guarda gli spettatori.
- i. Venere dice che in passato le persone erano più interessate all'arte.
- l. Tamar dice a Fabio che vuole diventare una pittrice.
- m. Tamar e Fabio vanno a prendere un caffè insieme.

Fig. 11 Esempio di esercizi sulla struttura del testo



Fig.12 Esempio di esercizi sulla visualizzazione delle rappresentazioni mentali

4. Le competenze grammaticali richieste per la lettura di testi artistici: uno studio di caso con studenti universitari cinesi di livello A2

4.1 Prova per indagare le difficoltà grammaticali incontrate nella lettura

Al fine di capire quali competenze grammaticali siano richieste per la lettura di testi accademico-specialistici da parte di studenti cinesi di italiano L2 di livello A2, abbiamo condotto una prova di traduzione con soggetti iscritti all'Accademia di Belle Arti di Bologna nell'anno accademico 2021-2022. I partecipanti erano 17 studenti cinesi, matricole iscritte al corso di *Italiano per l'arte* (livello B1) presso l'Accademia. Questi studenti erano stati considerati di livello B1 insufficiente nell'esame d'ingresso.

Pur avendo gli studenti un livello linguistico inferiore al B1, non è detto che tutti abbiano lo stesso livello. Perciò, al fine di garantire almeno un'omogeneità nella competenza lessicale fra i soggetti, è stato condotto un *placement test* di lessico. Il test è stato somministrato sulla piattaforma *Dialang Language Test*, uno strumento di autovalutazione sviluppato sulla base del QCER. Secondo i risultati finali inviati da ciascuno studente, fra i 17 partecipanti, 15 sono stati classificati al livello A2 mentre altri due al B1. Questo dato conferma un'omogeneità approssimativa, se non definitiva, della competenza lessicale dei soggetti.

In seguito, ai soggetti è stato chiesto di leggere due brevi passi, estratti da un manuale di storia dell'arte, e di tradurli in cinese. I due passi sono stati valutati al livello B1 dal software MALT-IT², e presentano caratteristiche della lingua per lo studio, come ad esempio l'uso della nominalizzazione e della subordinata temporale. Il lessico è considerato un fattore controllato, poiché sia le parole meno comuni per il livello A2 (ad es. *origine*) che i termini specialistici (ad es. *bottega*) sono già stati spiegati nelle lezioni precedenti.

Per quanto riguarda il metodo di ricerca, la scelta del task di traduzione è motivata principalmente dal fatto che, come accennato prima, la traduzione mentale rappresenta una strategia comunemente adottata dai lettori poco esperti per la comprensione in L2; il task di traduzione, in un certo senso, "riproduce" il processo di costruzione e ragionamento del significato nella lingua madre durante l'attività di comprensione da parte di lettori L2 inesperti.

² <https://lol.unistrapg.it/malt/index.php>.

4.2 Risultati della prova di traduzione

Il grafico sottostante mostra che, nonostante i vocaboli presenti nella prova dovrebbero far parte del repertorio lessicale dei nostri soggetti, il lessico rappresenta comunque una delle maggiori difficoltà per loro. Inoltre, si osserva una percentuale più alta di errori provenienti dalla mancanza di competenze grammaticali, sia a livello morfologico sia sintattico. Infine, sono presenti errori relativi alla comprensione dei collegamenti a livello testuale, i quali possono essere principalmente attribuiti a un *processing* non ottimale nella lettura in L2. Infatti, i lettori L2 spesso non riescono a stabilire legami a distanza a causa di una limitata memoria di lavoro (Felser, Roberts 2007).

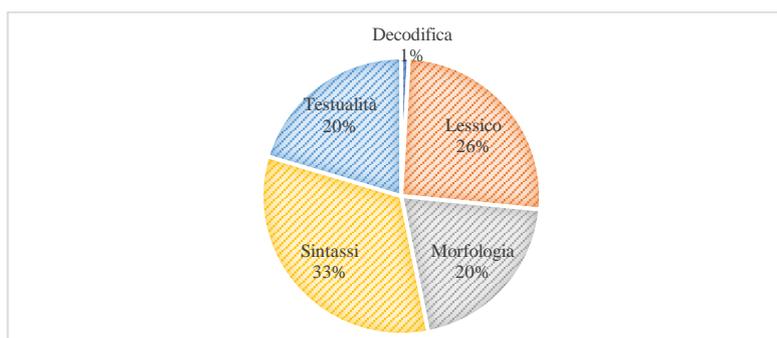


Fig. 13. Percentuali di errori rilevati dalla traduzione

Di seguito, ci concentreremo sulle difficoltà a livello morfologico e sintattico, in particolare su quelle comuni alla maggior parte dei soggetti, poiché la conoscenza della formazione delle parole e della sintassi è fondamentale nel processo *bottom-up* di lettura.

Per quanto riguarda le difficoltà dovute alla mancanza di competenza morfologica, si evidenzia la necessità di rafforzare la conoscenza dei suffissi aggettivali da parte dei soggetti, come si evince dalla tabella sottostante relativa alle parole derivate sconosciute ai soggetti³.

Parole derivate	Numero
decoratore	2
lombardo	2
liceale	7
serale	12

Tab. 1. Parole derivate non tradotte

Analizzando gli errori e le incomprensioni dovuti alla mancanza di competenze sintattiche, emerge l'esigenza di rafforzare la capacità dei soggetti di distinguere la frase principale dai circostanziali e di consolidare le loro conoscenze sull'uso del pronome relativo *che*. Riportiamo di seguito due casi esemplificativi.

Iniziamo con la frase che ha creato maggiori difficoltà di comprensione alla maggior parte dei soggetti:

³ Durante la spiegazione successiva al test, è stato confermato che i soggetti che non conoscevano le parole *liceale* e *serale* erano comunque familiari con rispettive radici; al contrario, la mancata conoscenza dell'aggettivo *lombardo* è stata attribuita a una lacuna culturale.

Due anni dopo decide di dedicarsi interamente a quest'arte, frequentando l'Accademia Humbert e, **per un breve periodo**, anche la Scuola di Belle Arti.

La maggior parte dei soggetti ha trovato difficoltà nel comprendere il sintagma preposizionale (SP) *per un breve periodo*: 10 soggetti hanno ritenuto che tale intervallo di tempo si riferisse al primo evento (*frequentando l'Accademia Humbert*) o all'insieme dei due eventi. I motivi per cui hanno escluso la possibilità che tale SP specifichi la durata di tempo riferita esclusivamente al secondo evento potrebbero consistere nell'interferenza della lingua madre: in cinese, le espressioni di durata che misurano per quanto tempo un'azione possa protrarsi tendono a occupare una posizione sintattica fissa, solitamente alla fine della frase. Oltre a ciò, a causa della posizione del SP che ha spezzato la paratassi, sei soggetti hanno avuto difficoltà a comprendere l'ultima parte della frase (*anche la Scuola di Belle Arti*), dal momento che il verbo per il secondo evento non è stato recuperato correttamente.

Altrettanto problematico è stato il recupero dell'antecedente del pronome relativo *che*: fra i 17 soggetti, 16 non sono riusciti a recuperare correttamente il soggetto del predicato nominale *attivo* nella frase riportata di seguito:

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

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

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

Il fatto che "il figlio" venga considerato l'antecedente del pronome relativo *che* non è stata l'unica risposta errata riscontrata in maniera sistematica: in altri cinque casi, il pronome relativo si riferiva a *i due fratelli*. Questo è dovuto alla comprensione erronea della locuzione preposizionale *insieme a*: dalla traduzione si evince che il sintagma *insieme ai due fratelli* viene capito come *due fratelli insieme*. Ciò è probabilmente dovuto sia a un *processing* non ottimale da parte degli apprendenti L2 nelle prime fasi dello studio sia all'influenza dell'ordine delle parole della L1. In altre parole, quando i lettori L2 sono ancora inesperti, cercano di estrarre informazioni semantiche delle parole concrete. Allo stesso tempo, essendo il SP preceduto dal sintagma nominale, la preposizione *insieme* è stata percepita come un avverbio dagli apprendenti cinesi, poiché per essere considerata una locuzione preposizionale, i lettori si aspettano che essa si trovi nella posizione post-nominale, dove si trova l'elemento semanticamente corrispondente in cinese.

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

In sintesi, i risultati della prova evidenziano la necessità per gli studenti cinesi di livello A2 di consolidare le loro competenze grammaticali nella lingua italiana per lo studio, in particolare per quanto riguarda la formazione di parole con suffissi aggettivali, la struttura della frase e l'uso del pronome relativo *che*.

5. Proposta di esercizi dedicati allo sviluppo dell'abilità di lettura in italiano L2 per studenti cinesi e prospettive future

Al fine di migliorare le abilità di lettura degli studenti cinesi di livello A2 in contesti accademici, proponiamo una serie di esercizi basati su un approccio integrato che unisca il metodo *bottom-up* a quello *top-down*. Tale approccio mira, da un lato, a sviluppare le competenze linguistiche specifiche per la comprensione di testi accademici e, dall'altro, a guidare gli studenti nell'uso di strategie metacognitive, affinché possano affrontare autonomamente la lettura durante lo studio.

Gli esercizi proposti si concentrano su alcuni aspetti grammaticali risultati problematici nella prova precedente, come i suffissi aggettivali, la struttura della frase e il pronome relativo *che*. Vediamo alcuni esempi a questo proposito:

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

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

Fig. 13. Esercizi bottom-up sulla formazione delle parole

Consegna: sottolineate le frasi principali nel testo.

La gravitazione su una sola gamba, tipica dei dipinti dell'artista umbro, è verificabile anche nell'affresco della Sistina. Tale attitudine ha, come conseguenza, un articolarsi ondulato del corpo che contribuisce a definire la dolcezza delle figure le quali, pertanto, sono prive di quella tensione che, invece, caratterizza la pittura dei Fiorentini suoi contemporanei.

Fig. 14. Esercizi bottom-up sulla struttura della frase

Consegna: collegate le due frasi con il pronome relativo *che*.

1. Adamo è scolpito di tre quarti. Adamo sta divorando il frutto proibito.
2. La pittura su tavola già in epoca romanica aveva cominciato a svilupparsi. La pittura su tavola assume ora un ruolo di assoluto primo piano.
3. Gli occhi del Santo sono rivolti alla mano benedicente di Dio. Dio emerge simbolicamente dalla profondità dei cieli.
4. La formazione di Cimabue è ancora fortemente legata alla tradizione bizantina colta. La tradizione bizantina colta, almeno in Italia, continuava a rappresentare il principale punto di riferimento artistico e culturale.

Fig. 15 Esercizi bottom-up sul pronome relativo

Gli esercizi di natura *top-down* che proponiamo mirano ad aumentare la consapevolezza degli studenti nel riassumere il contenuto di un testo e nell'individuare la struttura, evidenziata dai connettivi logico-concettuali. A tal fine, abbiamo ideato due esercizi post-lettura: il primo consiste nell'associare titoli appropriati ai paragrafi, mentre il secondo prevede la compilazione di una mappa concettuale.

Consegna: leggete il testo e dividete il testo in paragrafi e poi associate i titoli ai paragrafi.

- a. La storia dell'arte ha momenti di forte accelerazione
- b. Due cambiamenti artistici nei monumenti di Ravenna
- c. La storia religiosa di Ravenna e gli edifici sacri da esplorare
- d. L'arte cristiana trae ispirazione dall'arte pagana
- e. I monumenti di Ravenna conoscono un passaggio religioso e artistico

Fig. 16 Esercizi top-down sulla consapevolezza di riassumere

Consegna: leggete il testo e completate la mappa concettuale.

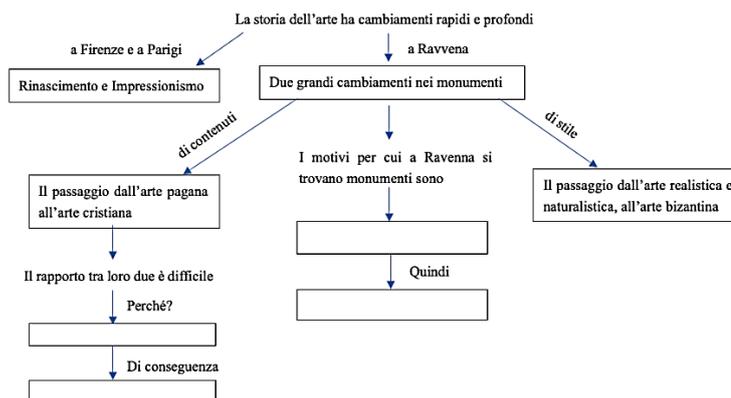


Fig. 17 Esercizi top-down sulla consapevolezza della struttura del testo

In conclusione, questo studio si è focalizzato principalmente sulla creazione di esercizi grammaticali per l'apprendimento dell'italiano L2 da parte di studenti cinesi universitari, tenendo conto della possibile interferenza della loro lingua madre. Tuttavia, è importante sottolineare che lo sviluppo della competenza lessicale, sia generale che specifica, rimane cruciale per l'abilità di lettura in L2. A questo proposito, i manuali di italiano L2 specifici analizzati offrono strumenti utili e applicabili anche per l'insegnamento a studenti stranieri di altre discipline non artistiche. Per quanto riguarda gli esercizi per lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva, l'attenzione è stata rivolta al riassunto e all'analisi della struttura testuale. Tuttavia, in futuro sarebbe opportuno approfondire come gli esercizi possano

stimolare i lettori L2 a fare inferenze, un aspetto altrettanto essenziale per la lettura accademica in L2.

Riferimenti bibliografici

- Berruto G., 2021, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Bianchi P., 2012, "I manuali tecnici di istruzione: aspetti testuali, sintattici e lessicali", in Nesi Annalisa, De Martino Domenico (a cura di), *Lingua italiana e scienze, Atti del convegno internazionale (Firenze, Villa Medicea di Castello, 6-8 febbraio 2003)*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 153-169.
- Cai Y., Kunnan A. J., 2019, "Detecting the language thresholds of the effect of background knowledge on a language for specific purposes reading performance: A case of the island ridge curve", in *Journal of English for Academic Purposes*, 42, pp. 1-13.
- Cai Y., Kunnan A. J., 2020, "Mapping the fluctuating effect of strategy use ability on English reading performance for nursing students: A multi-layered moderation analysis approach", in *Language Testing*, 37(2), pp. 280-304.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Bristol, Multilingual Matters.
- D'Achille P., 2019, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.
- Desideri P., 2011, "Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico", in Desideri Paola e Tessuto Girolamo (a cura di), *Il discorso accademico: lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattroventi, pp. 43-72.
- Felser C., Roberts L., 2007, "Processing Wh-dependencies in a Second Language: A Cross-modal Priming Study", in *Second Language Research*, 21, pp. 9-36.
- Garelli G., 2020, *Parliamo di arte*, Torino, Loescher.
- Grabe W., Yamashita J., 2022, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, (2nd ed., Cambridge Applied Linguistics), Cambridge, Cambridge University Press.
- Gualdo R., Telve S., 2011, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Kern R., 1994, "The role of mental translation in L2 reading", in *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), pp. 441-461.
- Langacker R., 2017, *Ten lectures on the basics of Cognitive Grammar*, Leiden, Brill.
- Levchyk I., Chaikovska H., Mazur O., Adamska Z., Zakordonets N., 2022, "The Impact of Metacognitive Reading Strategies on Master Students' EFL Reading Proficiency and Academic Achievement", in *Acta Paedagogica Vilnensia*, 48, pp. 26-46.
- Mastrantonio D., 2021, "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13(1), pp. 348-368.
- Mezzadri M., 2016, *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Torino, Loescher.
- Palermo M., 2013, *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Porreca S., 2020, *L'italiano per l'arte*, Firenze, ALMA Edizioni.
- Rosi F., 2017, "La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario", in *Testi e Linguaggi*, 11, pp. 293-304.
- Upton T. A., Lee-Thompson L., 2001, "The role of the first language in second language reading", in *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), pp. 469-495.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.
- Verhoeven L., 2017, "Learning to read in a second language", in Cain Kate, Compton Donald, Parrila Rauno (a cura di), *Theories of reading development*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, pp. 215-234.

Zhang L., Seepho S., 2013, “Metacognitive Strategy Use and Academic Reading Achievement: Insights from a Chinese Context”, in *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), pp. 54-69.