

METAFORE E SIMILITUDINI NELLE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE DI STUDENTI DI ITALIANO L2. RIFLESSIONI E PROPOSTE

Mario Cardona¹, Paola Celentin², Maria Cecilia Luise³

1. INTRODUZIONE

L'analisi testuale di corpora di AL (da qui AL) può fornire indicazioni interessanti sia per l'ambito dell'indagine scientifica che per quello didattico, permettendo di ricostruire le traiettorie, le evoluzioni e le percezioni dell'identità linguistica e di conseguenza esplorare motivazioni, strategie, consapevolezze riguardo l'acquisizione delle lingue (Daloiso, Paita 2023); di elaborare un profilo del *Good (pluri)Language Learner*; di agire con maggiore consapevolezza per rimuovere eventuali ostacoli ad un insegnamento efficace e di sfruttare il repertorio plurilingue per l'insegnamento di una Lx (Dewaele, 2018).

Le persone nella scrittura delle proprie AL si affidano a similitudini, espressioni figurate, metafore concettuali su come hanno imparato e imparano le lingue, sui punti di forza su cui possono fare affidamento e su quali sono i timori e gli ostacoli che creano loro difficoltà; ancora, metafore e similitudini sono una rappresentazione del sé plurilingue e della propria identità pluriculturale (Pavlenko, Lantolf, 2000).

Metafore e similitudini possono quindi essere esplorate per cogliere le tracce delle influenze tra le lingue in contatto e le manifestazioni della coscienza plurilingue filtrate attraverso rappresentazioni e atteggiamenti personali.

Sulla base di questi assunti, nel 2022 (Cardona, Celentin, Luise c.d.s.) abbiamo compiuto una ricerca su un corpus di 81 AL scritte in italiano da studenti universitari non italofoni di un'età compresa tra i 19 e i 30 anni; il corpus è stato sottoposto ad analisi testuale e analizzato in termini di concordanze, vocabolario, segmenti ripetuti. I risultati dello studio sono stati presentati nel 2022 e sono in corso di pubblicazione.

Lo studio qui presentato vuole essere il prosieguo di quella ricerca.

2. LA RICERCA

L'ipotesi di base della ricerca è che, attraverso l'analisi delle metafore concettuali, delle similitudini e delle espressioni idiomatiche utilizzate in un corpus di AL di apprendenti o studenti di italiano come L2, sia possibile ricavare dati significativi su esperienze, convinzioni, motivazioni, timori e ostacoli che influiscono sull'atteggiamento nei confronti delle lingue e del loro apprendimento.

Lo studio condotto nel 2022 (Cardona, Celentin, Luise c.d.s.) ha portato alla luce un fatto: dall'analisi del corpus sono emerse alcune similitudini, collocazioni, espressioni idiomatiche, mentre erano estremamente ridotte le metafore concettuali. Per quanto le

¹ Università di Bari.

² Università di Verona.

³ Università "Ca' Foscari" di Venezia.

espressioni trovate ci abbiano permesso di ricavare dati interessanti, abbiamo ritenuto di proseguire sulla stessa linea di ricerca, concentrandoci su come fosse possibile stimolare nelle AL degli studenti la produzione autonoma e spontanea di metafore.

La metafora, infatti, è riconosciuta come strumento cognitivo che permette alla persona di concettualizzare il mondo e sé stessa (Lakoff, Johnson, 1980) e nello specifico, come scrivono Daloiso e Paita (2023: 628):

l'analisi delle metafore prodotte dagli apprendenti per descrivere sé stessi, gli altri e il loro rapporto con le lingue consente anche di cogliere la dimensione emozionale dell'apprendimento, in quanto i termini utilizzati per la costruzione delle metafore sono spesso portatori di valutazioni, atteggiamenti, valori e prospettive interiori.

Abbiamo quindi ipotizzato che costruendo un percorso di presentazione ed esercitazione sulla metafora e sulla AL e predisponendo un *prompt* puntuale per un gruppo di studenti universitari stranieri che imparano l'italiano come L2 di livello B2/C1 avremmo avuto un corpus di AL omogeneo e avremmo stimolato la produzione di metafore al loro interno.

Infatti, i racconti e i ritratti autobiografici sono altamente sensibili alle variazioni delle istruzioni e alla struttura del *prompt* (Kuster, De Meulder 2019; Busch, 2018), e numerosi studi (tra i tanti: Zang, Hu, 2009; Hoang, 2014; Coffey, 2015; Zhou *et al.*, 2022; De Iaco, 2023) hanno mostrato da un lato come sia possibile stimolare una sensibilità verso il linguaggio metaforico e non letterale in L2 attraverso una specifica formazione didattica, dall'altro come percorsi didattici centrati sull'analisi e il riconoscimento delle metafore in L2 possano supportare lo sviluppo della competenza comunicativa in L2, e in particolare del lessico.

Gli esiti dell'analisi del nuovo corpus di AL, ottenute da studenti che avevano svolto un percorso didattico specifico sulla metafora e avevano risposto ad un *prompt* ideato *ad hoc*, ci hanno messo però di fronte ad una serie di quesiti ai quali abbiamo cercato di rispondere anche in base alla letteratura scientifica di riferimento.

2.1. Raccolta delle AL attraverso il *prompt* e il percorso didattico

Per avviare il percorso di ricerca abbiamo predisposto un percorso esercitativo per gli studenti partecipanti, affinché fossero preparati tanto sul genere che veniva loro chiesto di produrre – la AL - quanto sul significato e l'uso della metafora e abbiamo creato un *prompt* finale (1) con cui spronarli e guidarli alla scrittura di una AL.

1. **Traccia: Testo narrativo: racconta la tua autobiografia linguistica!**

L'autobiografia linguistica è un racconto che ricostruisce il tuo sviluppo linguistico dalla nascita fino ad ora. Lo farai utilizzando la lingua italiana che stai studiando.

L'autobiografia linguistica ti permette di pensare all'uso che fai delle lingue, ai collegamenti esistenti fra la tua identità e le lingue che conosci, alle relazioni fra le lingue e il modo in cui le persone ti identificano.

In questo racconto presterai molta attenzione a qualcosa che di solito diamo per scontato: le parole che escono dalla nostra bocca, cosa rivelano, come si formano e in che misura creano la nostra identità.

L'autobiografia linguistica non è una verifica, non ci sono risposte o posizioni migliori di altre: non giudicare la tua lingua (o quella degli altri) come inferiore o

superiore, giusta o sbagliata, difettosa o perfetta. Prova invece a immaginare le lingue come qualcosa di vivo: cosa dice di te questa lingua? E quest'altra a cosa ti fa pensare? cosa dice di te quella lingua? Che immagini ti fanno venire in mente? A quali esperienze di vita e a quali persone Le colleghi?

Lasciati guidare dalla tua creatività. Ti suggerisco di seguito una scaletta per organizzare il tuo discorso, ma fai in modo che il risultato sia un testo fluente, non delle frasi staccate. Arricchisci il testo di immagini e ricordi, è la TUA storia! Buon divertimento!

- quante lingue conosco, dove e come le ho imparate, le lingue che sto studiando attualmente;
- le mie esperienze linguistiche e interculturali più importanti (corsi, viaggi, persone, insegnanti, episodi significativi, metodi e strumenti);
- quali sono i miei punti di forza e le mie difficoltà (ascolto, parlato, lettura, scrittura) nelle varie lingue;
- quando e con chi uso le lingue che conosco;
- atteggiamenti della mia famiglia, della scuola che ho frequentato, dell'ambiente dove ho vissuto verso le lingue che parlo/conosco;
- cosa faccio per migliorare e cosa mi aiuta a imparare le lingue;
- le mie attuali priorità nello studio delle lingue.

Il percorso esercitativo è stato somministrato in sincrono durante una sessione su Zoom® del Laboratorio di scrittura di livello C1 facente parte dell'offerta didattica in italiano L2 del CLA dell'Università di Verona.

Il percorso prevedeva alcune attività didattiche di accostamento alla AL e alla metafora:

- l'invito a scrivere l'autobiografia di un oggetto scelto dallo studente come rappresentativo della sua persona;
- l'analisi di alcune metafore e la rappresentazione di sé tramite metafore guidate;
- l'analisi della struttura della AL di un apprendente di italiano L2 (adattata da Corti, 2012) e l'individuazione delle metafore ivi contenute;
- l'invito a costruire la propria mappa della comunicazione analizzando i domini d'uso linguistici nel proprio Paese e in Italia.

Il *prompt* 1 somministrato al termine del percorso esercitativo nelle nostre intenzioni doveva essere sufficientemente articolato da offrire spunti e stimoli ampi, non doveva condizionare le risposte e non doveva generare un "botta e risposta", bensì l'articolazione di un testo coerente.

Il *prompt* è stato assegnato come esercitazione domestica attraverso la risorsa *Compito* di Moodle lasciando agli studenti quattro giorni per l'esecuzione e la consegna. Come gli altri testi prodotti durante il Laboratorio di Scrittura, le AL sono state oggetto di correzione e di valutazione formativa e sommativa da parte della docente del corso.

2.2. Partecipanti

Come svolgimento del *Compito* sono state prodotte sette AL. Il profilo degli studenti e delle studentesse che hanno frequentato il percorso esercitativo e realizzato le AL è rappresentato nella Tabella 1, dove sono stati raccolti i dati dichiarati dai partecipanti. L'età dei partecipanti è compresa fra i 20 e i 30 anni.

Tabella 1. *Profilo dei partecipanti alla ricerca*

SIGLA	L1 dichiarata	L2 conosciute	Nazionalità	Corso di studi	Genere dichiarato
AC	Spagnolo argentino	Gallese Inglese Francese Italiano Portoghese Olandese Russo	Italo-argentina	Laurea Magistrale in Linguistics	F
HS	Francese	Inglese Italiano	Francese	Lingue Straniere Applicate al Commercio Internazionale	F
MM	Tedesco	Francese Inglese Italiano	Tedesca	Laura in Filologia romanza	F
MG	Inglese	Italiano	Americana	Italianistica e Linguistica generale	M
SM	Inglese Francese	Spagnolo Italiano	Canadese	Laurea Magistrale in Linguistics	F
SB	Tedesco Sassone	Inglese Francese Russo	Tedesca	Laurea in Romanistica	F
VL	Russo Mordvino	Inglese Tedesco Italiano Latino	Russa	Laurea Magistrale in Linguistics	F

2.3. *Caratteristiche delle AL raccolte*

Prima di descrivere le AL raccolte precisiamo che non è di interesse in questa trattazione il grado di correttezza con cui i partecipanti si sono espressi o l'effettiva padronanza della lingua a livello C1 (l'iscrizione e la partecipazione al Laboratorio di Scrittura di livello C1 del CLA dell'Università di Verona non prevede una selezione in ingresso ma si basa sull'autocertificazione del possesso del livello linguistico richiesto).

Le AL presentano tratti di omogeneità e di differenziazione.

Tutte le AL sono state scritte impiegando esclusivamente la lingua italiana (data la natura del laboratorio in cui sono state raccolte) ed hanno una lunghezza media di 602 parole, con un massimo di 988 e un minimo di 380. Nella maggior parte delle AL (4 su 7) l'organizzazione del testo prevede semplicemente una strutturazione in paragrafi, nei restanti tre casi l'articolazione è più raffinata: in un caso si è aggiunta l'evidenziazione in grassetto delle parole chiave, in un altro è stato aggiunto il titolo e in uno è stato anche attribuito un titolo a ciascun paragrafo.

Lo sviluppo narrativo della AL è stato fatto prevalentemente seguendo una scansione cronologica (5 su 7), in un caso è stato scelto uno sviluppo misto cronologico e per lingua oggetto di trattazione, in un altro caso (in cui il parlante aveva “solo” due lingue da raccontare) si è preferito scandire la narrazione in base ai domini d’uso.

3. QUESTIONI DI METODO, TRA LINGUAGGIO METAFORICO E RACCONTO AUTOBIOGRAFICO IN L2

Come riportato sopra (§ 2), la nostra intenzione di ricerca riguardava l’individuazione e l’interpretazione di metafore nelle AL degli apprendenti di italiano come L2, in accordo con numerosi studi che hanno analizzato il linguaggio metaforico in testi prodotti da apprendenti di lingue ricavandone dati interessanti su esperienze, emozioni, vissuti (tra i tanti che si sono occupati di metafore sulle lingue e sull’apprendimento delle lingue prodotte da soggetti di diverse età e diverse provenienze geografiche ricordiamo: Ellis, 2001; Fisher, 2013; Veliz, Véliz-Campos, 2019; Cortazzi, Jin, 2020, 2021; Naghavian, 2024).

L’intenzione prevista dal disegno iniziale della ricerca era di analizzare il corpus raccolto attraverso uno strumento di individuazione e analisi delle metafore la cui validità è corroborata da numerosi studi che lo hanno impiegato con successo, vale a dire il MIPVU (*Metaphor Identification Procedure Vrije Universiteit*), elaborato dall’équipe di Gerard J. Steen (Steen *et al.*, 2010), sviluppato a partire dalla MIP (*Metaphor Identification Procedure*) del Pragglejaz Group (2007).

Da una prima analisi del corpus, abbiamo però verificato che, ancora una volta, il numero di metafore identificato è ridottissimo; di seguito riportiamo le principali espressioni di tipo metaforico rintracciabili nei testi prodotti dagli informanti.

Una lingua ha marcato un prima e dopo nella mia vita
Sono stata esposta a svariate lingue
Le mie orecchie si sono abituate alla Lingua italiana
Ritengo molto importante la conoscenza delle Lingue veicolari, perché riescono ad aprirci tante porte
Tutte le lingue che parlo hanno uno spazio nel mio cervello
Nella mia testa io penso le cose come arrivano
Sono stata introdotta a tante lingue
Purtroppo, io parlo ancora come una bambina
Mi ha aiutato a sradicare un po’ dell’ansia che provavo in classe
Il mix dei lingue mi viene molto naturale: ...una lingua frankenstein dove una frase può cambiare dopo ogni parola

Abbiamo quindi deciso di soprassedere all’utilizzo del MIPVU per concentrarci invece sulla riflessione riguardo a limiti, caratteristiche e potenzialità della produzione di metafore ed espressioni di tipo metaforico nella scrittura di AL in una lingua seconda o straniera. Infatti, nell’analisi del corpus, pur rigorosa, ci siamo trovati di fronte ad una serie di dubbi e perplessità che ci hanno costretti a problematizzare la nostra ipotesi iniziale di ricerca.

Innanzitutto, il MIPVU è stato testato e implementato su testi prodotti (scritti e orali) da parlanti nativi. La ricerca di metafore in questi testi dà per assodato il fatto che l’informante si sta esprimendo in una lingua per lui/lei spontanea, in cui può “esprimersi”,

cioè, rappresentare liberamente sé stesso attraverso le parole – pur con i limiti o i vantaggi derivanti dal suo grado di istruzione e dal livello culturale.

La nostra riflessione si è quindi concentrata sul legame tra la lingua nella quale si esprime l'informante e le modalità, capacità, possibilità di ricorso al linguaggio metaforico in una lingua non materna.

3.1. *Esprimere metafore in L1/Esprimere metafore in L2*

*Nel momento in cui ti parlo nella tua lingua,
io divento te senza esserlo,
poiché mi cancello nelle tue tracce.
(Abdelkébir Khatibi)*

Una delle questioni che ci siamo posti è come il retroterra culturale legato all'espressione nella L1 possa influenzare la formulazione delle metafore nella L2.

La metafora fluisce in maniera spontanea quando ci si esprime nella L2 come avviene utilizzando la propria L1? In quali condizioni un parlante utilizza nella L2 metafore proprie della L1 oppure riesce ad esprimersi anche attraverso il linguaggio metaforico culturalmente connotato della L2?

Come dimostrato da tempo da Lakoff e Johnson (1980), le metafore concettuali strutturano la nostra percezione e il nostro comportamento e costituiscono una parte essenziale della nostra cultura, e una metafora⁴ può essere comune in una lingua/cultura ma non comune in un'altra. Come sottolinea De Iaco (2023: 378):

Le metafore concettuali e le espressioni metaforiche a esse collegate possono essere condivise all'interno di comunità linguistiche contigue, ma possono anche presentare delle differenze sia concettuali che espressive fra comunità linguistiche lontane e vicine. Ciò le espone al rischio di creare problemi di comprensione: esse possono infatti interferire con la riuscita di una comunicazione interculturale. Acquisire una competenza metaforica nella lingua target implica che gli apprendenti debbano diventare consapevoli del sistema metaforico della lingua che apprendono e debbano conseguire la capacità di comunicare in accordo con i concetti metaforici e le relative espressioni metaforiche della lingua target.

Concentrandoci sulle espressioni metaforiche nelle AL, alcuni studi (si veda Cognigni, 2020) riportano un grado di coinvolgimento emotivo del racconto autobiografico che cambia se questo è fatto in L1 o in L2; è un elemento legato solo in parte al livello linguistico o alla familiarità con l'una o con l'altra lingua, e che può essere attribuito anche alle specificità culturali della lingua usata per raccontare e al rapporto che c'è tra la lingua e gli eventi narrati.

Quindi, il rapporto tra aspetti linguistici, esperienziali, emotivi, culturali necessariamente influenza la possibilità, la capacità, la volontà di chi racconta la sua AL in una L2 di fare riferimento al sistema metaforico della sua L1 o a quello della L2.

Ancora, come notato per esempio in uno studio di Cortazzi e Jin (2022) sulle metafore utilizzate da insegnanti e da studenti di lingue per concettualizzare l'insegnamento/apprendimento delle lingue, nei racconti degli informanti non anglofoni, pur di livello

⁴ In questa sede non intendiamo analizzare le differenze tra i diversi tipi di metafora che la letteratura in merito distingue; pur consapevoli che ognuno di questi tipi ha un impatto diverso sul parlante e sull'apprendente di una lingua, riteniamo che qui sia possibile trattare la metafora come fenomeno unitario.

avanzato, le metafore erano limitate sia in quantità che in portata. Sebbene a tutti fossero stati assegnati compiti identici, gli studiosi ritengono di non poter essere certi di come il compito sia stato interpretato nelle diverse culture e ritengono probabile che, date le culture di riferimento dei non anglofoni, essi vedessero il compito meno come una sfida creativa e più come una dichiarazione di opinioni comunemente accettate, riducendo quindi il linguaggio metaforico.

3.2. Scrivere AL in una L2 che si sta apprendendo

In che modo la padronanza linguistica nella L2 condiziona la capacità di esprimersi attraverso il linguaggio metaforico?

Per la sua caratteristica di linguaggio figurato, la metafora conferisce espressività a qualsiasi tipo di testo. Essa viene utilizzata per catturare l'attenzione del lettore o dell'ascoltatore, e per produrre una descrizione ad un tempo essenziale e suggestiva.

Proprio per la sua importanza e ubiquità nel linguaggio, il linguaggio metaforico è elemento rilevante per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue (Littlemore, Low, 2006; Hoang, 2014; Zhou *et al.*, 2022).

Ci siamo quindi chiesti in che misura un parlante di L2 principiante o comunque con un livello non elevato di competenza sia in grado di esprimersi utilizzando correttamente il linguaggio metaforico.

Nel *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa 2020) la comprensione del linguaggio metaforico viene collocata sempre a livelli molto alti, come si può notare nella selezione di descrittori sotto riprodotta (Figura 1).

Figura 1. Riferimenti alla comprensione e all'uso delle metafore nei descrittori del *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa, 2020)

- Scale della mediazione testuale - > fare l'analisi critica di testi creativi e letterari
- C2: [...] è in grado di riconoscere le più fini sottigliezze di un linguaggio sfumato, gli effetti retorici e l'utilizzo di figure di stile (ad es. le **metafore**, una sintassi irregolare, le ambiguità), interpretando e 'svelando' significati e connotazioni [...]
- Strategie di mediazione: si cita l'impiego di metafore come modo per aiutare un'altra persona a comprendere un contenuto di partenza (senza però inserirla in nessun descrittore)
- Scale della competenza plurilingue e pluriculturale → costruire e usare un repertorio plurilingue
- C2: [...] È in grado di esplorare somiglianze e differenze tra **metafore** e altre figure retoriche nelle lingue del suo repertorio plurilingue, sia per effetto retorico che per gioco.
(tra i descrittori espunti da questa scala troviamo anche
- C2: È in grado di prendere in prestito **metafore** e altre figure retoriche da altre lingue del suo repertorio plurilingue per ottenere effetti retorici, elaborandole, riformulandole e spiegandole se necessario.)

Gli autori delle AL da noi analizzate sono studenti che frequentano un corso di italiano di livello C1, ma in realtà hanno livelli disomogenei di padronanza linguistica, possiedono repertori linguistici molto variegati, e si trovano generalmente al di sotto del livello indicato dai descrittori summenzionati.

Notiamo inoltre che nei descrittori, tranne in quello espunto dalla scala "Costruire e usare un repertorio plurilingue", si parla più che altro di saper riconoscere, distinguere ed esplorare, più che di usare in modalità produttiva autonoma e creativa il linguaggio metaforico; è un elemento che si ritrova anche in alcuni degli studi citati, dove l'analisi della metafora in contesti di apprendimento di una lingua fa riferimento più alla comprensione del linguaggio metaforico in L2 che alla produzione.

3.2.1. *Analizzare AL in una L2 senza padroneggiare le L1 dello scrivente*

L'ultimo tema che abbiamo ritenuto importante affrontare riguarda l'ambito della metodologia della nostra ricerca. È possibile che le AL prodotte dagli studenti contengano metafore che la sensibilità linguistica di un esaminatore che non condivide la lingua materna con l'informante non sia in grado di rilevare?

Ci siamo quindi chiesti se essere di madrelingua italiana, nel nostro caso specifico, interferisca sulla possibilità di riconoscere le metafore impiegate da persone che stanno usando l'italiano come veicolo per trasmettere esperienze e vissuti maturati attraverso una L1 differente dall'italiano.

Una delle ipotesi che ci sentiamo di fare è che nelle AL del nostro corpus potrebbero esserci delle metafore che sfuggono all'analisi del ricercatore perché estranee al suo bagaglio culturale, oppure perché è difficile individuare un'espressione metaforica in una lingua diversa da quella in cui è stata concettualizzata. Come specifica Dalla Libera (2017: 35):

occorre anche tenere presente la difficoltà dei processi traduttivi, che spesso coinvolgono i fenomeni metaforici nel passaggio tra una lingua e l'altra, laddove risulta più complesso rintracciare le equivalenze linguistiche, gli aspetti pragmatici e la variegata molteplicità connotativa.

Molte metafore non sono universali, ma esistono e acquistano senso all'interno di una certa cultura e di una determinata comunità linguistica e sono strettamente connesse con l'esperienza dell'individuo.

Cultura e relazione fisica con il mondo possono produrre diversi concetti metaforici, alcuni dei quali, all'interno di un determinato contesto culturale, assumono un proprio valore e una specifica connotazione (Boers, 2003).

Le metafore, quindi, permettono di organizzare le nostre esperienze, ma tale organizzazione può variare da una cultura a un'altra: la metaforizzazione delle esperienze è caratterizzata da differenze culturali.

Eco (1984: 144) scrive: «chi fa metafore, letteralmente parlando mente – e tutti lo sanno». Le metafore, quindi, obbligano a un surplus di interpretazione.

Il lavoro di chi analizza AL prodotte da informanti provenienti da una lingua diversa dalla sua L1 è ancora più fortemente interpretativo, e i significati tratti dalla sua analisi possono essere fuorviati dalla mancanza di un retroterra culturale comune con chi scrive: la metafora è comprensibile se tiene conto dei sistemi di elaborazione di informazioni usati dalle persone per conoscere e rappresentare il mondo, se si riescono ad attivare processi di cooperazione e mediazione tra gli interlocutori. Come sottolineano Cardona e De Iaco (2020: 5):

[...] dall'interazione tra due pensieri simultaneamente attivi e cooperanti nasce l'estensione del significato. L'espressione metaforica ha una forza creativa determinante non solo sul piano linguistico, ma anche su quello concettuale, in quanto riorganizza le idee. In questa nuova creazione semantica l'interlocutore gioca un ruolo attivo: infatti, i creatori di metafore «hanno bisogno della cooperazione di un destinatario che si sforzi di percepire che cosa c'è dietro le parole usate» (Black, 1983: 112). [...]. È necessario, quindi, che si attivi il sistema di credenze e opinioni, ossia dei cosiddetti luoghi comuni culturalmente condivisi.

Il brano sotto riportato ben rappresenta l'opacità di una metafora quando chi la ascolta non condivide lo stesso retroterra linguistico e culturale di chi la produce, pur comprendendosi e parlando una stessa lingua (Lorenzoni, 2024):

Nisrin, di origine marocchina, un giorno ha detto: “La matematica è un omino che va in bicicletta dentro la testa. Se si ferma, cade, se corre risolve tutti i problemi”. L'immagine era così bella che l'abbiamo scritta a caratteri grandi sul muro della classe. La trovo particolarmente efficace perché, ogni volta che osservavo un bambino in difficoltà di fronte a un problema, pensavo a quel disequilibrio e a quella caduta così ben descritta da Nisrin, che nasceva da una sua difficoltà reale, sofferta.

Un giorno, parlando con suo padre, gli ho raccontato della frase di sua figlia e lui mi ha detto che in arabo matematica si dice *alriyadiah*, parola che ha la stessa radice di sport e di esercizio fisico, aggiungendo che evoca anche l'idea di acrobazia. Scopriamo così che l'origine della metafora di Nisrin si trova nella sua lingua madre, in cui a volte pensa e forse sogna.

4. L'APPROCCIO BIOGRAFICO MULTIMODALE

Le modalità di realizzazione e di applicazione delle AL sono cambiate nel tempo, in base al fatto che la narrazione non avviene mai nel vuoto e i resoconti autobiografici non possono essere visti come prodotti autonomi di valore intrinseco (Coffey, 2020: 309):

Increasingly creative approaches have helped us to understand multilingualism as a deeply emotional enterprise that sees language competence not simply as an additive set of communicative assets but as an integral process of negotiating material and symbolic relations between self and the world.

Riteniamo che per poter almeno in parte superare i problemi che abbiamo incontrato nella nostra analisi sia necessario andare oltre gli approcci narrativi tradizionali.

In questo senso, interessante è la proposta di Brigitte Busch (2016; 2018; 2022) di un approccio biografico basato su AL multimodali. La studiosa, infatti, in linea con la maggior parte dei ricercatori che ritiene essenziale la combinazione di AL e altre forme di espressioni autobiografiche, sottolinea che

In reflexive drawings we are typically concerned with what Mitchell (1987), one of the pioneering figures in visual studies, characterized as ‘image-text’, that is to say, a form of multimodal representation in which image and language do not appear in their ‘pure’ form, but refer reciprocally to each other. Meaning is created in both modes: one mode is neither a translation nor a simple illustration of the other. The visual and the verbal can both be understood as embedded in social practices, referring (in their production and their reception) to other images and discourses that circulate in the public sphere (Rose, 2001). And both can be understood as being situationally framed and co-produced in interaction with (present or imagined) others (Busch, 2022: 217).

L'approccio di Busch, che ha avuto e continua ad avere molto seguito, prevede quindi la proposta del ritratto linguistico attraverso il disegno della sagoma del corpo umano e la sua «decorazione» in base a una legenda lingua-colore. In seguito alla realizzazione grafica, viene chiesta la narrazione orale o scritta, monologica o dialogica della propria sagoma.

La AL multimodale fornisce due serie di dati che consentono di trarre inferenze su come i parlanti interpretano il loro repertorio linguistico: uno visivo e uno narrativo.

Il mezzo visivo permette di aggirare l'imposizione di una forma lineare e provoca un passaggio alla metafora. La narrazione è temporale e sequenziale, apparentemente concettualizza l'identità come fluida e dinamica ma spesso impone coerenza e fissità; nell'immagine corporea invece si evidenzia lo spazio occupato dalle lingue, la loro proporzionalità. Inoltre, la forma del corpo enfatizza la natura incarnata del linguaggio, riconoscendo la fluidità e la creatività delle pratiche linguistiche (Botsis, Bradbury, 2018).

L'approccio multimodale permette di andare oltre le potenzialità dei due mezzi visivo e linguistico. Come rilevato in numerose ricerche che hanno utilizzato il ritratto linguistico per stimolare e analizzare il linguaggio metaforico nel successivo racconto autobiografico (per es. Busch, 2018; 2020; Kuster, De Meulder, 2019; Ahn, 2019), non solo i ritratti sono ricchi di metafore legate alla lingua, ma le metafore sono presenti in misura maggiore che nelle autobiografie che utilizzano solo il mezzo narrativo, come se il ritratto divenisse una specie di cornice per contenere ed esprimere metafore diverse.

La giustapposizione di immagine e testo, ritratto e lingua/lingue, sembra togliere ogni filtro che impedisce di aprire la lingua alle metafore e alla creatività, e le narrazioni che interpretano il disegno accolgono nuove e numerose risorse espressive.

Il disegno crea uno spazio di pausa e di riflessione che evita una razionalizzazione del proprio repertorio linguistico, favorisce una narrazione non lineare ma associativa, è il punto di partenza per l'interpretazione verbale successiva che ne viene data (Zanasi *et al.*, 2023).

Inoltre, nel caso di intervistati con L1 diversa da quella dell'intervistatore la AL multimodale permette di "aggirare" l'ostacolo della lingua in cui esprimersi e in caso di informanti plurilingui permette di non costringerli ad esprimersi in un solo codice.

Le narrazioni sui ritratti linguistici, soprattutto se fatte in forma di conversazione interattiva, permettono di mettere in luce l'interconnessione tra le lingue del repertorio. Le ricerche che hanno utilizzato questo metodo rilevano spesso come, nonostante la narrazione venga condotta in una lingua principale, le altre lingue non sono mai completamente inattive, e possono essere incluse nella narrazione/conversazione più o meno intenzionalmente (Querci, Nissen 2022: 27).

Ancora, il testo narrativo/dialogico e quello descrittivo (che descrive un'immagine presente) sono fra le prime tipologie apprese in una L2 e i nessi utilizzati sono semplici (cronologici: prima, dopo, mentre – causali: siccome, perché – finali: perciò, di conseguenza) e questo permette agli informanti di sentirsi a loro agio nell'organizzazione del testo e più fiduciosi nell'esprimersi in modo creativo, personale, figurato, plurilingue.

5. CONCLUSIONI

Secondo Coffey (2020), le modalità di applicazione delle AL come metodologia di ricerca si stanno evolvendo e sono maturate, anche se la riflessione sulle condizioni di produzione e analisi dei resoconti autobiografici è un aspetto ancora poco presente negli studi; allo stesso modo, riteniamo che sia un tema meritevole di ricerche e approfondimento il legame tra il racconto autobiografico e forme del linguaggio non letterale e culturalmente connotato.

Lo spazio di riflessione in merito si apre in più direzioni, accogliendo e riconoscendo i cambiamenti sia teorici sia pratici relativi al riconoscimento dei repertori plurilingui, alla centralità dell'educazione plurilingue e al moltiplicarsi e ibridarsi dei media di comunicazione e degli strumenti di espressione personale.

In merito a quest'ultimo aspetto, sempre Coffey (2020: 313) aggiunge interessanti spunti sulla multimodalità e sulla molteplicità di forme che oggi possono assumere le autobiografie, all'interno delle quali quindi il linguaggio metaforico, non letterale e creativo trova nuove modalità di espressione:

Ever more sophisticated and innovative models of inquiry are developing to research plurilingual repertoires, and the current challenge is to take account of new forms of communication, in particular how language is used to enact identities in on-line interactions and to perform versions of digital selves. Narratives in these cases may not be fully-fledged but rather fragmentary indexes of other identity investments and so multi-faceted and longitudinal studies will provide a fuller picture.

Sul piano della didattica interculturale, come sottolinea Boers (2003), se la lingua è parte integrante della cultura, e se la cultura si esprime anche attraverso la metafora, ne consegue che la competenza comunicativa interculturale nella classe di lingue trarrebbe sostanzialmente beneficio da una maggiore consapevolezza della metafora da parte degli insegnanti e degli studenti di lingue. Percorsi didattici di comprensione, scoperta, analisi, creazione di metafore nella lingua target possono essere funzionali non soltanto allo sviluppo comunicativo degli studenti, ma anche alle loro capacità di esprimere sé stessi e la propria storia linguistica.

Sul piano della valorizzazione dei repertori plurilingui, come sottolinea Cognigni (2020: 408):

A seconda dei casi, il passaggio da una lingua all'altra all'interno dello stesso racconto (*code-switching*) può configurarsi quindi come una strategia autonarrativa per amplificare il coinvolgimento personale dell'emittente o del suo ricevente o, al contrario, come strategia di distanziamento emotivo da quanto narrato (Bond, Lai, 1986; Amati Mehler *et al.*, 1990; Cognigni, 2007). Quale che sia la sua funzione, la commutazione di codice, al pari di fenomeni quali il *code-mixing*, l'uso di prestiti lessicali e calchi, può costituire un oggetto di interesse e di analisi tanto per il ricercatore di linguistica educativa quanto per formatori e formandi che, a posteriori, potranno riflettere sul significato delle scelte operate in riferimento al proprio vissuto linguistico. [...] A seconda dei repertori linguistici dei soggetti narranti e degli obiettivi di chi ne analizza i racconti, si potrà dunque richiedere di produrre più AL in momenti diversi in una o più lingue, mettendone poi a confronto gli esiti, o lasciare la libertà di impiegare una o più varietà di lingue all'interno di uno stesso racconto.

La ricerca su modalità ibride, multimodali, plurilingui di espressione della propria storia linguistica può essere quindi la strada che permette sia di favorire la creazione di metafore e similitudini attraverso le quali si possono esprimere le identità plurilingui e multiculturali sia di esplorarle e interpretarle.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ahn S. (2019), "Using Multimodal Analysis to Explore Language Learner Identity Construction", in Kalaja P., Melo-Pfeifer S. (eds.), *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 134-150.
- Boers F. (2003), "Applied Linguistics perspectives on cross-cultural variation in conceptual metaphors", in *Metaphor and Symbol*, 18, pp. 231-238.
- Botsis H., Bradbury J. (2018), "Metaphorical sense-making: visual narrative language portraits of South African students", in *Qualitative Research in Psychology*, 15, 2-3, pp. 412-430.
- Busch B. (2016), "Methodology in biographical approaches in applied linguistics", in *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 187, King's College, London.
- Busch B. (2018), "The Language Portrait in Multilingualism Research: Theoretical and Methodological Considerations", in *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 236, King's College, London.
- Busch B. (2022), "Children's Perception of Their Multilingualism", in *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 215-234.
- Cardona M., De Iaco M. (2021), "Metafore, vita quotidiana e pandemia", in *SELM*, 1-3, pp. 4-10.
- Cardona M., Celentin P., Luise M. C. (c.d.s.), "Metafore sull'apprendimento delle lingue nelle autobiografie di giovani studenti universitari di italiano: un'indagine preliminare", in Coveri L., Meozzi T. (a cura di), *Atti XXV Convegno AIPI*, Univ. Palermo, 27-29 ottobre, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Celentin P. (2019), *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue allo stesso modo*, QuiEdit, Verona.
- Coffey S. (2015), "Reframing Teachers' Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits", in *The Modern Language Journal*, 99, 3, pp. 500-514.
- Coffey S. (2020), "Auto/biographical approaches for a post-Cartesian model of plurilingualism", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 307-316:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14992>.
- Cognigni E. (2020), "Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 406-418:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15002>.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Cortazzi M., Jin L. (2020), "Good teachers: Visions of values and virtues in university student metaphors", in *KEMANUSIAAN: The Asian Journal of Humanities*, 27, 2, pp. 145-164.
- Cortazzi M., Jin L. (2021), "Metaphorical conceptualizations of language: Networks of meanings and meta-functions", in *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9, pp. 2-14.

- Corti L. (2012), “Autobiografie linguistiche: un’esperienza condotta con apprendenti l’italiano L2 sinofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 448-470:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292>.
- Dalla Libera C. (2017), “Le metafore concettuali nell’apprendimento delle lingue straniere”, in *ELLE*, 6, 1, pp. 25-40.
- Daloiso M., Paita M. (2023), “Apprendimento delle lingue e bisogni speciali: metafore del sé e dell’altro in un gruppo di studenti universitari”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 625-643: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20428>.
- De Iaco M. (2023), “La competenza metaforica come strategia di espansione del lessico dell’apprendente nella classe di italiano L2/LS. Un’analisi di alcuni verbi sintagmatici basata sui corpora”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 373-388;
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20399>.
- Dewaele J. M. (2018), “Why the Dichotomy ‘L1 Versus Lx User’ is Better than ‘Native Versus Non-native Speaker’”, in *Applied Linguistics*, 39, 2, pp. 236-240.
- Eco U. (1984), *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino.
- Ellis R. (2001), “The metaphorical constructions of second language learners”, in Breen M. P. (ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Longman, Harlow, pp. 65-85.
- Fisher L. (2013), “Discerning change in young students’ beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom”, in *Research Papers in Education*, 28, 3, pp. 373-392.
- Hoang H. (2014). “Metaphor and second language learning: The state of the field”, in *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18, 2, pp.1-27.
- Kuster A., De Meulder M. (2019), “Language portraits: Investigating embodied multilingual and multimodal repertoires”, in *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20, 3: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3239/4452>.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago, (trad. it. *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano, 1988).
- Littlemore J., Low G. (2006) “Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability”, in *Applied Linguistics* 27, 2, pp. 268-294.
- Lorenzoni F. (2024), “Perché è importante dare dignità alle lingue madri nella scuola”, in *Internazionale* 21.2.2024: <https://www.internazionale.it/notizie/franco-lorenzoni-2/2024/02/21/giornata-lingua-madre-scuola>.
- Naghavian M. (2024), “English learners’ beliefs about L2 speaking fluency: Insights from elicited metaphor analysis”, in *The Modern Language Journal*, 108, 3, pp. 719-740.
- Pavlenko A., Lantolf J. P. (2000), “Second language learning as participation and the (re)construction of selves”, in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 162-173.
- Pragglejaz Group (2007), “MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse”, in *Metaphor and Symbol*, 22, 1, pp.1-39.
- Querci A., Nissen A. (2022), “Studenti e studentesse italiane parlano dei loro ritratti linguistici”, in Luppi R., Thüne E. M. (a cura di), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna, pp. 15-41.
- Steen G., Dorst A., Herrmann J. B., Kaal A., Krennmayr T., Pasma T. (2010), *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Veliz L., Véliz-Campos M. (2019), “A socio-semiotic analysis of Latino migrants’ metaphorical conceptualizations of language learning”, in *Journal of Latinos and Education*, 21, 2, pp. 142-156.
- Zanasi L., Platzgummer V., Lopopolo O. (2023), “Disegnare il vissuto linguistico: le metafore del corpo nei ritratti linguistici”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 553-568:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21972>.

Zang F., Hu J. (2009), "A Study of Metaphor and Its Application in Language Learning and Teaching", in *International Education Studies*, 2, 2, pp. 77-81.

Zhou X., Younas M., Omar A., Guan L. (2022), "Can second language metaphorical competence be taught through instructional intervention? A meta-analysis", in *Frontiers in Psychology*, 13, pp.1-16.

