

## TRANSLANGUAGING: QUANDO ANCHE L'ITALIANO PUÒ DIVENTARE LINGUA VEICOLARE<sup>1</sup>

di Federica Zanet, Carla Cixi

### ABSTRACT

*La finalità di questo articolo è quella di aprire una riflessione sull'uso del translanguaging in popolazioni di studenti plurilingui in due ambienti di apprendimento differenti: una scuola secondaria superiore negli Stati Uniti e una scuola di lingua per adulti nella capitale tedesca. Il translanguaging, che spesso avviene in modo spontaneo in società e contesti urbani in cui più lingue sono presenti (e.g. le cities multilingue negli Stati Uniti o la metropoli multilingue di Berlino) viene a volte poco valorizzato in contesti didattici dove si predilige l'uso di una lingua dominante e la correttezza linguistica formale della stessa.*

*Similmente, nell'insegnamento agli adulti, non è incoraggiata la riflessione consapevole sul bagaglio linguistico pregresso, che include lingue diverse dall'italiano, imparate e usate in ambito familiare e/o professionale, spesso marcate come errore. Le riflessioni e le attività proposte mirano a guidare lo studente verso la presa di consapevolezza del potere delle lingue conosciute o in sviluppo. Allo stesso tempo, l'utilizzo di tutte le competenze linguistiche in attività che aiutano la comunicazione interculturale normalizza la coesistenza di tutte le lingue presenti, incluso l'italiano, che può diventare così, anche in classi dove viene insegnato come L3 o L2, lingua veicolare.*

### 1. INTRODUZIONE

Il presente scritto nasce dall'intenzione di evidenziare due realtà di insegnamento apparentemente distanti tra loro, sia geograficamente che per tipologia di studenti, ma accomunate dalla pratica linguistica del

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro di entrambe le autrici. I paragrafi 1, 4 sono redatti in collaborazione; Federica Zanet ha redatto il paragrafo 2; Carla Cixi ha redatto il paragrafo 3.

*translanguaging*. In entrambi i contesti è stato possibile riscontrare, infatti, l'uso spontaneo di un repertorio linguistico variegato da parte degli apprendenti, che ha portato alla decisione di proporre delle attività con lo scopo di sfruttare queste potenzialità linguistiche in modo consapevole, così da eliminare eventuali barriere linguistiche esistenti e far acquisire agli studenti la consapevolezza dell'utilizzo del processo di acquisizione della lingua.

Ancora oggi, nel mondo della scuola, è dato ampio spazio a un approccio monolingue, radicato e sostenuto da politiche istituzionali di promozione di lingua e cultura straniera che faticano a operare uno svecchiamento (Liu, Fang, 2022). L'approccio monolingue soddisfa una visione compartimentalizzata e purista del repertorio linguistico dell'apprendente: sotto l'aspetto pratico, l'apprendente percepisce gli elementi del discorso che si discostano dalla lingua di arrivo come deficit o errore, e questo provoca non poca frustrazione e spesso l'innalzamento del filtro affettivo.

Le dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo richiedono urgentemente un cambiamento di prospettiva nella prassi didattica dell'insegnamento delle lingue straniere, aprendo la strada alla possibilità di integrare l'approccio plurilingue<sup>2</sup>, che meglio rispecchia la fluidità della comunicazione globale dei nostri tempi, nella quotidianità della lezione. Sono in gioco l'identità dell'apprendente e la sua possibilità di *investment* (Darvin, Norton 2015) nel suo interagire col mondo che lo circonda (Makoni, Pennycook 2012).

In questa prospettiva il *translanguaging* può essere considerato una teoria pratica che, attraverso il superamento dell'idea che esistano confini tra le lingue, supporta gli aspetti constatabili nella contemporaneità (Li Wei in Carbonara, Scibetta 2019: 492; Kleyn, Garcia 2019: 74).

## **2. IL CONTESTO SCOLASTICO STATUNITENSE: IL TRANSLANGUAGING NEL PROFILO ADOLESCENTI DI UNA CLASSE DI ITALIANO COME LINGUA TERZA**

La visione della società statunitense come pluri-etnica e multidimensionale lascia spesso ai margini la molteplicità linguistica da sempre presente, mentre la continua spinta all'utilizzo dell'inglese come lingua primaria, sia a livello sociale che scolastico, offusca l'idea che l'inglese non sia lingua ufficiale degli Stati Uniti<sup>3</sup> a livello

---

<sup>2</sup> Nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (2001) viene dato ampio spazio alla definizione della competenza plurilingue e pluriculturale (sezioni 1.3, 1.4 e 6.1.3), concetti poi ripresi ed ampliati nei descrittori del *Volume Complementare* (2020: 133).

<sup>3</sup> <https://www.usa.gov/official-language-of-us>

federale anche se ne è la lingua più parlata, seguita oggi dallo spagnolo. Le ragioni di questa predominanza hanno radici storiche complicate iniziate con la colonizzazione inglese che ha infiltrato il sistema sociale, educativo, economico e culturale del paese e marginalizzato le lingue indigene. Nel tempo, la forte spinta all'utilizzo della lingua inglese ha portato alla creazione di un senso di identità nazionale fortemente legato alla lingua inglese. Ancora oggi persiste l'idea che per essere completamente cittadini statunitense l'inglese debba essere parte dell'identità. Una ricerca sul nazionalismo popolare americano descrive come la maggioranza della popolazione veda parlare inglese come un requisito molto importante per essere veramente americani.<sup>4</sup> Questo ha complicato il mantenimento delle lingue migratorie e delle lingue native e, nella scuola, il mantenimento di programmi bilingui che sostenessero lo sviluppo in parallelo di due lingue considerate di uguale importanza favorendo, piuttosto, una totale assimilazione culturale e linguistica che passava in *in primis* attraverso la scuola. Infatti

gli studiosi sostengono che molte scuole negli Stati Uniti promuovono [ancora oggi, ndt.] politiche linguistiche restrittive che controllano gli studenti le cui pratiche linguistiche non sono in linea con "l'inglese standard" (Tai, Wong 2022)<sup>5</sup>

L'insegnamento delle lingue straniere si pone negli Stati Uniti in questo contesto. Tuttavia, l'apertura verso altre lingue e l'accettazione della possibilità di una coesistenza sembra materializzarsi partendo proprio dalla scuola e dal sistema educativo dove, in alcune realtà, c'è una spinta all'utilizzo conscio del *translanguaging* come sistema di decolonizzazione linguistica e come principio equo di utilizzo delle lingue usate dagli studenti.

## 2.1 IL PROFILO DEGLI APPRENDENTI

L'esempio riportato in questo contributo è frutto del lavoro svolto in una classe di italiano come lingua terza di studenti di una *High School* (equiparabile a una scuola secondaria di 2° grado) nello stato del New Jersey. Questi studenti sono di lingua

---

<sup>4</sup> Dal testo originale "Large majorities viewed each criterion of being "truly American" as "very important," nearly all endorsed citizenship, ability to speak English" (Bonikowski, DiMaggio 2016).

<sup>5</sup> Dal testo originale: "In 1879 it began forcing Indian children into off-reservation boarding schools. The curriculum was exclusively in English, and students were punished when caught using their own languages." (Tai, Wong 2022).

spagnola parlanti inglese o come lingua seconda, con differenti gradi di *proficiency*, o come lingua co-primaria insieme allo spagnolo: imparano infatti l'inglese da bambini oppure, in molti casi, sono ragazzi nati negli Stati Uniti da famiglie parlanti solo spagnolo e inseriti in comunità parlanti in prevalenza spagnolo, ma che vivono in una realtà sociale di lingua inglese.

Questi studenti entrano nelle classi di italiano a un livello A1 per soddisfare i requisiti del curriculum scolastico per il diploma dello stato di residenza. È importante sottolineare che questi studenti a volte sono poco alfabetizzati nella L1 o L2, o che, addirittura, in molti casi questa alfabetizzazione è assente. Ciononostante, gli studenti dimostrano una buona competenza comunicativa nella L1 anche se mancanti di vocabolario accademico, e la loro conoscenza del mondo è limitata sia geograficamente, che socialmente. Parliamo di studenti che, generalmente, entrano nella classe di italiano nella scuola media secondaria con un vocabolario accademico molto scarso, talvolta con delle *BICS (Basic Interpersonal Communication Skills)* inesistenti nella L2.

L'inglese non è *conditio sine qua non* in questo caso, mentre lo è lo spagnolo: infatti, nella scuola è diffusa la presenza di classi ad insegnamento bilingue spagnolo-inglese.

Il *translanguaging* inglese-spagnolo in questi studenti è inconscio e crea da un lato un ambiente linguistico naturalmente decolonizzato nel quale gli studenti "sono capaci di pensare in multiple lingue simultaneamente" (Najjarro 2023)<sup>6</sup>, mentre

smuovono le gerarchie di linguaggio, sfidano i processi di minoritarizzazione, razzializzazione e colonizzazione, dando la possibilità alle minoranze [come loro] di esprimere la loro identità (Bouza, Cavnar, Tucker 2020)<sup>7</sup>.

Dall'altro lato, questa moltitudine di lingue comporta una espressività libera, irriverente, che non conosce né legami grammaticali né strutture linguistiche e perciò viene spesso criticata dai puristi della lingua (Liu, Fang 2022).

Spiegando un giorno ad uno studente cosa era il *translanguaging* lui lo ha identificato subito come la lingua che parla la madre, lo *Spanglish*, un misto espressivo di inglese e spagnolo dove lo spagnolo interviene quando l'inglese è

---

<sup>6</sup> Dal testo originale: "In translanguaging, students are able to think in multiple languages simultaneously" (Najjarro 2023).

<sup>7</sup> Dal testo originale: "The goals of translanguaging are to disrupt accepted hierarchies of language; to challenge the processes of minoritization, racialization, and coloniality; and to enable minoritized peoples to express their identity. (Bouza, Cavnar, Tucker 2020).

carente. Il *translanguaging* naturale avviene anche nella classe di italiano, ma l'osservazione dell'utilizzo delle varie lingue ha evidenziato come l'italiano possa diventare la lingua della consapevolezza. Da considerare che questi studenti sono adolescenti con un livello linguistico di italiano A2.

## 2.2 I LAVORI PRODOTTI PER PROMUOVERE LA CONSAPEVOLEZZA DELL'UTILIZZO DEL TRANSLANGUAGING: SPINGERSI OLTRE LO SPAGNOLO E L'INGLESE

L'attività che abbiamo svolto ha comportato la creazione di due prodotti da parte degli studenti. Nel primo lavoro, una narrativa personale, gli studenti sono stati lasciati liberi di utilizzare le lingue che conoscevano mischiandole senza paura di fare errori. L'obiettivo era quello di raccontare qualcosa di loro non conosciuto. Le narrative sono state degli spazi condivisi di storie personali. La combinazione delle tre lingue e l'eliminazione delle barriere linguistiche, ha dato loro modo di superare anche le barriere espressive, creando un utilizzo fluido delle tre lingue a loro disposizione: dove non arrivava l'italiano, c'era lo spagnolo; quando lo spagnolo non aveva le parole ecco che subentrava l'inglese (Zanet 2022). Gli studenti sembravano orgogliosi di essere stati in grado di utilizzare parole italiane e farle diventare parte del loro discorso con le altre lingue in una unica espressione linguistica e identitaria.

Ciononostante, il *translanguaging* narrativo era usato inconsapevolmente, allo stesso modo in cui viene usato lo *spanglish*. Mancava la consapevolezza, quella parte riflessiva e essenziale per sviluppare la capacità critica di pensare alla lingua in modo consapevole.

A questo fine, abbiamo condotto una seconda attività: la realizzazione di un testo multilingue a chiusura dell'anno accademico. Il titolo del compito era "Il nostro superpotere" e il titolo del testo era *You Can't read this Se non sei Trilingue (o quasi)*. Questo il testo:

*Being bilingual or trilingual è uno dei piaceri más del mondo. Think about it per un istante. You can usar dos or tres different languages al mismo momento in a such a way che makes il tuo cervello wants to explotar from the speed con la que it switches da una lingua ad un altra but still e' possibile to do it y sentirte especial. El hecho that tu puedas leggere questo testo without stopping to think es un talento che few persone hanno. La maggioranza of people struggle to leer just in one idioma. But what you are doing adesso è un segno of absolute genio. Reading este texto must have*

*given il tuo cervello a nice little workout. Share this con i tuoi amici o con la tua famiglia and see if they pueden hacerlo*

Il testo era accompagnato da tre domande di riflessione: nella prima, dovevano descrivere, nella lingua che preferivano, cosa diceva il testo; nella seconda era richiesta una loro opinione sul testo e se pensavano di poterlo comparare a esempi che conoscevano, anche tratti dalla loro vita quotidiana; la terza domanda, infine, chiedeva se pensavano di avere un *superpower* e di spiegare il perché.

Alcuni hanno scelto di rispondere in italiano: un italiano interrotto da interferenze spagnole (con uso voluto e scelto del translinguismo), a volte terminato con pensieri in inglese o con parole che potrebbero essere marcate errori come *e/* invece di *il*. Nello scritto gli studenti hanno usato parole di carattere accademico che hanno imparato nella classe di italiano trasferite in inglese e spagnolo. Tutti gli studenti, ovviamente, non avevano dubbi sul significato del testo.

Alcuni hanno subito comparato il testo allo *spanglish*, con un *kick* in più ("ci sono tre lingue"); altri lo hanno descritto come simile alle lingue che parlano tra amici e che sono delle evoluzioni dell'inglese e dello spagnolo.

Alla domanda se pensavano di avere un *superpower* quasi nessuno pensava di averlo: tutti trovavano normale la fluidità linguistica all'interno della comunità in cui vivono. Alcune ragazze dicevano che conoscere le lingue è importante, ma sempre all'interno della normalità. In generale molti sottolineavano, soprattutto i ragazzi, come la conoscenza dell'inglese fosse la cosa più importante.

La riflessione linguistica sul *translanguaging*, seppur breve e con il grado di profondità che ci si può aspettare da ragazzi adolescenti, ha tolto il velo di negatività che viene attribuito anche allo *spanglish* parlato da chi "non sa" l'inglese bene. Oggi, nella nostra classe, lo *spanglish* è per chi usa due lingue e usa il *translanguaging* per imparare.

### **3. IL CONTESTO TEDESCO: UNA UdL BASATA SUL TRANSLANGUAGING PER SUPPORTARE L'AUTOCONSAPEVOLEZZA DEL REPERTORIO LINGUISTICO NELL'APPRENDENTE ADULTO PLURILINGUE**

Nel contesto dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera per il profilo adulti, non è raro incorrere nella convinzione da parte degli apprendenti che l'uso di lingue differenti dalla lingua di arrivo possa interferire con il processo di acquisizione e rallentare la produzione nella lingua target (Wei, Ho 2018).

Si è dimostrato che le strategie di *translanguaging* possono promuovere attivamente il repertorio plurilingue dell'apprendente (Fang, Zhang, Sah 2022: 305), generando in esso consapevolezza nell'apprendimento di una L≠1 (Jessner in

Celentin 2019: 118). In questo modo anche il concetto di *trasferenza* (Nicole Marx in Quadrio 2016 e in Celentin 2019), che l'apprendente spesso percepisce come deficit o errore, può assumere potenzialmente una connotazione positiva anche nel caso di *interferenza*, laddove questa sia considerata come una possibilità di riflessione inter- e metalinguistica. Ne risulta maggiore consapevolezza delle capacità e strategie di apprendimento generali e glottomatetiche nell'apprendente di una L≠1 (Celentin 2019).

Nell'intento di esplorare le potenzialità delle strategie di *translanguaging* nell'apprendente plurilingue adulto, abbiamo condotto alcune attività con una classe di apprendenti plurilingui di livello B1.

### **3.1 LE CARATTERISTICHE DEL PROFILO APPRENDENTI E IL LORO REPERTORIO LINGUISTICO**

Le attività sono state svolte in un gruppo classe composto da 8 tra studenti e studentesse adulti di diverse nazionalità, con un bagaglio esperienziale e professionale fortemente differenziato, accomunati dalla passione per la lingua e la cultura italiane. Il contesto in cui si sono svolte le lezioni in presenza è quello di una scuola di lingua privata in Germania: indipendentemente dalla L1 dei partecipanti al corso, la lingua di contatto e degli scambi era il tedesco.

Per molti elementi del gruppo, il tedesco si presentava come L3/L4 a diversi livelli di competenza, comportando difficoltà comunicative nello scambio coi compagni e l'emergere di grande frustrazione nell'uso dell'italiano. Abbiamo avuto modo di osservare come gli apprendenti, durante attività mirate a supportare l'abilità di produzione orale in italiano, nello sforzo di comporre un discorso di senso compiuto, integrassero elementi dal proprio bagaglio linguistico pregresso in modo inconsapevole, per poi, in un secondo momento, scusarsi in tedesco (lingua ponte), correggersi in italiano (lingua di arrivo), abbandonando però l'attività e lasciando decadere totalmente la comunicazione anche nella lingua ponte. Nella quotidianità del plurilingue, si è osservato come l'uso della strategia di *postponing* (Schulze, Ittner, Marquez 2019) sia normalizzato. Il *postponing* comporta l'uso, nel contesto della lingua di arrivo, di una parola (o di un'espressione) nella lingua del proprio repertorio che meglio soddisfa il contenuto che si vuole esprimere, in attesa che si possa attuare la sostituzione con la lingua di arrivo, di solito attraverso l'aiuto di un dizionario o dello scambio tra pari e, a lezione, anche con il supporto del docente.

Era quindi evidente la necessità di proporre attività per supportare un uso flessibile e consapevole del repertorio linguistico degli studenti, liberandoli dall'ansia dell'errore e portandoli ad accettare le potenzialità del proprio plurilinguismo come una risorsa dinamica e non un ostacolo alla comunicazione.

### 3.2 LE ATTIVITÀ

Il punto di partenza del percorso per acquisire consapevolezza del proprio repertorio linguistico è stato proporre un ritratto linguistico, consistente nel colorare una sagoma corporea associando un colore diverso a ogni lingua parlata e scegliendo per ciascuna lingua una parte del corpo differente, a simboleggiare il valore dato a una particolare lingua (ad esempio: il francese = la famiglia = il cuore/rosso). In questo modo gli studenti hanno concretizzato visivamente il proprio bagaglio linguistico e hanno avuto modo di riflettere sull'uso che fanno delle lingue parlate nei vari contesti, da cui si è originata una riflessione consapevole sul plurilinguismo e sul proprio percorso esperienziale, sia personale che professionale (Luppi, Thüne 2022: 3-5). L'attività, svolta anche dall'insegnante, è stata completata con un confronto a coppie, dove gli studenti hanno raccontato al(la) partner il proprio ritratto.

Durante la discussione sono emerse considerazioni interessanti da parte degli studenti; tra queste riteniamo particolarmente significative le seguenti:

- in situazioni di conflitto, indipendentemente dall'interlocutore, alcuni studenti usano istintivamente una specifica lingua per gli insulti (non necessariamente la L1);
- in contesti percepiti come rilassanti, a differenza della lezione d'italiano dove gli studenti sentivano l'obbligo di esprimersi solo in quest'ultima lingua, non è un problema usare più lingue in modo fluido per comunicare.

Questa riflessione è stata utile per preparare il terreno alle attività successive, incentrate sul *translanguaging*. Prendendo spunto da esempi di applicazione già consolidati (Carbonara, Martini 2019: 30-36; CUNY-NYSIEB Guide 2014) abbiamo creato un testo multilingue, nella forma di un'intervista telefonica, completa di audio, nella quale i due interlocutori interagiscono usando più lingue<sup>8</sup> in una stessa frase, sempre di senso compiuto, senza un ordine prestabilito. Sotto l'aspetto contenutistico, l'attività era coerente al programma dell'unità didattica in corso, che aveva come tema la moda e il *Made in Italy* ed è stata somministrata a chiusura dell'unità, come coronamento del lavoro su lessico e strutture grammaticali svolto in precedenza. Di seguito il testo integrale:

---

<sup>8</sup> Nell'intervista sono presenti in pari misura alcune delle lingue parlate dagli apprendenti: tedesco, inglese, italiano, spagnolo, francese. Per semplicità di elaborazione del testo, mancano serbocroato, albanese e portoghese.

**L'intervista impazzita:** una giornalista di moda deve intervistare telefonicamente una famosa designer. Il dialogo però è un po' strano... che cosa si dicono?

**Designer (Sofia Setosi):** Hallo, con quie parlo?

**Intervistatore (Lucia Müller):** Pronto? Listo?

**Sofia:** Sì, c'est Signora Setosi...

**Lucia:** Soy la Frau Lucia Müller, für la nostra Interview!

**Sofia:** oh Bonjour!

**Lucia Müller:** Buongiorno! Gracias, dass Sie heute hier sind.

**Sofia:** Gracias, es un piacere. Sono felice de faire die Interview.

**Lucia:** Vorrei anfangen chiedendoti, come bist du in die Modewelt gekommen?

**Sofia:** Oh, c'est une longue Geschichte. Todo comenzó cuando ero niña, mia madre era costurera. Sie hat mir beigebracht, wie man cuce, und da habe ich mich innamorata della moda.

**Lucia:** Interessant! Quels sont les elementi principali de tu estilo?

**Sofia:** Prima di tutto, das Wichtigste ist la qualità von materiali.

Utilizo mucho lino, lana y seda. Además, l'inspiration vient de la natura. E poi, l'eccellenza italiana gioca eine Rolle importante nel meine trabaco.

**Lucia:** Puedes describir una di tus últimas collezioni?

Was ist die Inspiration dahinter?

**Sofia:** Claro, la dernière collection s'appelle "Viento y Meer". L'ispirazione viene aus mare. Utilizamos tonalidades de azul, verde y blanco, con tejidos que si muovono come le Wellen. L'uso di tecniche italiane es clave para darle un toque único.

**Lucia:** Très interessant. Welche sfide encuentras nel trabajar in la moda?

**Sofia:** Die größte sfida ist, immer qualcosa Neues zu schaffen.

La moda wechselt constantemente et il faut essere innovatif tutto le tempo. También, es importante mantener la sostenibilidad e l'éthique. Además, mantener l'eccellenza italiana ce n'est pas siempre facile, pero vale la pena.

**Lucia:** Ja, sustainability is très important. Quels sont tes piani für el Zukunft?

**Sofia:** Mein Ziel è una línea de ropa completamente ecológica. Je veux usare solo materiales reciclados und arbeiten con comunidades locales. Todo das manteniendo l'eccellenza italiana.

**Lucia:** Fantastico. Grazie beaucoup pour cette entrevista.

Deseo molto éxito con tus proyectos futuros.

**Sofia:** Vielen Dank! Merci à vous, y gracias per esta opportunità.

Nella prima fase, è stato somministrato l'ascolto due volte, non accompagnato dal testo scritto, lasciando agli studenti un breve pausa di riflessione individuale tra

i due ascolti, con l'unica premessa che intervistatrice e intervistata fossero plurilingui. L'intento è stato quello di stimolare la comprensione orale attivando il repertorio linguistico degli apprendenti. Subito dopo la somministrazione del secondo ascolto è stato chiesto agli studenti di collaborare per determinare l'argomento del dialogo e riconoscere le lingue che, secondo loro, erano state usate. Attraverso lo scambio tra pari, durante il quale gli apprendenti si sono confrontati in più lingue, questi hanno proposto ipotesi sul dialogo, ricostruendo anche alcuni dettagli, ancor prima di abbinare l'ascolto alla lettura del testo scritto. Prima di somministrare una terza volta l'ascolto è stato consegnato loro il testo del dialogo e lasciato qualche minuto per completare la lettura individualmente. Con il terzo ascolto gli studenti hanno avuto modo di confermare molte delle loro ipotesi, cosa che ha generato grande sicurezza nelle proprie capacità e conseguentemente una forte motivazione per le attività successive.

Nella fase seguente sono state proposte diverse attività<sup>9</sup> sul testo da svolgersi in coppia, seguite sempre da un confronto in plenaria. La UdL si è conclusa con una discussione sul lavoro svolto, dalla quale sono scaturite molte riflessioni da parte degli apprendenti.

In generale, le attività sono state percepite come divertenti e come un modo nuovo per *fare lingua*. Uno studente, in particolare, ha affermato che il primo impatto col dialogo non è stato positivo e ha creato non poca confusione, per realizzare poi che, attraverso la collaborazione tra pari, le difficoltà fossero facilmente sormontabili, opinione questa condivisa all'unanimità. Le attività sono state inoltre percepite come utili per capire meglio l'italiano e per acquisire maggiore espressività nella produzione orale.

Il questionario online anonimo dal titolo *Io e le lingue* suddiviso in due sezioni, una prima concernente il rapporto con le lingue in generale e una seconda parte che si concentrava sul lavoro svolto, è stato proposto agli studenti a conclusione della UdL, e ha confermato le opinioni condivise nella discussione finale.

#### 4. CONCLUSIONI

Attraverso la sperimentazione delle attività presentate in questo articolo, ci è stato possibile confermare che, indipendentemente dal profilo degli apprendenti e

---

<sup>9</sup> In ordine: ascolto del dialogo; domande V/F; esercizio di sostituzione; riorganizzazione dell'intervista divisa in sezioni; trasposizione del testo in italiano; drammatizzazione del dialogo in italiano.

dal contesto d'insegnamento, quando gli studenti sono incoraggiati all'uso attivo delle conoscenze linguistiche pregresse, raggiungono maggiore consapevolezza delle proprie capacità e competenze, con una ricaduta positiva nella produzione in lingua di arrivo. Mettendo in pratica il proprio repertorio linguistico nelle attività collaborative, gli studenti hanno sperimentato non solo nuove strategie, ma anche nuove modalità di approcciarsi alla lingua.

Riteniamo che il successo maggiore sia riscontrabile in ambito più strettamente affettivo: in entrambi i casi, gli studenti hanno acquisito maggiore autostima e migliorato la percezione di sé stessi, oltre che delle proprie capacità, sia individuali che in relazione all'altro da sé, favorendo così anche la competenza interculturale.

L'ambiente di lavoro che si è creato durante le attività di collaborazione tra pari era disteso, di confronto non competitivo, offrendo così la possibilità di abbassare il filtro affettivo e ridurre lo stress nella produzione in italiano, sia scritta che orale. Allontanata l'inibizione data dal timore di sbagliare, di usare una lingua che non fosse quella di arrivo, l'italiano è diventato spontaneamente preponderante nella comunicazione, assumendo il ruolo di lingua ponte negli scambi tra gli studenti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BONIKOWSKI, B.; DIMAGGIO, P., 2016, "Varieties of American Popular Nationalism", *American Sociological Review* 81, 5, 949-980.

CARBONARA, V.; MARTINI, S., 2019, "Un modello operativo per l'approccio pedagogico del translanguaging?", *LEND. Lingua e nuova didattica*, 4, 30-36.

CARBONARA, V.; SCIBETTA, A., 2019, "Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue", in ALDINUCCI, M., CARBONARA, V., CARUSO, M., LA GRASSA, G., NADAL, L., SALVATORE, L. (a cura di), *PAROLA. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, 491-509.

CELENTIN, P., 2019, *Le Variabili dell'Apprendimento Linguistico*, QuiEdit, Verona.

CENOZ, J.; GORTER, D., 2021, *Pedagogical Translanguaging*, Cambridge University Press, Cambridge.

- CRAWFORD, J., 1987, "Bilingual Education Traces its Roots to the Colonial Era", *EdWeek.org*, 1st of April,  
<https://www.edweek.org/teaching-learning/bilingual-education-traces-its-u-s-roots-to-the-colonial-era/1987/04>
- DARVIN, R.; NORTON, B., 2015, "Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics", *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.
- FANG, F.; ZHANG, L.; SAH, P.K., 2022, "Translanguaging in Language Teaching and Learning: Current Practices and Future Directions", *RELC Journal*, 53, 2, 305-312.
- HESSON, J.; SELTZER, K.; WOODLEY, H., 2014, *Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*, CUNY-NYSIEB The Graduate Center, New York.
- KLEYN, T.; GARCIA, O., 2019, "Translanguaging as an Act of Transformation", in de OLIVEIRA L. C. (ed.), *The Handbook of TESOL in K-12*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ, 69-82.
- LIU, Y.; FANG, F., 2022, "Translanguaging Theory and Practice: How Stakeholders Perceive Translanguaging as a Practical Theory of Language", *RELC Journal*, 53, 2, 391-399.
- LUPPI, R.; THÜNE, E.-M., 2022, "Biografie Linguistiche. Esempi di Linguistica applicata", *Quaderni del CeSLiC. Occasional Papers*, 2, 4-5.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A., 2012, "Disinventing multilingualism: From monological multilingualism to multilingua francas", in MARTIN-JONES M., BLACKLEDGE, A., CREESE A. (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, Taylor and Francis, 439-453.
- NAJARRO, I., 2023, "What is translanguaging and how it is used in the classroom?", *EdWeek.org*, 23rd of July,  
<https://www.edweek.org/teaching-learning/what-is-translanguaging-and-how-is-it-used-in-the-classroom/2023/07>
- PRTIC SOON, M., 2008, *The Importance of Language Awareness*, Malmö högskola, Malmö.

QUADRIO, T., 2016, "L'apprendimento dell'italiano come LX dopo il francese", *Bollettino Itals*, 14, 64, 1-33.

SCHULZE, J.; ITTNER, A.; MARQUEZ, E., 2019, "Translanguaging in the Multilingual Classroom: From Theory to Practice", *WAESOL Educator*, 38-40.

TAI, K. W. H.; WONG, C.Y., 2023, "Empowering Students Through the Construction of a Translanguaging Space in an English as a First Language Classroom", *Applied Linguistics*, 44, 6, , 1100-1151, <https://doi.org/10.1093/applin/amac069>

WEI, L.; HO, W., 2018, "Language Learning Sans Frontiers: A Translanguaging View", *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 33-59.  
<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/language-learning-sans-frontiers-a-translanguaging-view/F708940C5AB2E461F3738377AE3C5DD8>