

L'INTERCOMPRESIONE DALL'ITALIANO O VERSO L'ITALIANO: UN PERCORSO FRA LE LINGUE ROMANZE

ELISA FIORENZA*
ELISABETTA BONVINO**

ABSTRACT: Il nostro articolo illustra alcune tappe e caratteristiche di un percorso in intercomprensione tra cinque lingue romanze, usando la metodologia EuRom. In particolare riteniamo che, attraverso lo sviluppo dell'abilità di lettura in portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese, anche gli apprendenti di italiano come seconda lingua e i parlanti nativi di italiano in tutto il mondo dispongano di una preziosa chiave d'accesso per esplorare le lingue target. In aggiunta, gli studenti che lo hanno sperimentato hanno mostrato di aver migliorato la propria capacità di riflessione sulla propria madrelingua, sviluppando al contempo le proprie strategie cognitive e metacognitive. Lo studio pone particolare attenzione agli strumenti didattici di EuRom5, pur non trascurando i dati empirici raccolti durante più di 15 anni di sperimentazioni della metodologia EuRom in svariati paesi europei ed extra-europei.

PAROLE CHIAVE: intercomprensione; italiano; lingue romanze; lettura; seconda lingua.

*Università Roma
tre-elisa14@gmail.com

**Università Roma
tre-elisabetta.bonvino@gmail.com



RESUMO: Nosso artigo comenta algumas etapas e características de um percurso de intercompreensão entre cinco línguas românicas, utilizando a metodologia EuRom. Em particular, consideramos que, por meio do desenvolvimento da habilidade de leitura em português, espanhol, catalão, italiano e francês, também os aprendizes de italiano como língua dois e os falantes nativos de italiano no mundo inteiro dispõem de uma preciosa palavra-chave para explorar as línguas alvo. Além disso, os estudantes que fizeram a experiência demonstraram sua capacidade de reflexão sobre a sua língua materna, desenvolvendo, simultaneamente, suas estratégias cognitivas e metacognitivas. O trabalho dedica uma atenção especial aos instrumentos didáticos de EuRom5 e leva em conta, também, os dados empíricos levantados ao longo de mais de 15 anos de experimentação da metodologia EuRom em diversos países europeus e extraeuropeus.

PALAVRAS-CHAVE: intercompreensão; italiano; línguas românicas; leitura; língua dois.

ABSTRACT: Our article discusses some steps and characteristics of a path through intercomprehension among five romance languages, using the EuRom approach. In particular, by developing the ability of reading in Portuguese, Spanish, Catalan, Italian and French, learners of Italian as second language as well as native Italian speakers across the world can easily get a pass key to explore the target languages. Moreover students who tested it have shown an increased capability of thinking over their mother tongue, while enhancing their cognitive and meta-cognitive strategies. The study focuses on the EuRom5 didactical tools, but we will take into account the empirical data gathered during more than 15 years of testing the methodology EuRom across several European and extra-European countries.

KEY-WORDS: intercomprehension; Italian; romance languages; reading; second language.

1. Introduzione

Negli ultimi tempi si sta facendo strada l'idea che lo sviluppo di competenze parziali in varie lingue romanze possa accelerare e favorire il percorso di apprendimento completo di una di queste lingue. Questo è dovuto al fatto che acquisire una competenza anche limitata alla sola abilità di lettura in più lingue romanze determina una riappropriazione di un bagaglio linguistico che ogni parlante di una lingua romanza possiede e ciò può essere prodromico all'apprendimento approfondito di una lingua. In quest'ottica, in California, l'*Istituto George L. Graziadio Center for Italian Studies*, in collaborazione con l'*Istituto Italiano di Cultura di Los Angeles* e l'*Università di Long Beach*, sta attivando corsi di italiano come L2 per parlanti ispanofoni attraverso i principi dell'intercomprensione¹. In attesa di sperimentazioni che dimostrino più specificamente questa intuizione, parleremo dei dati raccolti in più di 15 anni di esperienza in varie sedi europee ed extraeuropee, e mostreremo i vantaggi di un percorso in intercomprensione in cinque lingue romanze quali il portoghese, lo spagnolo, il catalano, l'italiano e il francese, avvalendoci della metodologia proposta in EuRom5.

Riteniamo infatti che lo sviluppo dell'abilità di lettura simultaneamente in più lingue favorisca la mobilitazione di competenze e strategie utili per l'apprendimento da e verso l'italiano, creando un terreno fertile per approfondire lo studio di questa e altre lingue romanze, grazie a:

¹ Alcuni studiosi sviluppano da qualche anno un insegnamento del francese e dell'italiano in intercomprensione per chi parla già inglese e spagnolo (cfr. DONATO e DONATO *et al. in press*). Negli Stati Uniti d'America - fondati da immigrati europei che, mantenendo la loro lingua, integravano l'inglese - la lingua spagnola è in forte crescita e là, a differenza dell'Europa, dove l'intercomprensione ha fino ad oggi incontrato alcune resistenze, soprattutto a livello istituzionale, non si mostrano gli stessi pregiudizi.

- 1) la riflessione sulla propria lingua madre (L1)
- 2) la riflessione sulle altre L2 romanze (e non)
- 3) lo sviluppo di strategie di lettura cognitive e metacognitive

In questo articolo avremo modo di riflettere sui percorsi di comprensione di studenti che hanno sperimentato la metodologia EuRom5, dimostratasi un approccio motivante e gratificante fondato su solide basi didattiche.

2. Intercomprensione tra lingue romanze

L'intercomprensione (IC) può essere generalmente definita come “il fenomeno che ha luogo quando due persone comunicano tra loro con successo parlando ciascuno nella propria lingua” (BONVINO et al., 2011, p. 50) e sta quindi ad indicare la capacità di capire lingue straniere solitamente appartenenti allo stesso gruppo linguistico della propria lingua madre, pur senza saperle scrivere né parlare, bensì sfruttando la prossimità linguistica delle lingue in presenza. Si tratta di una modalità di comunicazione già praticata spontaneamente in tutti quei contesti in cui non vi è corrispondenza biunivoca tra una lingua e un territorio, come potrebbe accadere ad esempio tra ispanofoni residenti a Roma che interagiscono in spagnolo con parlanti italiani.

Tale concetto è stato applicato alla didattica delle lingue straniere e costituisce una tra le più promettenti nuove forme di insegnamento, in quanto insiste sulla solidarietà e sulla continuità delle lingue appartenenti a specifiche famiglie linguistiche, ma anche sui numerosi punti di contatto con le famiglie delle lingue vicine. A partire già dagli anni Novanta del secolo scorso, osserviamo una diffusione sempre crescente dei progetti di IC in Europa e gradualmente anche nei territori extraeuropei². Pensiamo a *EuRom5*, metodologia che si avvale di un manuale e di un sito per imparare a leggere e capire cinque lingue romanze simultaneamente (portoghese, spagnolo, catalano, francese e italiano), oppure a *Euro-mania*, per lo sviluppo della competenza ricettiva allo scritto in sei lingue romanze (portoghese, spagnolo, italiano, francese, romeno, occitano) per gli studenti della scuola primaria. Ogni progetto privilegia differenti aspetti dell'IC: lingue imparentate (es. *EuRom4*

² Per una lista esaustiva dei progetti si veda il sito <http://redinter.eu/web/proyectos>.

e *EuRom5*, *Interlat*, *InterRom*) o appartenenti a differenti famiglie linguistiche (es. *ICE*); testi scritti (*Euro-mania*), testi orali e scritti (*Itinéraires Romans*); sviluppo della comprensione (*EuroComRom*) o anche della produzione (*EU&I*). In ogni progetto emerge la volontà di sensibilizzare la società alla comprensione multilingue, per alimentare nei parlanti il gusto di scoprire le lingue e riflettere sul proprio “capitale” linguistico, sviluppando al contempo un insieme di competenze spendibili in più ambiti (studio, lavoro, vita sociale, etc.). La competenza plurilingue di ogni parlante viene valutata in funzione del suo carattere eterogeneo, dinamico e più che mai valorizzata. Ciò è in linea con le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)*, in cui si precisa che la finalità dell'educazione linguistica consiste nello sviluppare un repertorio linguistico che includa tutte le capacità linguistiche. In questa prospettiva si inserisce il concetto di IC le cui caratteristiche fondamentali sono:

- lo sfruttamento della vicinanza linguistica;
- lo sviluppo di competenze parziali;
- il ricorso alla trasversalità degli apprendimenti e alle conoscenze già presenti.

La vicinanza linguistica è considerata una risorsa di fondamentale importanza per i lettori in lingua straniera, i quali possono fare affidamento su vari elementi lessicali, fonologici, morfologici e sintattici che caratterizzano le lingue appartenenti allo stesso gruppo, in aggiunta agli indizi discorsivi e testuali di una determinata comunità linguistica. Nel caso delle lingue romanze la somiglianza è evidente a tutti i livelli linguistici, a partire dal lessico (Fig.1):

Portoghese	Spagnolo	Catalano	Italiano	Francese
<i>infantil</i>	<i>infantil</i>	<i>infantil</i>	<i>infantile</i>	<i>infantile</i>
<i>diretor</i>	<i>director</i>	<i>director</i>	<i>direttore</i>	<i>directeur</i>
<i>enervação</i>	<i>inervación</i>	<i>innervació</i>	<i>innervazione</i>	<i>innervation</i>

Figura 1

La nozione di competenza parziale rimanda ad una padronanza della lingua straniera che, pur presentandosi “imperfetta” in un dato momento, contribuisce comunque a formare una competenza plurilingue e multipla dell’apprendente. Nello specifico, tale parzialità fa riferimento alla maggiore abilità di comprensione scritta che gli apprendenti sviluppano seguendo l’approccio didattico basato sull’IC rispetto alle altre abilità³. Tuttavia tale approccio non sostituisce lo studio approfondito delle lingue, piuttosto rappresenta un primo *step* per acquisire delle competenze riutilizzabili per ulteriori lingue e/o per avviare un approfondimento di quelle già parzialmente esplorate.

Infine il ricorso alla trasversalità degli apprendimenti e alle conoscenze già presenti si inserisce nel quadro più ampio dello sviluppo delle competenze generali: un percorso di apprendimento (autonomo o guidato) nell’ottica dell’intercomprensione comporta la mobilitazione e lo sfruttamento di quelle conoscenze dichiarative e procedurali possedute dall’apprendente al fine di recuperare e potenziare il proprio bagaglio linguistico, cognitivo e culturale in maniera più o meno approfondita, utilizzando tutte le risorse di interpretazione, sviluppando consapevolezza di ciò che già si conosce sulla natura del linguaggio e trasferendo strategie di *problem solving* per acquisire nuovi saperi. Inoltre, nell’ambito delle politiche linguistiche, tale approccio restituisce uguale dignità a tutte le lingue, considerate nella loro ricchezza espressiva e nella loro funzione di strumento per una partecipazione attiva alla società europea in virtù della condivisione di esperienze, saperi e conoscenze. I vantaggi di un’educazione all’intercomprensione appaiono in questo senso estremamente attuali, in quanto permettono una maggiore apertura verso “l’altro”. Dal punto di vista puramente linguistico, alcuni “limiti” sono insiti nella natura del concetto di IC, quali ad esempio la mancanza di produzione da parte dell’apprendente (nelle metodologie centrate sulla comprensione scritta). Persiste inoltre il bisogno di trovare parametri condivisi per valutare la comprensione scritta in IC (cfr. JAMET, 2010).

3. EuRom5: il manuale e il sito


Il manuale *EuRom5. Leggere e capire 5 lingue romanze* pubblicato nel 2011 e il sito ad esso collegato www.eurom5.com comprendono 100 articoli di giornale

³ Le competenze linguistico-comunicative indicate nel QCER sono la ricezione (leggere, ascoltare), la produzione (scrivere, parlare), la mediazione (interpretariato e traduzione) e l’interazione (attività ricettive e produttive per la costruzione di un discorso scritto e orale).

tratti da quotidiani, settimanali e riviste (cartacei e on-line) in portoghese, spagnolo, catalano, francese e italiano che gli utenti possono usare in autoapprendimento guidato o con l'ausilio di un insegnante/tutor per imparare rapidamente a leggere e comprendere dei testi nelle altre quattro lingue romanze non conosciute. Il metodo propone dei testi autentici (20 per ogni lingua, divisi in tre blocchi in cui il numero di parole aumenta progressivamente) in lingue che sono poco o per nulla conosciute dal lettore, ma che appartengono alla stessa famiglia linguistica (romanza), per permettere di coglierne il senso, sfruttando sia la trasparenza tra la propria L1 e le lingue target, sia il contesto linguistico ed extralinguistico. Durante questo percorso di scoperta e rielaborazione soggettiva, il lettore ha a disposizione vari aiuti volti a facilitarne la comprensione: oltre alla traduzione del titolo dell'articolo nelle cinque lingue (Fig. 2) e alla lettura ad alta voce del testo (intero e parziale, a discrezione dell'utente), vi sono ausili (Fig. 3) che esplicitano la struttura sintattica e la composizione morfologica di elementi risultati poco comprensibili durante le sperimentazioni, tabelle lessicali che forniscono la versione in cinque lingue di una parola o di un gruppo di parole, osservazioni di carattere fonologico e rinvii alla "grammatica della lettura" situata in fondo al volume cartaceo o attivando gli aiuti grammaticali sul sito. Questa breve grammatica della lettura delle cinque lingue fornisce al lettore delle informazioni sul funzionamento delle lingue per facilitare la comprensione dei testi proposti, in quanto include quegli elementi che hanno creato maggiore difficoltà durante le sperimentazioni. Si tratta di una serie di osservazioni riguardanti la parentela lessicale, la pronuncia, la grafia (comprese alcune convenzioni di carattere tipografico), la sintassi e la morfologia delle cinque lingue.

Eurom5 è rivolto a parlanti di una delle lingue target, adulti, con un buon livello di scolarizzazione, buoni lettori in L1. Oltre agli studenti e adulti interessati alle lingue per motivi di studio, di lavoro e di mobilità in generale (ad esempio, studenti Erasmus o formatori che utilizzano il materiale pedagogico elaborato), questo percorso di apprendimento può rivelarsi particolarmente utile anche per gli operatori nel sociale con contatti con migranti (e viceversa), e comunque per tutti coloro che avvertono la necessità o la curiosità di consultare testi in lingua originale, di ambito più o meno specialistico. È anche per questo suo vasto potenziale di applicazione che è stato scelto come base di indagine.

Português	1A			
P	E	C	I	F
Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu	Un bebé ha nacido en una ambulancia en la carretera de Viseu	Un nadó ha nascut en una ambulància a la carretera de Viseu	Un bambino è nato in ambulanza sulla strada di Viseu	Un bébé est né dans une ambulance sur le chemin de Viseu



1 Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca
2 das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de
3 Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando
4 se dirigia para o Hospital São Teotónio.
5 Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a
6 mais próxima de Resende – encerrou, há cerca de um
7 ano, os Bombeiros Voluntários locais já deram
8 assistência a cinco partos, segundo o comandante
9 José Ângelo.
10 Destes cinco partos, quatro ocorreram dentro das
11 ambulâncias dos bombeiros de Resende e um, porque
12 as circunstâncias “o permitiram”, teve lugar, com
13 assistência dos bombeiros, no centro de saúde local.
14 O de hoje ocorreu em plena A24, passavam cinco
15 minutos do meio-dia, depois de uma viagem que teve
16 início em Ovadas de Baixo, no concelho de Resende.

www.publico.pt - 19/09/2007

122 palavras

Figura 2: un testo EuRom5 sul manuale (traduzioni dei titoli)

1A Português

1 Uma criança do sexo masculino nasceu **hoje, cerca**
 2 **das** 12h00, **numa** ambulância dos **bombeiros** de [§24.4]
 3 Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando
 4 se dirigia para o Hospital São Teotónio.
 5 **Desde que** a maternidade do Hospital de Lamego – a
 6 **mais** próxima de Resende – **encerrou**, há cerca de um [§6]
 7 ano, os Bombeiros Voluntários locais **já** deram
 8 assistência a cinco **partos, segundo** o comandante
 9 José Ângelo.
 10 **Destes** cinco partos, quatro **ocorreram dentro das** [§13.7]
 11 ambulâncias dos bombeiros de Resende e um, porque
 12 as circunstâncias “o permitiram”, **teve lugar, com**
 13 assistência dos bombeiros, **no** centro de **saúde** local. [§24.4]
 14 **O de** hoje ocorreu em plena A24, passavam cinco
 15 minutos do **meio-dia, depois de** uma viagem que **teve** [§20.1.5]
 16 início em Ovadas de Baixo, no **concelho** de Resende.

quando	[ela]	se dirigia
	S	V

P	há	um ano
E	hace	...
C	fa	...
I	...	fa
F	il ya	...

O de hoje	ocorreu	em plena A24
S	V	O

passavam	cinco minutos	do meio-dia
V	S	

os Bombeiros Voluntários locais	deram assistência	a cinco partos
S	V	O

	P		E		C		I		F
1	hoje		hoy		avui		oggi		aujourd'hui
1	cerca das		cerca de las		cap a les		circa alle		vers
2	bombeiros		bomberos		bombers		pompieri		pompiers

Figura 3: un testo EuRom5 sul manuale (alcuni aiuti forniti al lettore)

Il volume cartaceo e il sito di riferimento si basano sulla metodologia elaborata da Claire Blanche-Benveniste per il manuale EuRom4 (cfr. BLANCHE-BENVENISTE et al., 1997). Il manuale EuRom5 rappresenta una versione rinnovata e ampliata di EuRom4, cui è stata inoltre aggiunta una quinta lingua, il catalano, rispetto al portoghese, allo spagnolo, al francese e all'italiano, già presenti nella precedente versione. L'accesso al sito www.eurom5.com rappresenta un'ulteriore innovazione a disposizione degli utenti che hanno la possibilità di utilizzare la versione on-line del manuale in cui tutti i testi proposti sono letti da parlanti nativi nelle cinque lingue. Uno dei punti di forza della metodologia è la possibilità per l'utente di costruire il proprio percorso di apprendimento in autonomia, sia per quanto riguarda la selezione dei testi, delle lingue e degli aiuti da consultare, sia per il tempo che sceglie di dedicare ad ognuna delle venti sessioni. Come consigliato dagli autori, è preferibile variare lingua ogni mezz'ora⁴ (considerando almeno due lingue target in ogni sessione di lavoro) e rispettare la sequenzialità dei testi proposti: questa si fonda sulla capacità dimostrata dai partecipanti alle sperimentazioni di saper affrontare un aumento progressivo delle parole e delle difficoltà lessicali e sintattiche, via via che si avanza con il percorso. In questo modo l'apprendente riesce ad acquisire o a riappropriarsi delle strategie di lettura che gli permetteranno di proseguire con la comprensione dei testi seguenti e l'esplorazione di vari fenomeni linguistici (BONVINO et al., 2011, p. 57) delle L2 non conosciute, ma anche quello della propria lingua madre, sia a livello di comparazione sincronica tra lingue, sia a livello di cambiamenti diacronici dei sistemi nel tempo, elaborando gradualmente ciò è stato definito "*un système de régularités et des principes d'attente dont ils se sont servis pour guider les étapes de leur apprentissage. (...) une sorte de roman commun mental*" (SIMONE, 1997, p. 29). Si scorge un approccio alla lingua che si muove dal generale al particolare, la cui base di partenza sono ampie porzioni di testo dalle quali poi l'apprendente induttivamente arriva nello specifico delle realizzazioni del sistema lingua. In aggiunta, l'insegnante non è più l'unica persona che detiene tutte le conoscenze da far apprendere, bensì è colui che favorisce l'autonomia e la responsabilità del processo di apprendimento dei partecipanti impegnati nella co-costruzione dei saperi. Questo approccio alla lingua basato sul *problem solving* risulta molto stimolante per gli studenti, i quali rimangono spesso piacevolmente sorpresi dal

4 La rapidità è in linea con l'obiettivo del percorso, ovvero lo sviluppo di abilità parziali.

fatto di capire da soli molto più di quanto si aspettavano, specialmente nelle lingue poco diffuse (come sono solitamente il portoghese e il catalano per i parlanti italofofoni).

In riferimento ai descrittori riportati nel QCER per l'abilità di lettura, alla fine del percorso i partecipanti alle sessioni proposte in EuRom5 raggiungono solitamente i livelli intermedio basso e alto (B1 e B2).

Nonostante da parte degli insegnanti di lingua abituati al tradizionale binomio “un corso/una lingua” vi siano talvolta delle perplessità, nel timore che l'apprendimento simultaneo di più lingue possa creare confusione nell'apprendente, numerosi studi hanno dimostrato che “dal punto di vista della ricezione, una iniziale confusione fra le lingue non compromette assolutamente la comprensione [...], ma al contrario la agevola ed è alla base della rapidità del risultato.” (BONVINO, FIORENZA, PIPPA, 2011, p. 166).

Una sessione di lavoro con EuRom5 si articola principalmente in 4 fasi (Fig.4), in cui gli apprendenti passano dall'ascolto del testo alla lettura dello stesso, ricorrendo agli ausili alla comprensione forniti nel manuale/sito solo nei casi di reale difficoltà di comprensione dello stesso.

La lettura si presenta come un processo interattivo e dinamico, durante la quale avviene un continuo interscambio tra i processi dal basso o “*bottom-up*” (riguardanti la decodifica del testo, il riconoscimento delle lettere, la combinazione di lettere in parole, gruppi logici di significato e in frasi) e i processi dall'alto o “*top-down*” (utilizzo delle conoscenze enciclopediche, degli schemi mentali del lettore, con conseguenti formulazione di ipotesi, di verifica e di interpretazione). L'apprendente è invitato a considerare il testo primariamente nel suo senso globale, utilizzando i meccanismi di lettura già noti nella sua L1, avvalendosi delle sue conoscenze del mondo e facendo largo uso dell'inferenza, per poi decodificare il testo tramite la scomposizione delle parole e individuando le corrispondenze tra le lingue. Resta fondamentale il diritto all'approssimazione nella comprensione, caratteristica tipica anche del lettore competente (Cfr. CLAIRE BLANCHE-BENVENISTE, 2008).

UNA SESSIONE EUROM5 (in presenza del gruppo classe)	
FASI	OBIETTIVI
Fase 1 <i>Ascolto della registrazione del testo effettuata da un madrelingua</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorire un approccio globale al testo, cogliendo le informazioni rilevanti ✓ Individuare la costruzione della frase ed eventuali simmetrie tra gruppi di parole ✓ Esplicitare eventuali grafie opache
Fase 2 <i>Lettura del testo, a partire dal titolo tradotto nelle 5 lingue</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cogliere l'idea generale ✓ Generare ipotesi e inferenze sul contenuto dell'articolo e sul significato degli elementi linguistici
Fase 3 <i>“Trasposizione del testo in L1”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esplicitare i processi cognitivi (ipotesi e strategie) del lettore ✓ Co-costruire il significato del testo (<i>problem solving</i> individuale e collettivo)
Fase 4 <i>Consultazione dei sussidi alla comprensione</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Confermare o confutare le ipotesi generate sul contenuto dell'articolo e sul significato degli elementi linguistici ✓ Superare un ostacolo alla comprensione

Figura 4

4. Un percorso di apprendimento dall'italiano o verso l'italiano

In questa sezione si cercherà di dare conto delle sperimentazioni. I corsi EuRom si svolgono in vari paesi e sono fruiti da parlanti di diverse lingue. Gli esempi saranno tratti principalmente dalle sperimentazioni degli studenti che hanno l'italiano come L1 o come L2.

Leggere è fondamentalmente un processo di ricostruzione del significato, sia a livello di comprensione globale sia a livello più specifico dei singoli elementi che compongono il testo. Osservando le tendenze dei lettori che hanno sperimentato un percorso con EuRom, notiamo che una prima rilevante peculiarità consiste proprio nella possibilità per lo studente di allenarsi ad una lettura globale e allo stesso tempo analizzare il testo in maniera più dettagliata. Gli studenti infatti tendono a tralasciare specifici elementi ritenuti di scarso impatto sulla comprensione, pur prestando sempre maggiore attenzione alle caratteristiche delle lingue, ricostruendo gradualmente e senza forzature il sistema della lingua target. In più di una sperimentazione con studenti italofoeni abbiamo notato la tendenza a tralasciare soprattutto incisi, nomi propri di persona, di luoghi e di organizzazioni ed elementi opachi inclusi in liste o sequenze di cui almeno una o due parole siano trasparenti, come nel seguente esempio (Fig. 5):

Estratto da un testo portoghese incluso nel manuale EuRom5	Elemento ignorato con maggiore frequenza dagli studenti italofoeni
“(...) a família, a saúde, o trabalho, o lazer, o sexo e a religião.”	o lazer

Figura 5

Spesso gli elementi tralasciati sono oggetto di consultazione in un secondo momento, in questo modo gli apprendenti sperimentano la libertà di una comprensione inizialmente più approssimativa, scoprendo la lingua in modo autonomo.

Altissima è la percentuale di lettori di EuRom5 che di fronte a un problema di comprensione non si bloccano, bensì proseguono nella lettura per cogliere un maggior numero di informazioni. Tale dato – correlato al precedente – contrasta uno dei maggiori problemi del “cattivo lettore”, ovvero l’abitudine a leggere parola per parola, che fa perdere il senso globale del testo.

Ricordiamo che l’esposizione alle cinque lingue avviene in simultanea, sia per quanto concerne gli aiuti lessicali, morfologici e sintattici, sia in relazione all’alternarsi delle lingue target degli articoli. Ciò ha ricadute positive anche sulla propria L1: gli studenti hanno dimostrato sempre maggiore abilità nel trovare elementi di raccordo con la propria lingua madre, grazie allo sviluppo della competenza nelle cinque lingue e al miglioramento della “sensibilità” linguistica. La crescente riflessione sul proprio bagaglio plurilinguistico (L1, altre L2 anche parzialmente conosciute, dialetti) è confermata da svariate ipotesi di traduzione delle parole risultate opache. Ad esempio, la conoscenza della parola spagnola “*tijeras*” ha permesso ad una studentessa di cogliere il significato del portoghese “*tesouras*” (in italiano “*forbici*”); inoltre, più di un lettore ha ipotizzato il significato del francese “*payes*” grazie alla somiglianza con l’inglese “*pay*” (in italiano “*pagare*”). Tra le altre ricordiamo (Fig. 6):

Per gli studenti stessi, gli esempi della tabella sopra sono testimonianze concrete dell’inesistenza di una netta separazione tra le lingue, le quali, grazie a un percorso in intercomprensione come EuRom5, vengono percepite come sempre meno “straniere”. La ricostruzione di una parola non conosciuta avviene seguendo vari percorsi. Ad esempio, gli studenti sono soliti riconoscere solo una porzione della parola opaca (soprattutto i prefissi), oppure mettere questa in relazione con una tipica collocazione o un antonimo:

- (FR) *ecarter* > *scartare* [riconosciuto il valore privativo del prefisso “*e*” in francese, anche a seguito della trasparenza del resto della parola]
- (C) *gos i gat* > *cane e gatto* [*gos* dedotto grazie alla trasparenza di *gat* e alla tipica combinazione con quest’ultimo]
- (PT) *criança/idoso* > *bambino/anziano* [lo studente che già conosceva il significato di *criança* ha individuato l’antonimo *idoso*, posto in opposizione nella frase].

PAROLA OPACA	ESI DI TRADUZIONE					
	DIALETTO ITALIANO	ITALIANO	ITALIANO (SIGNIFICATO TARGET)	INGLESE	SPAGNOLO	FRANCESE
(PT) <i>tesouras</i>			<i>forbici</i>		<i>tijeras</i>	
(PT) <i>capa</i>	<i>capa</i>	<i>inizio</i>				
(E) <i>novedad</i>			<i>novità</i>			
(C) <i>nen</i>			<i>bambino</i>		<i>niño</i>	
(C) <i>sortir</i>			<i>uscire</i>			<i>sortir</i>
(F) <i>payes</i>			<i>pagati</i>		<i>pay</i>	

Figura 6

Anche nel caso di apprendenti di italiano L2 che seguano un percorso con EuRom5 possiamo immaginare una simile evoluzione nella capacità di ricostruzione della lingua target e di trasferibilità di strategie di comprensione (si pensi alla trasparenza anche per un apprendente catalano della combinazione “*cane e gatto*” in italiano). L’osservazione di centinaia di studenti nel corso degli anni ha permesso di individuare le maggiori difficoltà linguistiche per apprendenti di svariate L1. Oltre alle differenti scelte lessicali di ogni lingua romanza di EuRom5 (*annoiare/aborrecer/aburrir/ennuyer*), in ognuna troviamo peculiarità morfologiche, fonologiche e sintattiche che possono disorientare il lettore italofono. Si pensi all’uso in spagnolo di una *h* al posto di *f* (es. *hormiga* = *formica*), all’utilizzo di *ll* al posto di *gli* (es. *billete* = *biglietto*), di *ll* al posto di *ch/pi/fi* (es. *llamar* = *chiamare* / *lleno* = *pieno* / *llama* = *fiamma*) oppure all’uso di *ñ* al posto di *gn* (es. *Bretaña*). Anche dal punto di vista di coloro che apprendono l’italiano come L2, i dati ci mostrano alcune tendenze ricorrenti. Ad esempio i lettori ispanofoni e lusofoni talvolta non riconoscono la particella complemento “*ne*” dell’italiano, probabilmente perché nelle loro rispettive L1 corrispondono ad altre costruzioni (Fig. 7):

P		fala	disso
E		habla	de todo esto
C	en	parla	
I	ne	parla	
F	en	parle	

Figura 7

Pur non entrando in questa sede nel merito di tutte le specifiche lingue, abbiamo tuttavia rilevato un dato comune che può rappresentare un valido aiuto per la costruzione di un percorso verso l’italiano: l’esposizione fin dalla prima lezione ad un input complesso quale un articolo di giornale non semplificato di circa 100 parole (fino ad arrivare a circa 400 negli ultimi testi di EuRom5) fa emergere in modo esplicito e piuttosto rapido quelli che sono i principali ostacoli dell’italiano

per lettori con differenti L1. Si tratta di un'importante presa di coscienza che permette al tutor e all'apprendente di riflettere sulla lingua target e sul processo di apprendimento in generale

Quando le difficoltà di comprensione non dipendono dalle caratteristiche intrinseche delle lingue target, ciò può essere dovuto anche a lacune nelle conoscenze specifiche sull'argomento del testo o, a livello più ampio di background culturale, a scarsa capacità di cogliere le somiglianze meno dirette tra le lingue. Non di rado i lettori hanno mostrato difficoltà nel riconoscere alcuni fenomeni presenti anche nella propria L1. I casi più frequenti riguardano l'incapacità di individuare i soggetti posposti, una certa rigidità nel rintracciare i costituenti principali se non si trovano nell'ordine canonico, atteggiamenti di disorientamento per la presenza di incisi ed elementi intermedi tra – ad esempio – l'ausiliare e il verbo. L'esempio in Fig. 8 mostra un caso piuttosto difficile per la comprensione. Il soggetto posposto è separato dal verbo da un lungo inciso e la locuzione verbale (*riportare alla mente*) è difficile da identificare. In casi analoghi vengono proposti al lettore degli ausili volti ad aiutarlo nell'identificazione dei costituenti. Avanzando nel percorso EuRom5 è stato dimostrato che anche questo tipo di difficoltà diminuisce gradualmente, confermandone l'efficacia a lungo termine.

“Riporta un po' alla mente le avventure di Fred e Wilma, i preistorici protagonisti de <i>I Flintstones</i> che avevano come puntina del giradischi il becco di un uccello preistorico e che usavano come gru un dinosauro, l'avventura capitata a una famiglia nell'Indiana.”			
<u>Riporta un po' alla mente</u>	<u>le avventure di Fred e Wilma</u>	[...]	<u>l'avventura capitata a una famiglia nell'Indiana</u>
V	O		S

Figura 8

Infine, nello specifico delle strategie metacognitive sviluppate dagli utenti di EuRom5, abbiamo notato l'aumento in modo progressivo di attività come:

- ✓ la pianificazione dell'attività di lettura, in termini di tempi, modalità e scopi
- ✓ l'attenzione al testo e capacità di regolare la propria velocità di lettura
- ✓ l'attività di monitoraggio del proprio livello di comprensione
- ✓ il controllo della corrispondenza tra testo e scopi di lettura

Riteniamo che la capacità di regolare il proprio processo di apprendimento in maniera sempre più efficace sia un vantaggio fruibile anche dagli studenti che decidono di compiere un “tragitto” da o verso l'italiano.

Conclusioni

La lingua italiana può essere la base di partenza o il punto di arrivo in un percorso di apprendimento in intercomprensione tra più lingue romanze. In ogni caso, i dati ci confermano che la competenza pur parziale di questa lingua rappresenta una chiave di accesso alle altre lingue romanze.

La metodologia proposta in EuRom5 si è finora dimostrata una valida opportunità per apprendenti di varie L1 per muovere i primi passi nel mondo delle lingue romanze o anche per approfondirne la conoscenza. Naturalmente il raggiungimento di un determinato livello di comprensione allo scritto si inserisce in un quadro più ampio rispetto al solo contesto didattico, poiché l'importanza di affinare la gamma di strumenti che permettono di leggere un testo in lingue diverse dalla propria L1 rappresenta una delle competenze più richieste al giorno d'oggi, in cui la maggior parte dell'informazione passa attraverso lo scritto, cartaceo e multimediale.

Bibliografia

- ANDERSON, N. J. Scrolling, clicking and reading English: online reading strategies in a second/foreign language in *The Reading Matrix*, 3, 2003.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo? in BARNI, M., TRONCARELLI, D. e BAGNA, C. (a cura di) *Lessico e apprendimenti: Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: Franco Angeli, 2008, pp. 47-66.

- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A., MOTA, M. A., SIMONE, R., BONVINO, E., UZCANGA DE VIVAR, I. *EuRom4, metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia, 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A. (a cura di) *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. In *Le français dans le monde. Numéro spécial*. Paris: Hachette, 1997.
- BONVINO, E. L'italiano e le sue sorelle. Didattica simultanea delle lingue romanze. In *Italiano & Oltre*, 3/2000, pp.116-119.
- BONVINO, E., CADDÉO, S., PIPPA, S., VILAGINÈS SERRA, E. *Eurom5. Leggere e capire 5 lingue romanze: português, español, català, italiano, français*. Milano: Hoepli, 2011.
- BONVINO, E., FIORENZA, E., PIPPA, S. *EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche*. In DE CARLO, M. (a cura di) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts Editore, 2011.
- CILIBERTI, A. (a cura di) *Un mondo di italiano. Italiano lingua non materna: promozione, insegnamento, ricerca*. Atti del seminario, Perugia: Guerra, 2008.
- CONSIGLIO D'EUROPA. *Quadro di riferimento per gli approcci plurali (CARAP)*, 2007.
- CONSIGLIO D'EUROPA. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia, 2002.
- DE CARLO, M. (a cura di) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts Editore, 2011.
- DIADORI, P., PALERMO, M. & TRONCARELLI, D. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra, 2009.
- DONATO, C., BORDAGE, N. & RUSTIN, PH. French for Spanish Speakers through Intercomprehension: A Method of Multiple-Language Acquisition for the Romance Languages with Implications for the Future. *ADFL Bulletin*, Vol. 42, No. 1, pp. 49-60, in press.
- DONATO, C. Italians and the Hispanic World in the United States: Latinos in Trans-historical Perspective. In *Why Study Italian? Diverse Perspectives on a Theme*, ROBERTO DOLCI and ANTHONY JULIAN TAMBURRI, eds., Calandra Institute Transactions, Vol. 2, pp. 9-17, in press.
- JAMET, M.-C. Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. In *Synergies Europe*, n°5, pp. 75-98, 2010.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SIMONE, R. Langues romanes de toute l'Europe, Unissez-vous! In BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A. (a cura di) *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Numéro spécial*. Paris: Hachette, pp. 25-32, 1997.