



Annali. Sezione germanica
Rivista del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati
Università di Napoli L'Orientale

35 (2025)

**Le declinazioni del *Linguistic Landscape* /
Die Formen der Sprachlandschaft**

germanica;



UniorPress

Direttrice: Elda Morlicchio (Università di Napoli L'Orientale)

Comitato Editoriale: Αναστασία Αντονοπούλου / Anastasia Antonopoulou (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / National and Kapodistrian University of Athens), Simonetta Battista (Københavns Universitet), Maria Grazia Cammarota (Università di Bergamo), Sabrina Corbellini (Rijksuniversiteit Groningen), Sergio Corrado (Università di Napoli L'Orientale), Claudia Di Sciacca (Università di Udine), Anne-Kathrin Gaertig-Bressan (Università di Trieste), Elisabeth Galvan (Università di Napoli L'Orientale), Elvira Glaser (Universität Zürich), Barbara Häußinger (Università di Napoli L'Orientale), Anne Larrory-Wunder (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3), Simona Leonardi (Università di Genova), Maria Cristina Lombardi (Università di Napoli L'Orientale), Oliver Lubrich (Universität Bern), Valeria Micillo (Università di Napoli L'Orientale), Silvia Palermo (Università di Napoli L'Orientale), Alessandro Palumbo (Universitetet i Oslo), Γιάννης Πάγκαλος / Jannis Pangalos (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Aristotle University of Thessaloniki), Jörg Robert (Eberhard Karls Universität Tübingen), Gabriella Sgambati (Università di Napoli L'Orientale), Eva-Maria Thüne (Università di Bologna)

Comitato Scientifico: Rolf H. Bremmer (Universiteit Leiden), Carmela Giordano (Università di Napoli L'Orientale), Wolfgang Haubrichs (Universität des Saarlandes), Alexander Honold (Universität Basel), Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt), Ármann Jakobsson (Háskóli Íslands / University of Iceland), Daniel Sävborg (Tartu Ülikool / University of Tartu), Elmar Schafroth (Heinrich Heine Universität Düsseldorf), Michael Schulte (Universitetet i Agder), Arjen P. Versloot (Universiteit van Amsterdam), Burkhardt Wolf (Universität Wien), Evelyn Ziegler (Universität Duisburg-Essen)

Redazione: Angela Iuliano (Università di Napoli L'Orientale),
Luigia Tessitore (Università di Napoli L'Orientale)

;

Annali. Sezione germanica

Direttrice responsabile: Elda Morlicchio

ISSN 1124-3724

Registrazione Tribunale di Napoli n. 1664 del 29.11.1963

UniorPress | Via Nuova Marina, 59 | 80133 Napoli



Annali. Sezione germanica
Rivista del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati
Università di Napoli L'Orientale

35 (2025)

**Le declinazioni del *Linguistic Landscape* /
Die Formen der Sprachlandschaft**

a cura di/hrsrg. von Silvia Palermo

germanica;



UniorPress

•
;

La rivista opera sulla base di un sistema *double blind peer review* ed è classificata dall'ANVUR come rivista di Classe A per i Settori concorsuali dell'Area 10.
La periodicità è di un numero per anno.

germanica;
Università di Napoli L'Orientale
Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati
Via Duomo, 219 | 80138 Napoli
germanica@unior.it



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License

edizione digitale in *open access*:
germanica.unior.it

**Le declinazioni del *Linguistic Landscape* /
Die Formen der Sprachlandschaft**

Silvia Palermo

Un'introduzione 9

Daniela Pietrini

Il dialetto nel paesaggio linguistico napoletano:
tra localismo e globalizzazione 13

Martina Bellinzona

Tradurre lo spazio urbano:
il *Linguistic Landscape* come laboratorio didattico 37

Gabriella Sgambati

Il paesaggio linguistico nei libri di testo DaF come possibile strumento
per l'insegnamento/apprendimento del tedesco 67

Ulrike Simon

Sprach- und kulturelles Lernen
mit *Linguistic Landscapes* im DaF-Unterricht 87

Miriam Morf

Linguistic Landscapes in der Übersetzungsdidaktik
unter Berücksichtigung von Standard- und
Nichtstandardvarietäten des Deutschen 111

Luigia Tessitore

Gerarchie di genere e linguaggio inclusivo
nel paesaggio linguistico del Südtirol 135

Vincenzo Gannuscio; Silvia Palermo

Multilinguismo e politica: il *Linguistic Landscape*
nelle elezioni amministrative 2023 in Alto Adige/Südtirol..... 159

Alessandra Zurolo

Das „tönende Mosaik“ des österreichischen Deutschen
in der Wiener Sprachlandschaft 189

Ramona Pellegrino

La dimensione storica del *Linguistic Landscape* viennese nei film:
rappresentazione e funzione 227

Barbara Häußinger

Erzählte Sprachlandschaften.
Zur Einengung des öffentlichen Raumes in Zeitzeugeninterviews
jüdischer Emigrant_innen nach Palästina 269

recensioni

Henrik Ibsen

Drammi borghesi

(*Maria Cristina Lombardi*) 305

autori; autrici

..... 309

;

**Le declinazioni del *Linguistic Landscape* /
Die Formen der Sprachlandschaft**

a cura di/hrsg. von Silvia Palermo

Martina Bellinzona

Tradurre lo spazio urbano:
il *Linguistic Landscape* come laboratorio didattico

This study presents the results of a teaching experiment conducted within a university course in “Translation Theory and Technique”. Through a module dedicated to Linguistic Landscape, students were involved in practical activities of collection, analysis and creation of multilingual urban signs. The course allowed them to integrate theoretical knowledge with translation, linguistic and semiotic skills. The results suggest that an approach based on Linguistic Landscape fosters the development of multidimensional translation competence, allowing students to critically reflect on the linguistic and translation choices adopted in urban and commercial contexts, with relevant implications for the training of future translators and cultural mediators.

Translating urban space:
the Linguistic Landscape as a teaching laboratory

[Linguistic Landscape; multilingualism; translation competence;
learning-by-doing approach; higher education pedagogy]

•
;

1. Introduzione

La città può essere letta come un testo in continua evoluzione (Dagenais *et al.* 2009), un mosaico di segni linguistici, culturali e visivi che raccontano le storie, le identità e le dinamiche sociali delle persone che la abitano. In questo senso, lo spazio urbano non è solo un luogo fisico, ma un autentico spazio traduttivo (Koskinen 2013), in cui le lingue interagiscono, si sovrappongono, si mescolano e si traducono, sia letteralmente sia metaforicamente. Ogni insegna, cartello o volantino che incontriamo nel paesaggio linguistico urbano – il cosiddetto *Linguistic Landscape* (LL) – rappresenta un atto di comunicazione multilingue e multimodale, che traduce significati per pubblici diversi e riflette le relazioni di potere, le politiche linguistiche e le pratiche culturali di una determinata società (Blackwood/Tufi 2015, Hult 2018, Shohamy 2006). Il LL, pertanto, non è un semplice sfondo neutrale delle nostre città, ma un campo di interazione dinamica, in cui le lingue assumono valore simbolico, negoziano la loro posizione sociale e contribuiscono a costruire la percezione dello spazio e delle identità (Ben-Rafael *et al.* 2006; Blackwood/Lanza/Woldemariam 2016; Lefebvre 1991).

Per i *Translation Studies* (TS), che da tempo hanno permesso di spostare l'interesse sulla traduzione intesa come pratica culturale (Bassnett 2014; Munday 2001; Venuti 1995), il LL offre una prospettiva particolarmente fertile per studiare il ruolo delle lingue nella mediazione culturale e nella creazione di significati condivisi. L'intersezione tra i TS e il LL rivela come la traduzione non sia confinata al passaggio linguistico tra un testo scritto e un altro, ma si estenda alla dimensione visiva, spaziale e politica dei segni, evidenziando l'importanza delle scelte traduttive nella costruzione dell'esperienza urbana. Pertanto, l'esplorazione del LL può trasformarsi in un potente strumento pedagogico per sviluppare competenze traduttive avanzate, favorendo una riflessione critica sulle implicazioni della traduzione e sull'interazione tra lingue e culture nello spazio pubblico.

Questo studio nasce proprio da un'esperienza didattica condotta nell'ambito di un corso universitario di "Teoria e tecnica della traduzione", in cui la realizzazione di un modulo dedicato al LL ha stimolato negli studenti una maggiore competenza e consapevolezza traduttiva (Diadori 2022; PACTE 2003), nonché lo sviluppo di competenze di analisi critica. Gli studenti, in tal senso, hanno partecipato a una serie di attività pratiche, tra cui l'osservazione diretta del LL urbano e universitario attraverso la raccolta e l'analisi di segni linguistici, l'approfondimento delle scelte traduttive e grafiche nei testi raccolti, e la creazione di insegne e volantini plurilingui per un ipotetico esercizio commerciale.

Il contributo si propone di analizzare gli esiti di tali attività, concentrandosi in particolare sui segni creati dagli studenti, considerandoli non solo come risultati didattici, ma anche come strumenti per comprendere le scelte linguistiche in relazione alla creazione dei segni e le modalità in cui gli individui interpretano e rielaborano il multilinguismo nello spazio urbano.

L'obiettivo principale del contributo è, anzitutto, quello di riflettere sulle molteplici opportunità educative offerte dall'impiego pedagogico del LL e, più nello specifico, esplorare le implicazioni del LL per lo sviluppo delle competenze traduttive. Attraverso l'analisi dei materiali prodotti nel corso della sperimentazione didattica, inoltre, il presente articolo intende contribuire alla comprensione del valore del LL come spazio educativo e traduttivo, offrendo nuove prospettive per l'insegnamento della teoria (e della pratica) della traduzione in contesti plurilingui e pluriculturali.

Nelle prossime pagine, dunque, verrà presentata la letteratura di riferimento (§ 2) in relazione al paesaggio linguistico, esplorato sia nella sua componente traduttiva sia in quanto strumento pedagogico nella didattica delle lingue e per la traduzione. Successivamente si procederà con la descrizione della sperimen-

tazione didattica (§ 3), evidenziandone obiettivi e fasi di sviluppo. Alla presentazione dei partecipanti allo studio e dei loro atteggiamenti linguistici e conoscenze traduttive iniziali (§ 4) seguirà una panoramica dei risultati (§ 5): in particolare verranno prima presentati i segni realizzati dagli studenti da una prospettiva generale e semiotica (§ 5.1), per poi procedere con un'analisi linguistica (§ 5.2) e traduttiva (§ 5.3). Il contributo si concluderà (§ 6) con una riflessione sulle potenzialità dell'utilizzo del LL in contesti universitari e in percorsi di formazione linguistica in relazione allo sviluppo di competenze traduttive.

2. Il paesaggio linguistico come spazio traduttivo e strumento pedagogico

Gli effetti linguistici di migrazioni e globalizzazione, le manifestazioni di politiche linguistiche, *de iure* e *de facto*, le forme e le funzioni assunte dalla coesistenza e dall'interazione delle varietà linguistiche nello spazio pubblico, in particolare urbano, sono sempre stati al centro della riflessione e dell'analisi del paesaggio linguistico (Gorter/Cenoz 2024). Gorter (2006), introducendo questo filone di ricerca, definiva il LL proprio come un nuovo approccio al multilinguismo. D'altronde, le città sono il luogo del contatto, della superdiversità (Backhaus 2007; Blommaert 2013; Hélot *et al.* 2012; Vertovec 2007) e le pareti, i muri, i segni che ne popolano le vie rivelano le strategie utilizzate dai parlanti e dagli attori sociali per mediare identità e appartenenze in contesti caratterizzati da pluralità linguistica (Dagenais *et al.* 2009).

Da tale premessa si evince come il LL implichi, quasi inevitabilmente, una dimensione traduttiva, intesa non soltanto come prodotto, come resa esplicita di contenuti da una lingua all'altra ma anche, e forse soprattutto, come processo sotteso di negoziazione di significati, di adattamento e ri-significazione dei testi scritti nell'ambiente urbano (Scollon/Scollon 2003; Püt/Mundt 2019). Sebbene la traduzione non sia sempre tematizzata in modo diretto, essa permea ogni riflessione sul LL, in quanto connessa a questioni di *authorship* (Malinowski 2009), di ideologie e dinamiche di potere legate alle lingue (Backhaus 2007), di strategie comunicative e scelte linguistiche e semiotiche (Jaworski/Thurlow 2010).

Per gettare luce sulla presenza di traduzioni nel LL si è rivelata particolarmente utile la tassonomia proposta da Reh (2004) la quale, analizzando le strategie di disposizione multilingue osservate nel LL di Lira Town in Uganda, distingue tra testi duplicati, frammentati, sovrapposti e complementari. In un testo duplicato la medesima informazione è fornita interamente in due (o più) lingue, manifestandosi in una traduzione integrale, mentre in un testo complementare le diverse lingue vengono mischiate tra loro dando luogo a segni multilingui in cui non

vi è una traduzione ma casi di *code-switching* o *code-mixing*. Tra questi due estremi vi sono i testi frammentati, in cui l'intero contenuto è veicolato in una sola lingua ma parte dell'informazione è tradotta in uno o più codici linguistici, e testi sovrapposti, in cui le due versioni linguistiche danno le stesse informazioni ma, entrambe, offrono anche contenuti aggiuntivi. Alcuni autori (ad esempio Spolsky 2009) hanno ritenuto appropriato condensare in un'unica categoria i segni frammentati e sovrapposti, considerandoli casi di traduzione parziale (Edelman 2010) ma, in generale, la proposta di classificazione di Reh appare strategica quando si indaga su *cosa* venga tradotto nel LL, pur mancando di approfondimento sul *come* venga portata in essere la traduzione stessa.

È in tal senso che la riflessione interna ai TS (Munday 2001) si interseca con lo studio del LL, in quanto diverse strategie e tecniche traduttive sono riconoscibili nei segni multilingui visibili nello spazio urbano. Non si tratta, semplicisticamente, di distinguere tra traduzioni parola per parola o libere (Edelman 2010), ma di scorgere il manifestarsi di approcci più *target-oriented* o più *source-oriented*, più addomesticanti o più stranianti (Venuti 1995), e di interpretare le scelte traduttive in un'ottica di inclusione o esclusione, di rappresentazioni identitarie e simboliche, di dinamiche sociali ed economiche, o della tensione tra assimilazione e accomodamento (Cronin 2006). Si tratta, in altre parole, di interrogarsi anche sul *perché* una traduzione, parziale o integrale, trovi posto in un paesaggio linguistico. Come afferma Shohamy (2006: 110), “the presence (or absence) of language displays in public space communicates a message, intentional or not, that affects, manipulates or imposes de facto language policy and practice” e lo stesso vale per la presenza o meno di una traduzione. Le condizioni grazie a cui la traduzione trova visibilità nel LL si legano alla competenza plurilingue degli autori, al pubblico target cui i segni si rivolgono, al valore simbolico associato alle lingue (Spolsky/Cooper 1991), ma anche alle relazioni di potere circolanti in una società, a quelle economiche, alla volontà di manifestare un'identità collettiva o di prenderne le distanze (Ben-Rafael 2009).

Il campo di studi del LL e i TS presentano molteplici punti di sovrapposizione ma, come evidenziato tra gli altri da Koskinen (2013), l'ampiezza di tali sovrapposizioni ne rende complessa una sintesi. Da un lato, numerosi studi si sono concentrati sui segni del LL come prodotti testuali, indagando ad esempio le modalità di resa dei *realia* nei menù (Amenador/Wang 2023), la traduzione negli avvisi informali in spazi pubblici (Algryani 2021) o più in generale la traduzione di testi turistici (Diadori 2022). Dall'altro, approcci più critici o postmodernisti, tra cui quello adottato da Malinowski (2019), considerano la

traduzione nel LL non soltanto come risultato, ma come processo complesso, etico e relazionale, incentrato sulla figura del traduttore e sul contesto sociale in cui opera. Lo stesso Malinowski riporta di un progetto universitario in cui gli studenti collaborano con l'amministrazione locale per tradurre concretamente i segni della città, facendo della traduzione un'azione pubblica e partecipata. In tal modo, il LL non solo funge da input autentico, offrendo un ricco materiale da analizzare dal punto di vista linguistico e socioculturale, ma costituisce anche un laboratorio educativo in cui mettere alla prova competenze plurilingui, sensibilità interculturali e consapevolezza critica sulle dinamiche di potere insite nell'uso delle lingue nello spazio urbano.

Del resto, come sostiene Shohamy (2019) l'ambito educativo è uno dei cinque temi principali che caratterizzano lo sviluppo del campo di studi del LL. A partire dal pionieristico lavoro di Cenoz/Gorter (2008), infatti, sempre più studiosi e docenti hanno impiegato il LL come strumento pedagogico, in grado di favorire lo sviluppo di numerose competenze e abilità (si vedano le recenti miscellanee sul tema a cura di Melo-Pfeifer 2023 e Krompák/Fernández-Mallat/Meyer 2022). Attività didattiche basate sul LL possono articolarsi in varie modalità: con la presentazione, a cura del docente, di input e schede didattiche atte a guidare la riflessione su determinati elementi linguistici (Palermo/Sgambati 2024); con l'esplorazione diretta, da parte degli studenti, del LL urbano e la successiva analisi (Malinowski 2015); o con la progettazione e la modifica dello *schoolscape* (Carbonara/Scibetta 2020).

Uno degli elementi distintivi del LL come strumento pedagogico è la sua capacità di collegare teoria e pratica. Attraverso l'osservazione e l'analisi dei segni linguistici nello spazio pubblico, gli studenti (di qualunque età) hanno l'opportunità di confrontarsi direttamente con la complessità delle dinamiche linguistiche e culturali, sviluppando competenze pragmatiche, sociolinguistiche e interculturali, consapevolezza linguistica (Dagenais *et al.* 2009) e metalinguistica (Cenoz/Leonet/Gorter 2022). Un aspetto particolarmente rilevante del LL in ambito educativo è la possibilità di esplorare la multimodalità. I testi presenti nel LL, infatti, sono multimodali, in quanto combinano elementi linguistici, visivi e spaziali per comunicare significati (Kress/van Leeuwen 2006). Questo offre agli studenti un'occasione unica per sviluppare una comprensione olistica della comunicazione e delle sue diverse modalità.

L'approccio esperienziale alla base delle attività, inoltre, agisce come sostegno alla motivazione e abbassamento del filtro affettivo anche in relazione all'apprendimento linguistico (Arnold 2019), agendo da stimolo per la creatività e la curiosità. Uno degli ambiti in cui più spesso è stato impiegato il LL è, infatti, in relazione alla

didattica delle lingue. Se in un primo momento sono proliferati gli studi incentrati sull'insegnamento/apprendimento della lingua inglese come lingua straniera (Sayer 2010; Solmaz/Przymus 2021), oggi abbiamo a disposizione una ricca bibliografia anche in relazione a diverse altre lingue: Gavagnin (2022), ad esempio, ne tratta in relazione all'insegnamento dell'italiano, Ma (2018) dello spagnolo, e Palermo/Sgambati (2024) del tedesco. Quest'ultimo riferimento è di particolare interesse in questo contesto in quanto buona parte delle schede didattiche presentate dalle studiose è incentrata proprio sull'aspetto traduttivo. È a partire da queste sollecitazioni che ha preso piede la sperimentazione didattica oggetto di discussione in questo contributo, e della quale si darà riscontro nel successivo paragrafo.

3. Il percorso didattico: obiettivi e fasi

Questo studio, come anticipato, nasce da un'esperienza didattica condotta nell'ambito del corso di "Teoria e tecnica della traduzione" del percorso di laurea triennale in Mediazione Linguistica e Culturale (Curriculum: Traduzione in ambito turistico imprenditoriale) dell'Università per Stranieri di Siena. L'obiettivo principale era quello di sensibilizzare gli studenti al LL e di sviluppare in loro una maggiore competenza traduttiva, attraverso un approccio esperienziale che li rendesse al contempo osservatori critici e agenti attivi nella trasformazione dello spazio linguistico.

Il concetto di competenza, intesa come un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per agire efficacemente in determinati ruoli e situazioni (Mulder *et al.* 2009), è stato applicato alla traduzione solo di recente (Toury 1984). Con competenza traduttiva intendiamo "the underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate" (PACTE 2003: 44), in altre parole l'abilità di sapere come tradurre grazie a una gamma di conoscenze dichiarative e procedurali.

A partire della seconda metà degli anni Ottanta del secolo scorso sempre più studiosi hanno esplorato la competenza traduttiva, delineandone la complessità e multidimensionalità, tentando di descriverne le componenti (Hurtado Albir 2017; Nord 2005), focalizzandosi su specifiche sotto-competenze (Tomozeiu *et al.* 2016) o cercando un modo per misurarla e valutarla, anche in un'ottica educativa (Orozco 2000). Esistono vari modelli teorici che mirano a descrivere in modo olistico la competenza traduttiva (ad esempio Bell 1991 o Risku 1998); tuttavia, quello sviluppato dal gruppo PACTE (acronimo di *Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation*) appare come il più sistematico e completo. Tale modello, implementato e testato con sperimentazioni empiriche, si articola in cinque sotto-competenze, sia dichiarative sia procedurali, come raffigurato nello schema nella fig. 1.

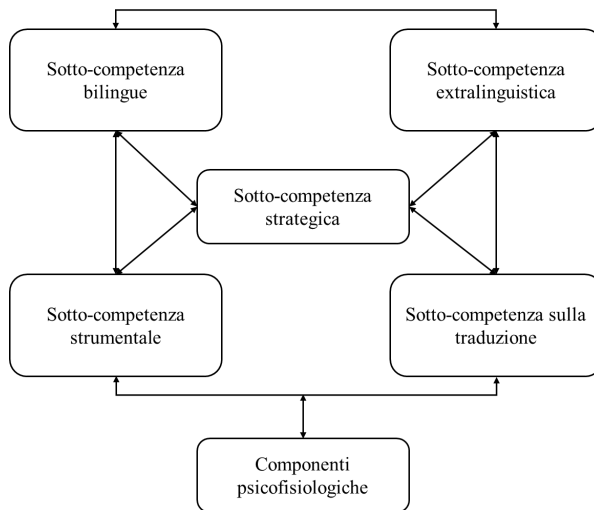


Fig. 1: Modello della competenza traduttiva (PACTE 2003, nostra traduzione)

Come si può osservare, tutte le sotto-competenze sono strettamente interconnesse perché la traduzione è vista come un'attività altamente complessa, che richiede l'interazione simultanea di vari tipi di conoscenze, abilità e processi cognitivi. Il modello rende evidente come la competenza traduttiva non sia una somma di competenze separate, ma un sistema integrato e dinamico. Anzitutto vi è inclusa una sotto-competenza bilingue, intesa come la padronanza della lingua di partenza e di arrivo, in relazione a conoscenze lessicali, grammaticali, sociolinguistiche, testuali e pragmatiche e, più in generale, a conoscenze procedurali essenziali alla comunicazione interlinguistica (PACTE 2005). La competenza bilingue è, però, uno e solo uno degli elementi della competenza traduttiva, da sviluppare al pari delle altre competenze.

La sotto-competenza extralinguistica si riferisce, infatti, alle conoscenze generali del mondo, per lo più dichiarative, esplicite e implicite, del contesto culturale, sociale e storico delle lingue in questione. Al centro dello schema vi è la sotto-competenza strategica, la quale include principi metodologici e conoscenze procedurali necessarie a tradurre in modo appropriato ed efficiente, e che permettono di identificare e risolvere di volta in volta le eventuali problematiche traduttive. La sotto-competenza strumentale si riferisce alla capacità di utilizzare fonti di informazione e di documentazione, strumenti, risorse e tecnologie per supportare il processo traduttivo (ad esempio dizionari, corpora ecc.). Infine, la sotto-competenza sulla traduzione prevede principalmente conoscenze dichia-

relative sia sulla traduzione stessa, sia su aspetti legati alla professione. A queste cinque competenze vanno ad aggiungersi componenti psicofisiologiche cognitive (ad esempio la memoria, l'attenzione e l'emozione), aspetti attitudinali (la curiosità, lo spirito critico, la fiducia in sé) e abilità (la creatività, il ragionamento logico).

Come evidente, dunque, la formazione della competenza traduttiva richiede non solo un'ampia varietà di conoscenze teoriche e dichiarative, ma anche un costante esercizio in contesti autentici, al fine di acquisire conoscenze pratiche e procedurali. A tal proposito, il LL rappresenta un'opportunità unica per integrare queste dimensioni in un ambiente di apprendimento stimolante (Algryani 2022; Algryani/Syahrin 2021; Malinowski 2019; Palermo/Sgambati 2024).

Seguendo la prospettiva di Sayer (2010), gli studenti coinvolti nella sperimentazione sono stati invitati ad assumere un duplice ruolo: da un lato, come *language detectives*, incaricati di esplorare e analizzare il paesaggio linguistico che li circonda, dall'altro, come attori consapevoli della produzione linguistica, chiamati a progettare nuovi segni plurilingui.

Il percorso didattico, riassunto nella tab. 1, è stato articolato in cinque fasi distinte, ciascuna con obiettivi e metodologie specifiche, per un totale di 10 ore di attività in aula, integrate da momenti di lavoro autonomo. La sequenza delle attività ha seguito un'impostazione progressiva, che ha portato gli studenti dalla fase osservativa e analitica alla realizzazione autonoma di testi plurilingui.

Fase	Titolo	Obiettivi	Attività e metodi
1	Sulle tracce delle lingue: esplorare l'università con occhi nuovi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acquisire le basi teoriche dello studio del LL 2. Sviluppare competenze nell'uso di strumenti digitali per l'analisi del LL 3. Prendere consapevolezza del LL nell'ambiente universitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione teorica al LL, con particolare attenzione alle tipologie di segni linguistici e alle loro funzioni sociopragmatiche • Formazione sull'uso dell'app Lingscape¹ per la documentazione dei segni • Attività pratica in gruppi: esplorazione del contesto universitario alla ricerca di segni plurilingui e tradotti, con raccolta di immagini e dati

¹ Lingscape è un'app mobile che permette agli utenti di documentare, analizzare e condividere i segni presenti nel LL (Purschke 2017). È possibile caricare le fotografie dei segni su una

2	Lingue in città: viaggio alla scoperta della diversità nello spazio urbano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espandere la prospettiva sugli studi di LL 2. Sviluppare consapevolezza della diversità linguistica e culturale nello spazio urbano 	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione a un convegno sul tema LL e riflessione critica, con elaborazione di un report conclusivo, sulle prospettive di ricerca • Attività di esplorazione individuale del LL cittadino, con raccolta di segni attraverso Lingscape • Documentazione e selezione di segni ritenuti particolarmente rilevanti dal punto di vista traduttivo
3	Decifrare il codice: leggere e interpretare i segni urbani	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acquisire competenze nell'analisi semiotica dei segni 2. Comprendere le strategie comunicative di testi multimodali 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi dei segni raccolti sulla base delle tassonomie presenti su Lingscape² • Discussione collettiva sulle scelte linguistiche, semiotiche, visive e pragmatiche adottate nei diversi contesti urbani • Riflessione sulle implicazioni sociolinguistiche e sulle gerarchie tra lingue

mappa geolocalizzata, corredandole di metadati e taggandole con informazioni aggiuntive fondamentali per un'analisi linguistica e semiotica. Si tratta di uno strumento particolarmente utile in ambito didattico, poiché consente non solo di contribuire al database pubblico, ma anche di creare progetti dedicati, riservati a gruppi specifici — come è avvenuto nel caso della sperimentazione qui descritta.

² All'interno dell'app Lingscape sono presenti numerose tassonomie, sistemi di classificazione che permettono di descrivere in modo strutturato i segni raccolti. Ogni segno fotografato può essere etichettato secondo diverse categorie predefinite, come ad esempio lingue presenti, alfabeti, tipo di segno (insegna, cartello, graffito, ecc.), materiale, funzione comunicativa o disposizione multilingue.

4	Tradurre la città: strategie e scelte traduttive nei segni urbani	<ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere la traduzione nel LL 2. Sviluppare competenze analitiche nella valutazione delle strategie traduttive 3. Riflettere sul rapporto tra traduzione e LL 	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondimento sulle caratteristiche della traduzione nel LL • Analisi critica dei segni raccolti, con particolare attenzione alle scelte traduttive adottate, a strategie e tecniche utilizzate, e ai loro effetti sulla comunicazione e sull'accessibilità del messaggio
5	Creare il proprio segno: diventare autori del paesaggio linguistico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Applicare le competenze acquisite nella progettazione di testi plurilingui 2. Riflettere sull'efficacia comunicativa e traduttiva dei testi visivi 	<ul style="list-style-type: none"> • Attività di produzione creativa: ogni studente ha estratto a sorte un tipo di esercizio commerciale e ha progettato un segno del LL in più lingue, tenendo conto del contesto, del pubblico target e delle strategie traduttive più efficaci

Tab. 1: Fasi di sviluppo, contenuti e obiettivi della sperimentazione didattica

In relazione all'ultima attività, quella su cui verrà proposto un approfondimento, è bene specificare come le tipologie di esercizio commerciale a disposizione fossero le seguenti: abbigliamento, animali, bar, borse, gelateria, giochi, gioielleria, libreria, ottica, ristorante, scarpe. Agli studenti è stata lasciata la possibilità di scegliere la tipologia di segno da realizzare (insegna di negozio, cartellone pubblicitario, ecc.) e la sede in cui ipotizzarne l'apertura, purché legata al percorso di studi e alle lingue del repertorio. Non sono inoltre state date indicazioni sulle strategie traduttive da impiegare, al fine di verificare l'effettiva acquisizione delle competenze oggetto di insegnamento. Infine, è stato chiesto di specificare e motivare le scelte linguistiche, semiotiche e traduttive effettuate attraverso una breve produzione scritta.

4. Partecipanti e consapevolezza traduttiva iniziale

Alla sperimentazione hanno preso parte 36 studenti, di cui 29 femmine e 7 maschi, con un'età media di 20,5 anni. Si tratta di studenti con repertori fortemente plurilingui, sia per usi linguistici in contesto familiare, sia per percorso di studi.

Tutti gli studenti, infatti, hanno nel piano di studi due o tre lingue, soprattutto inglese (30 partecipanti) e spagnolo (18 partecipanti), come si può osservare dal grafico in fig. 2.

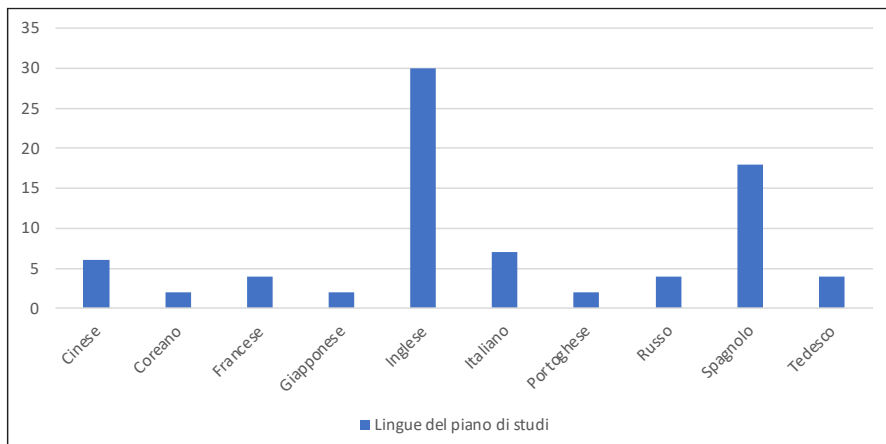


Fig. 2: Lingue indicate come parte del piano di studi dai partecipanti³

All'inizio del corso i partecipanti hanno mostrato una limitata consapevolezza della pluralità linguistica e semiotica esposta nel LL e, soprattutto, della complessità del processo traduttivo in generale. Di seguito, nella tab. 2, si riportano i dati, estratti da un questionario somministrato durante la prima lezione, in cui viene dettagliata la media, su una scala Likert da 1 a 5, della consapevolezza (3 scale) e degli atteggiamenti (1 scala) verso il LL⁴.

	N	Media	Deviazione std.
<i>Scala LL</i>	34	3,7180	,48508
Consapevolezza delle lingue nel LL	34	3,5588	,63978
Consapevolezza dei segni nel LL	34	3,7721	,72396
Consapevolezza dei significati delle lingue nel LL	34	3,3922	,47960
Atteggiamenti verso il multilinguismo esposto ⁵	34	4,1397	,68587

Tab. 2: Numero assoluto rispondenti, media e deviazione standard per le scale di consapevolezza e atteggiamenti verso il LL

³ Sette partecipanti erano studenti, apprendenti di italiano, in mobilità Erasmus per il semestre.

⁴ Due partecipanti alla sperimentazione non hanno compilato il questionario iniziale.

⁵ Ciascuna scala prevede 4 items, di cui due a polarità positiva e due a polarità inversa.

Come si può osservare, pur dimostrando atteggiamenti positivi verso il multilinguismo esposto ($M=4.139$), i dati iniziali hanno evidenziato un limitato grado di consapevolezza dei segni ($M=3.772$) e delle lingue presenti nei paesaggi linguistici ($M=3.558$). In particolare, si osserva una scarsa cognizione della dimensione simbolica dell'uso linguistico nel LL, dei significati nascosti e delle molteplici funzioni, diverse da quella meramente informativa, della traduzione e del multilinguismo esposto ($M=3.392$).

Una tendenza simile si osserva prendendo in considerazione le definizioni fornite dagli studenti, in un primo momento, in relazione al concetto di traduzione. Da queste emerge, infatti, una spiccata propensione nei confronti della trasmissione di significato da una lingua all'altra ma, al tempo stesso, una pressoché totale assenza di riflessione verso la dimensione culturale della traduzione e verso il potenziale di altri dispositivi semiotici per la trasmissione di significati. Le risposte degli studenti riflettono principalmente una visione tradizionale e "classica", non menzionando aspetti più complessi e dinamici della traduzione moderna, come la creatività, le strategie adattive, e la centralità del contesto e dello scopo.

Tra i concetti più menzionati vi è quello di fedeltà al messaggio originale: molte risposte enfatizzano questo concetto, ovvero la necessità di riportare "quanto più fedelmente possibile" il messaggio o il significato originario, con un'idea di traduzione intesa come trasferimento preciso e accurato di contenuti (es. "Riportare quanto più fedelmente un concetto da una lingua a un'altra"; "trasmettere le stesse informazioni mantenendo gli stessi significati"). Al tempo stesso, emerge l'idea di centralità del messaggio/senso (es. "Trasmettere il senso del comunicato utilizzando un altro codice"). Alcune risposte mettono in evidenza l'obiettivo comunicativo della traduzione: far sì che un messaggio diventi comprensibile per un destinatario in un contesto diverso (es. "Tradurre significa riportare un messaggio in un modo comprensibile"). Infine, sebbene non sia un tema dominante, alcune risposte riconoscono come la traduzione implichi anche una mediazione culturale e non solo linguistica (es. "aiuto attraverso la mediazione con persone di lingue e culture diverse").

Ciò che è mancato nelle riflessioni iniziali, tra le varie cose, è un riferimento alla creatività, all'adattamento, aspetti questi fondamentali per mantenere l'impatto originale nel nuovo contesto culturale. Al testo stesso, sono mancati riferimenti alle funzioni del testo tradotto, alla cosiddetta teoria dello scopo, secondo cui la traduzione deve essere funzionale al contesto d'uso del testo nella lingua di arrivo (Nord 2001). Le risposte fornite sembrano inoltre presupporre che vi sia un'unica modalità di traduzione (riportare fedelmente il messaggio), mentre i TS evidenziano la

pluralità delle strategie traduttive, le quali possono privilegiare, ad esempio, l'adattamento culturale o la conservazione degli elementi "stranieri" e stranianti (Munday 2001). Dalle definizioni non emerge, inoltre, l'idea che la traduzione sia un atto ermeneutico, ovvero un processo di interpretazione soggettiva del testo originale, influenzato dal contesto e dall'esperienza del traduttore, da vedersi come processo dialogico e interpretativo. Nessuno ha, inoltre, menzionato elementi pragmatici come il tono, il registro e il pubblico di destinazione, i quali giocano un ruolo fondamentale nella pratica traduttiva. Infine, sebbene qualcuno abbia accennato ai "codici", non è stato esplorato il concetto di traduzione tra sistemi semiotici diversi, come il passaggio dal linguaggio verbale a immagini, gesti, o altre forme di comunicazione (Jakobson 1959). Alla luce di ciò, la progettazione del modulo sul LL è apparsa come una soluzione ideale per integrare teoria e pratica traduttiva, che permettesse di acquisire conoscenze, sviluppare competenze e ampliare la visione sul concetto stesso in una prospettiva deweyana di *learning by doing*.

5. Risultati e discussione

La sperimentazione didattica condotta nel corso di questo studio ha raggiunto gli obiettivi prefissati, confermando l'efficacia del modello proposto. Gli studenti hanno affrontato con entusiasmo e impegno i diversi compiti assegnati, raccogliendo oltre 500 segni del LL universitario e urbano in contesti distribuiti su scala globale e mantenendo attivo il processo di raccolta anche dopo il termine formale del corso. Questo livello di partecipazione prolungata suggerisce che il compito sia stato particolarmente apprezzato e motivante e abbia avuto un impatto sulla consapevolezza del LL e, più in generale, in un'ottica di apprendimento permanente. Parallelamente, l'uso di Lingscape e l'adozione delle tassonomie ivi proposte per la decodifica dei segni ha favorito lo sviluppo di competenze analitiche, mentre l'integrazione tra conoscenze teoriche e attività di campo ha stimolato un apprendimento profondamente esperienziale. Come anticipato, nel prosieguo ci concentreremo sull'analisi dei segni degli ipotetici esercizi commerciali realizzati dagli studenti nel corso della sperimentazione e delle produzioni scritte associate. La prima analisi è stata svolta a livello linguistico e semiotico, servendosi di una griglia di annotazione composta da molteplici indicatori (Bellinzona 2021). La seconda, realizzata con il supporto di NVivo Pro 11⁶, è stata condotta in accordo con i principi della *reflexive thematic analysis*

⁶ NVivo è un software per l'analisi qualitativa dei dati testuali e multimediali, utile per la codifica, l'organizzazione e l'esplorazione di temi ricorrenti all'interno di corpora non strutturati.

(Braun/Clarke 2021). I risultati delle due operazioni sono quindi stati triangolati e vengono qui discussi in modo integrato, a partire da una panoramica generale sui segni, per passare poi a una riflessione sull'aspetto linguistico e, infine, sulla componente traduttiva.

5.1 *Panoramica generale*

I segni creati dai partecipanti riflettono un'attenzione consapevole alla gestione del plurilinguismo nello spazio pubblico. Dal punto di vista della tipologia di segno, la maggioranza dei partecipanti ha scelto di realizzare volantini pubblicitari (n. 20, il 56% del totale), talvolta generici (n. 12), talvolta inerenti a eventi di lancio promozionale dell'attività commerciale (n. 8). Il 28% dei partecipanti (n. 10) ha deciso di realizzare un'insegna mentre un numero ridotto di studenti ha creato post per social media, slogan pubblicitari e menù (n. 6).

Il contesto in cui sono stati collocati i segni è risultato nella maggior parte dei casi specifico, in quanto gli studenti hanno indicato la città in cui avevano immaginato l'apertura dell'attività. Ciò suggerisce consapevolezza dell'importanza dell'*emplacement* per la decodifica del segno, per l'attribuzione di significati (Scollon/Scollon 2003) e per il pubblico target. Si osservi, ad esempio, il poster di "Camera, bags, action!", realizzato da G.P.: si può notare come la partecipante legghi la promozione della sua azienda di borse e zaini alle caratteristiche della città di Donostia-San Sebastián (fig. 3a). Scrive infatti:

G.P.: [i]l tema del negozio è basato sul cinema, influenzato dal Festival Internazionale del Cinema che si tiene in città, considerato uno degli eventi cinematografici più prestigiosi d'Europa e del mondo. Le lingue incluse nel poster sono lo spagnolo (la lingua ufficiale del Paese) e l'inglese (come strumento turistico).

Pochi sono risultati i casi di riferimento generico al Paese. In tutti questi casi, tuttavia, le proposte commerciali appaiono facilmente collocabili in più contesti urbani, come evidente, ad esempio, dal volantino del "BARBAR", di J.M., locale nato dall'incontro interculturale della studentessa (fig. 3b):

J.M.: Essendo il polacco la mia madrelingua, la prima cosa che mi viene in mente quando sento la parola 'bar' è un locale aperto fino a tarda notte, dove si possono gustare bevande alcoliche e spuntini leggeri. In Italia, invece, un bar è spesso un posto frequentato durante il giorno per consumare velocemente un caffè e cibi leggeri. La mia idea è di combinare questi due concetti [...]. Il locale potrebbe trovarsi sia in Italia sia in Polonia. Tuttavia, mi piace l'idea di portare un posto simile in Polonia, dove sento la mancanza di locali che offrano spuntini veloci durante il giorno.



Fig. 3: Esempi di segni. Nell'ordine: 3a "Camera, bags, action!", negozio di borse a San Sebastian (Spagna); 3b "BARBAR", bar in Polonia

Dal punto di vista semiotico, gli studenti hanno fatto ampio uso di strategie visive per rafforzare il messaggio testuale. Tali elementi includono tutto ciò che rientra nella *place semiotics*, dal font al materiale, dalle immagini alle icone (Scolon/Scollon 2003). Ad esempio, G.P., in relazione al volantino di "Camera, bags, action!" specifica come "il valore delle informazioni è determinato dalla dimensione del testo: più grande è il testo, maggiore è la sua importanza". Spesso, inoltre, l'identità culturale del negozio è sottolineata attraverso l'uso di colori e simboli iconici: riferimenti a elementi architettonici o culturali per evocare il contesto locale, immagini rappresentative della tipologia commerciale (libri per una libreria, occhiali per un'ottica, ecc.) e, spesso, i colori delle bandiere. Ne sono un esempio "Mascotitas' world" di C.A. e "Vicenza", di R.S., in fig. 4a e 4b.



Fig. 4: Esempi di segni con bandiere e simboli. Nell'ordine: 4a "Mascotitas' world", negozio per animali a Madrid; 4b "Vicenza", gioielleria in Corea del Sud

Nell'insegna di "Mascotitas' World", un negozio di animali in Spagna gestito da immaginari proprietari britannici, il linguaggio visivo si combina con la scelta linguistica per costruire un'identità ben definita: il nome del negozio riprende il termine spagnolo *mascotas* (animali domestici) in una forma vezzeggiativa, trasmettendo un senso di affetto e familiarità. Tuttavia, il vero elemento distintivo è l'uso del colore e dell'iconografia: il logo presenta una stilizzazione di un cane e un gatto, i cui colori richiamano le bandiere di Spagna e Regno Unito, unendo così visivamente le due identità culturali del negozio. In questo caso, l'immagine rafforza il significato del testo e ne amplia la risonanza.

Anche in "Vicenza" (fig. 4b) i colori e le bandiere sono utilizzati in modo strategico, a evidenziare, da un lato, l'italianità del negozio e del prodotto e, dall'altro, la coesione tra il prodotto e il luogo in cui viene venduto (la Corea), il tutto amalgamato in un uniforme concetto di *fusion*. Degno di nota è come la stessa impostazione grafica sia stata frutto di una riflessione, come evidente dalle parole di R.S.: "Ho deciso di rappresentare l'insegna in modo minimal così da riprendere lo stile generale delle insegne dei negozi di alta gioielleria in Corea del Sud".

In alcuni casi, dunque, gli elementi semiotici sono stati utilizzati per rafforzare il messaggio verbale o l'uso linguistico, facilitando la comprensione e rafforzando l'identità del brand. In altri casi, invece, i segni visivi hanno sostituito completamente la componente linguistica, concretizzandosi in una traduzione

intersemiotica (Jakobson 1959), in cui il passaggio dal codice linguistico a quello iconico permette non solo di superare barriere linguistiche e culturali, ma anche di trasmettere contenuti. L'analisi delle insegne e dei volantini prodotti dagli studenti suggerisce, quindi, una consapevolezza del valore degli elementi visivi non solo come supporto al testo scritto, ma come strumenti autonomi di comunicazione e costruzione del significato.

5.2 Scelte linguistiche

Da un punto di vista linguistico i segni si sono rivelati eterogenei: solo due studenti hanno deciso di realizzare testi monolingui, mentre la maggioranza ha optato per testi bilingui (n. 22) o multilingui (n. 12). Ciò suggerisce una strategia di accessibilità e di mediazione tra diverse comunità linguistiche. Le lingue utilizzate rispecchiano, in parte, i repertori plurilingui degli studenti e le lingue oggetto di studio, come evidenziato nel grafico in fig. 5.

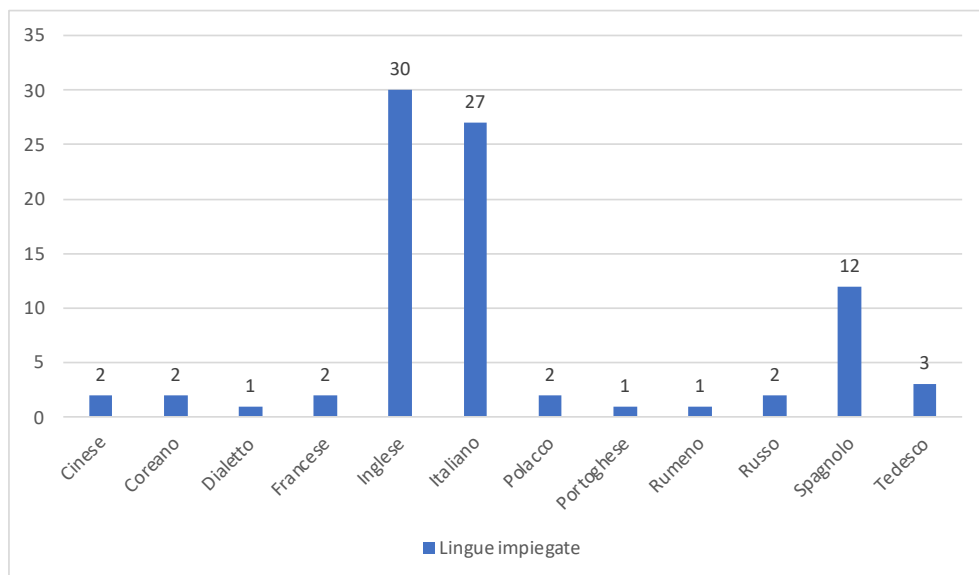


Fig. 5: Lingue utilizzate sui segni

Le lingue più utilizzate sono state, infatti, l'inglese, l'italiano e lo spagnolo, spesso affiancate da altre varietà linguistiche, come il tedesco, il cinese e il coreano. Ciò suggerisce una tendenza a mantenere la lingua del contesto di riferimento come veicolo comunicativo, integrando lingue globali per ampliare il pubblico di riferimento.

L'italiano è spesso presente, sia come lingua dominante (quando il negozio è, ipoteticamente, gestito da italiani all'estero) sia come lingua secondaria, per sottolineare la provenienza dei prodotti o il valore simbolico del Made in Italy. L'inglese, lingua franca, compare frequentemente per garantire una maggiore comprensione da parte di un pubblico internazionale, ma anche per il suo valore simbolico, per evocare modernità, internazionalizzazione e fashion.

Le scelte linguistiche emerse dall'analisi rivelano due strategie principali: da un lato, l'uso delle lingue per esprimere e valorizzare un prestigio culturale, dall'altro, il loro impiego come strumento di solidarietà e appartenenza comunitaria (Spolsky/Cooper 1991; Ben-Rafael 2009). Questi due approcci, sebbene diversi, evidenziano una profonda consapevolezza del ruolo sociale e simbolico delle lingue nel LL.

Un caso di valorizzazione del prestigio culturale è rappresentato dall'insegna di "Gelatiamo", una gelateria italiana ipotizzata in Polonia da A.K. (fig. 6a). Il nome stesso è un gioco di parole, scelto perché:

A.K.: anche se l'italiano non è la lingua più popolare in Polonia, la gente conosce alcune parole, tra cui "gelato" e "amo". Per questo motivo il nome è facile da capire anche per le persone che non hanno mai studiato l'italiano.

La scelta dell'italiano, qui, non è dettata da una necessità comunicativa immediata, bensì dalla volontà di evocare l'idea di autenticità e qualità. L'italiano viene impiegato come marchio di prestigio, sfruttando l'associazione diffusa tra la cultura italiana e l'eccellenza gastronomica. Tuttavia, A.K. ha mostrato anche una consapevolezza del pubblico di riferimento, integrando una traduzione in polacco che specifica il tipo di prodotto offerto ("Lody rzemieślnicze" ossia gelato artigianale, fatto a mano). Questo suggerisce un approccio strategico in cui la lingua italiana serve a evocare un immaginario di qualità, mentre la lingua locale garantisce la comprensibilità del messaggio. L'italiano, dunque, non è scelto per la sua funzionalità comunicativa diretta, ma per il suo valore simbolico e commerciale.

Similmente, T.P., nella scelta del nome "Il Veliero" (fig. 6b), non mira a identificare il locale, ma a evocare un immaginario legato al viaggio, alla scoperta e, come specifica lo studente, per "richiamare la lunga tradizione marittima Italiana e la grande importanza che questa ha avuto nella storia d'Europa". L'uso dell'italiano, in questo caso, non è semplicemente una scelta linguistica: appare come una dichiarazione d'identità. Il testo del volantino alterna italiano e inglese, con il primo che conferisce autenticità e prestigio e il secondo che amplia la

comprensione a un pubblico internazionale, “rendendo l’esercizio commerciale accogliente non solo agli autoctoni ma anche ad un possibile pubblico turistico proveniente da tutto il mondo”.

Un altro caso interessante è rappresentato dall’insegna de “I’ Tocco”, di C.A. (fig. 6c), un ristorante di cucina toscana. La scelta del nome in fiorentino (“I’ tocco”, cioè il tocco, l’una, l’ora di pranzo) è una chiara operazione di straniamento (Venuti 1995), che non punta alla trasparenza comunicativa ma all’evocazione di un immaginario locale e autentico. Qui la lingua diventa un marchio, un elemento distintivo che non ha bisogno di essere compreso da tutti per funzionare: il valore dell’insegna non risiede nella sua accessibilità immediata, ma nella sua capacità di suggerire un senso di appartenenza culturale. Per ovviare alla possibile opacità del termine, la studentessa ha integrato una breve spiegazione in inglese (“Authentic Tuscany Cuisine”), creando un equilibrio tra l’identità locale e la comprensibilità globale.



Fig.6: Esempi di segni con differenti usi della lingua italiana. Nell’ordine: 6a “Gelatiamo”, gelateria in Polonia; 6b “Il veliero”, negozio di abbigliamento in Inghilterra; 6c “I’ tocco”, ristorante a Dallas (USA)

Questi esempi evidenziano una comprensione avanzata delle lingue non solo come strumenti di comunicazione, ma come sistemi semiotici complessi, densi di significati culturali, identitari e simbolici. Ciò riflette una consapevolezza del LL come spazio di negoziazione culturale, in cui le scelte linguistiche vanno oltre la semplice funzione referenziale e acquisiscono un valore simbolico autonomo.

5.3 Scelte traduttive

Le diverse lingue sono state impiegate in modi differenti dagli studenti, talvolta in testi interamente o parzialmente tradotti, talvolta invece commutandole o mischiandole tra loro. In particolare, come si osserva dal grafico in fig. 7, in due casi siamo di fronte a testi duplicati, in cinque casi a testi frammentati, in 10 casi a testi sovrapposti e, nella metà delle occorrenze, a testi complementari.

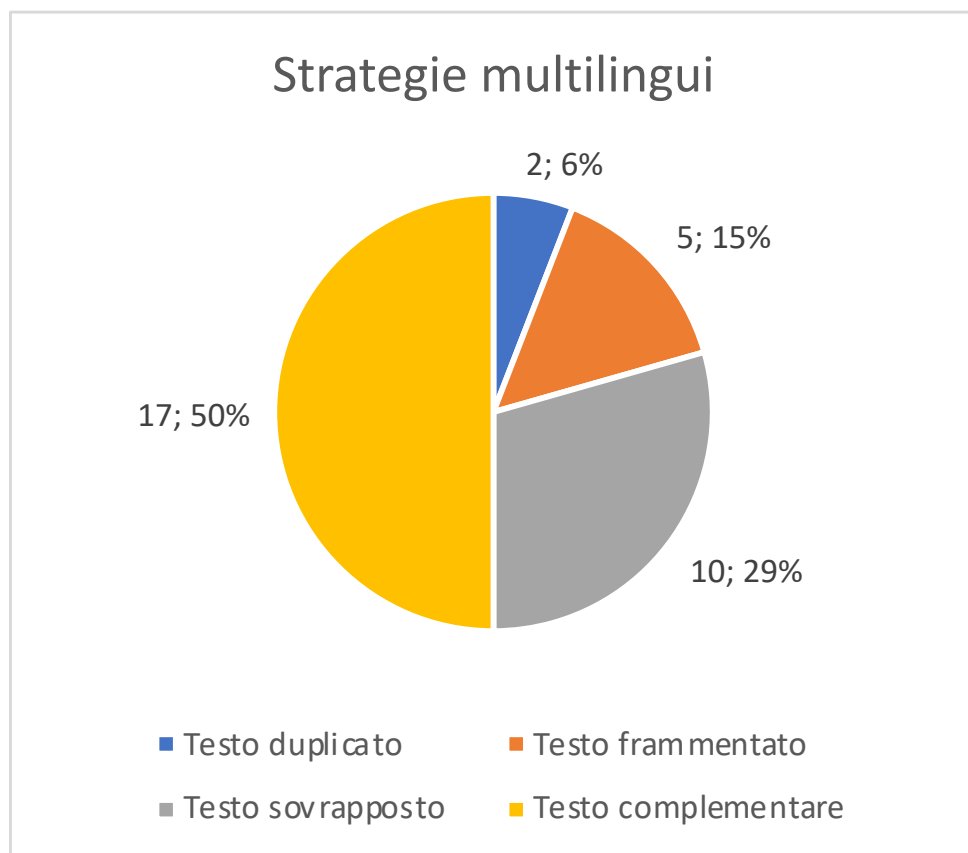


Fig. 7: Disposizione delle lingue sui segni bi- e multilingui

Si tratta di un dato interessante, in linea del resto con ciò che si trova in ambiente urbano, dove le lingue normalmente si trovano a contatto e non in traduzione (Reh 2004). Nella fig. 8 sono riportati un esempio per ciascuna tipologia di testo.

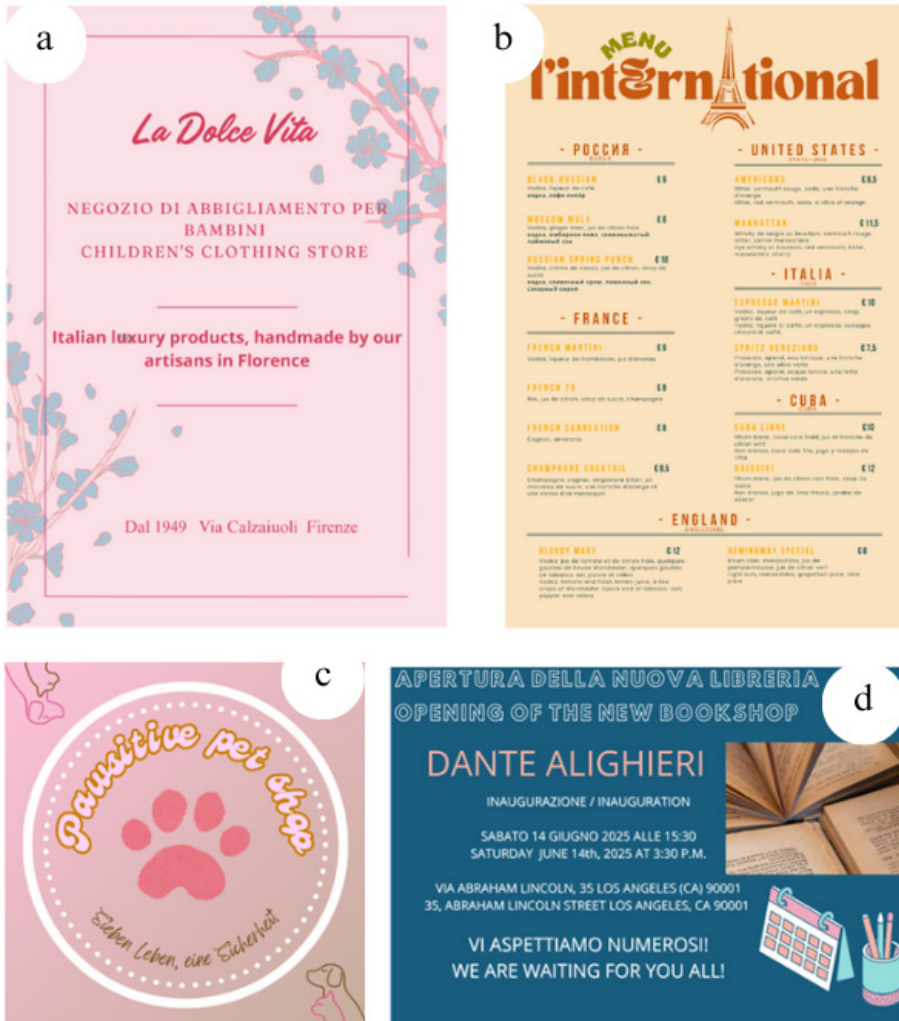


Fig. 8: Esempi di segni con diversa disposizione multilingue.

Nell'ordine: Fig. 8a “La dolce vita”, negozio di abbigliamento a Firenze – testo sovrapposto;

Fig. 8b “L’international”, bar a Parigi – testo frammentato;

Fig. 8c “Pawsitive pet shop”, negozio per animali a Berlino -testo complementare;

Fig. 8d “Dante Alighieri”, libreria a Los Angeles – testo duplicato

Nel primo caso, “La Dolce Vita” (fig. 8a), a cura di M.D., è possibile osservare un esempio di testo sovrapposto, in cui alcune informazioni, come la descrizione del negozio, sono riportate in due lingue (italiano e inglese) ma a ciascuno dei

due codici linguistici è affidata un'informazione aggiuntiva (all'italiano il nome del negozio e l'indicazione storica e geografica, all'inglese il riferimento al Made in Italy e all'artigianato). La scelta non è casuale, come spiega la studentessa:

M.D.: L'italiano perché i proprietari sono italiani e il luogo d'origine del negozio, "La Dolce Vita", è l'Italia; l'inglese perché è la lingua universale che tutti i turisti possono capire e, inoltre, conferisce un tono di internazionalità e modernizzazione al negozio.

Diverso è, invece, l'utilizzo delle lingue nel menù del bar "L'international" (fig. 8b), realizzato da E.B., in cui tutte le informazioni sono disponibili in francese ma, parte delle stesse, è tradotta in altri codici (testo frammentato). Il menù, infatti, è diviso in sei sezioni, le quali prevedono una selezione di drink tipici o originari di sei paesi diversi, e in cui è incluso sia il nome stesso del Paese, sia la lista degli ingredienti nelle diverse lingue. Ciò è dovuto a una scelta precisa:

E.B.: Ho deciso quindi di valorizzare e dare più spazio alla lingua francese, in quanto quella del posto in cui il bar è situato, ma di includere il più possibile le lingue originali dei paesi che ho considerato nell'ottica della multiculturalità e della multiethnicità.

Non si tratta, peraltro, dell'unico riferimento all'interculturalità emerso dalle riflessioni degli studenti: anche nella pubblicità del "The dreamers' bar", di D.S., accanto a una citazione in inglese, vengono riportati saluti in tre diverse lingue poiché, come scrive lei stessa, "ogni persona è benvenuta, indipendentemente dalla propria lingua o cultura. Il bar è uno spazio dove si celebra l'unità, il divertimento e la connessione". O ancora, il "Golden Dragon Toy" di D.B., pensato come "punto di incontro culturale, che rappresenta il connubio tra cultura orientale e italiana" e il "Sabor Cubano – gelateria", il quale nasce dalla volontà di C.A di rappresentare, a livello linguistico e non solo, "quella che sono io, un mix di due culture che ne creano una nuova".

Nel "Pawsitive Pet Shop" (fig. 8c), invece, il nome e qualifica del negozio sono in inglese, mentre lo slogan sottostante in tedesco, come spiegato da L.K.:

L.K.: Ho pensato che fosse una buona idea scrivere il nome del negozio in inglese perché è una lingua che ormai capiscono quasi tutti, e visto che Berlino è una città piena di turisti penso che la scritta "Pet shop" salti subito all'occhio a chiunque stia cercando un negozio di animali in un Paese di cui non conosce la lingua. Il gioco di parole in inglese nel nome del negozio serve per dargli un'aria più giocosa e simpatica visto che il logo è fatto per un negozio di animali. Lo slogan invece ho deciso di scriverlo in tedesco per far capire che l'inglese sta solo nel nome del negozio, mentre l'organizzazione, la puntualità e la qualità sono tedesche.

Le due lingue sono, dunque, sfruttate per motivi diversi, per trasmettere informazioni e per il loro portato simbolico, in quanto sistemi semiotici. L'esempio è interessante anche per la creatività del nome scelto: il nome utilizza un gioco di parole tra *positive* e *paws* (zampe), creando un'associazione immediata con il mondo degli animali domestici e, al tempo stesso, trasmettendo un messaggio positivo ed empatico. Questo tipo di scelta mostra una comprensione del linguaggio pubblicitario, che punta sulla creatività fonetica per rendere il marchio più accattivante e memorabile.

Uno degli elementi più intriganti emersi dall'analisi dei segni prodotti dagli studenti è, infatti, proprio l'uso creativo della lingua nella scelta del nome del negozio. In molti casi i nomi non sono stati selezionati solo per la loro funzione identificativa, ma sono stati costruiti attraverso giochi di parole, rimandi culturali e strategie linguistiche che combinano suono, significato e identità commerciale. Numerosi dei segni prodotti dagli studenti presentano nomi creativi: a volte realizzati grazie all'utilizzo di un solo sistema linguistico, come nel caso di "Milzaino" (fusione tra Milano e zaino), di A.I., un ipotetico negozio di borse e zaini ecologici provenienti da Milano; altre volte, invece, con ibridismi e *blending* tra diverse lingue. Ne è un esempio il negozio per animali di D.B. "Croccattino", in cui la studentessa gioca con inglese, italiano e altri sistemi semiotici per attrarre, incuriosire e coinvolgere il pubblico.

D.B.: Consapevole che la parola "croccantino" possa non risultare familiare a un parlante inglese, a rafforzare ed evidenziare il contenuto del negozio ho inserito sopra la scritta "new pet shop" ed ho arricchito il tutto con immagini di zampe e cibo per animali, questo per rendere chiaro sin da subito di cosa si stia parlando. Nel nome del negozio, Croccattino, è stata evidenziata la parola "cat" per far capire a coloro che non parlano italiano dove stia il gioco di parole.

Questi esempi evidenziano come gli studenti abbiano sviluppato una consapevolezza del valore del linguaggio nella costruzione dell'identità commerciale. Attraverso giochi di parole, fusione di concetti e scelte linguistiche marcate culturalmente, hanno saputo trasformare il nome del negozio in un elemento strategico, capace di comunicare più livelli di significato e di attrarre il pubblico non solo con il messaggio, ma anche con la forma stessa della lingua.

Degno di nota, infine, l'esempio della libreria "Dante Alighieri" (fig. 8d), in cui tutto il testo è duplicato in italiano e inglese. La scelta è fortemente identitaria e sembra rispecchiare quella che Ben-Rafael (2009) definisce *collective identity*, la *symbolic value condition* di Spolsky/Cooper (1991). D.S, infatti, oltre a riflettere sulle specifiche tecniche traduttive adottate ("Nel tradurre dall'italiano all'inglese ho cambiato,

non solo le parole, ma anche l'ordine delle parole [...] affinché possano essere facilmente comprensibili alla clientela statunitense”) spiega le scelte linguistiche:

D.S.: ho deciso di scrivere il volantino sia in italiano che in inglese, perché il negozio viene aperto negli Stati Uniti e quindi deve comunicare alle persone del posto; in italiano perché i proprietari rivendicano la loro origine italiana.

L'uso dell'italiano nella locandina, a differenza di quanto osservato nel paragrafo precedente, ad esempio, con “Gelatiamo” o “Il veliero”, non è tanto finalizzato a esaltare un'identità culturale elitaria, quanto a riconoscere e valorizzare la comunità italo-americana presente nel territorio. La scelta di duplicare integralmente il testo in inglese e in italiano risponde quindi a un'esigenza di inclusività: da un lato, si comunica efficacemente con la clientela locale statunitense; dall'altro, si preserva un legame linguistico con la comunità italiana, permettendo anche alle generazioni più anziane o non anglofone di sentirsi coinvolte.

6. Conclusioni

I risultati emersi dallo studio suggeriscono come un approccio basato sul LL, integrato secondo il modello di competenza traduttiva (PACTE 2003, 2005), abbia effettivamente favorito uno sviluppo armonico delle capacità bilingue, extralinguistiche, strategiche, strumentali e di conoscenza della traduzione. Gli studenti hanno dimostrato di modulare con consapevolezza repertori linguistici differenti in funzione dei contesti e dei pubblici di riferimento, sostenuti da una solida base teorica e da un'attività di campo esperienziale. L'analisi ha mostrato come gli studenti abbiano scelto volutamente strategie di localizzazione (ad es. giochi di parole, *blend* linguistici, traduzioni parziali), adattando i segni per mantenere l'efficacia comunicativa e il tono emotivo del messaggio. Dal punto di vista della mediazione, peraltro, il modulo sul LL si colloca in piena coerenza con quanto indicato nel Volume Complementare del QCER (Consiglio d'Europa 2020): nella sezione dedicata alla mediazione si sottolinea come la competenza di traduzione sia una componente cruciale della mediazione interculturale. Gli studenti, progettando insegne e volantini, hanno infatti svolto un'attività di adattamento linguistico e culturale “su misura” per il loro target, mediando significati e valori in modo consapevole, come richiesto dalle competenze descritte nel quadro.

Gli esiti dello studio si inseriscono nel solco della letteratura sul LL quale “spazio traduttivo” e didattico (Koskinen 2013; Malinowski 2015; Sayer 2010; Scollon/Scollon 2003), mostrando come le attività sul campo che coinvolgono il LL non solo incentivino la riflessione critica sulle dinamiche di negoziazione se-

mantica, ma producano anche un apprendimento procedurale e psicofisiologico (attenzione e creatività *in primis*) indispensabile per il futuro traduttore professionista e, in generale, per contesti di pluralità linguistica e culturale.

Sebbene gli obiettivi formativi prefissati siano stati raggiunti, è bene evidenziare come la sperimentazione didattica presenti alcune criticità e si riconoscano i limiti dello studio. Questi, infatti, a nostro parere, possono fungere da bussola per orientare sviluppi futuri. In primo luogo, la dimensione ridotta e circoscritta del campione limita la generalizzabilità dei risultati: future applicazioni potrebbero estendere il modello ad altri contesti accademici e livelli formativi. Inoltre, la durata contenuta dell'intervento ha ridotto le possibilità di approfondimento teorico e di riflessione metacognitiva: in tal senso, l'integrazione futura di strumenti di autovalutazione, come diari di bordo o interviste, potrebbe offrire una visione più completa del percorso formativo, rendendo visibili i progressi (e le difficoltà) nella gestione delle scelte linguistiche, semiotiche e traduttive, e monitorando in modo più puntuale l'evoluzione delle competenze traduttive nel tempo.

Infine, la mancanza di un *follow-up* a medio e lungo termine impedisce di valutare la persistenza delle competenze sviluppate: futuri studi longitudinali o esperienze in contesti professionali autentici (ad esempio collaborazione con enti territoriali) potrebbero fornire dati più ampi e trasversali. Tali prospettive delineano un potenziale evolutivo della sperimentazione, la quale ben si presta a essere ampliata, adattata e resa sistematica in contesti educativi plurilingui e interdisciplinari.

Bibliografia

- Algryani, Ali (2021), *On the Translation of Linguistic Landscape: strategies and quality assessment*. «Khazar Journal of Humanities and Social Sciences» 24 (2), 5-21
- Algryani, Ali (2022), *The Use of Linguistic Landscape as a Training Resource for Developing Students' Translation Competence*. «World Journal of English Language» 12 (6), 274-285
- Algryani, Ali/Syahrin, Syerina (2021), *Utilising Learners' Linguistic Landscape as a Pedagogical Resource in the Translation Classroom*. «AWEJ» 12 (1), 357-373
- Amenador, Kate B./Wang, Zhiwei (2023), *The image of China as a destination for tourist: translation strategies of culture-specific items in the Chinese-English food menus*. «Sage Open» 13 (3)
- Arnold, Jane (2019), *The importance of affect in language learning*. «Neofilology» 52 (1), 11-14
- Backhaus, Peter (2007), *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*, Clevedon: Multilingual Matters
- Bassnett, Susan (2014), *Translation Studies at a Cross-roads*. In E. Brems/R. Meylaerts/L. van Doorslaer (eds.), *The Known Unknowns of Translation Studies*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 17-27
- Bell, Roger T. (1991), *Translation and Translating*, London: Longman
- Bellinzona, Martina (2021), *Linguistic Landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*, Milano: Franco Angeli
- Ben-Rafael, Eliezer (2009), *A sociological approach to the study of linguistic landscapes*. In E. Shohamy/D. Gorter (eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, London/New York: Routledge, 48-62
- Ben-Rafael, Eliezer *et al.* (2006), *Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel*. In Gorter (2006) 7-30
- Blackwood, Robert J./Lanza, Elizabeth/Woldemariam, Hirut (eds.) (2016), *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*, London: Bloomsbury
- Blackwood, Robert J./Tufi, Stefania (2015), *The Linguistic Landscape of the Mediterranean: French and Italian Coastal Cities*, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Blommaert, Jan (2013), *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*, Bristol: Multilingual Matters
- Braun, Virginia/Clarke, Victoria (2021), *Thematic Analysis. A Practical Guide*. London: Sage Publishers

- Carbonara, Valentina/Scibetta, Andrea (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma: Carocci
- Cenoz, Jasone/Gorter, Durk (2008), *Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition*. «IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching» 46 (3), 257-276
- Cenoz, Jasone/Leonet, Oihana/Gorter, Durk (2022), *Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging*. «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism» 25 (8), 2759-2773
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg. Trad. it. a cura di M. Barsi/E. Lugarini/A. Cardinaletti (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue» 12 (2)
- Cronin, Michael (2006), *Translation and Identity*. New York/London: Routledge
- Dagenais, Diane *et al.* (2009), *Linguistic landscape and language awareness*. In E. Shohamy/D. Gorter (eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, London/New York: Routledge, 253-269
- Diadori, Pierangela (2022), *Tradurre per il turismo. Da e verso l'italiano*, Firenze: Franco Cesati
- Edelman, Louise J. (2010), *Linguistic Landscapes in the Netherlands: A Study of Multilingualism in Amsterdam and Friesland*, Utrecht: LOT Utrecht
- Gavagnin, Cristina (2022), *Alla ricerca di tracce di italianità*. In J. Kainhofer/M. Rückl (eds.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings*, Berlin/Boston: de Gruyter, 195-210
- Gorter, Durk (2006), *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters
- Gorter, Durk/Cenoz, Jasone (2024), *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*, Bristol/Jackson: Multilingual Matters
- Hélot, Christine *et al.* (eds.) (2012), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, Berlin: Peter Lang
- Hult, Francis M. (2018), *Language policy and planning and linguistic landscapes*. In J.W. Tollefson/M. Pérez-Milans (eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*, Oxford Handbooks, 333-351
- Hurtado Albir, Amparo (2017), *Translation and translation competence*. In A. Hurtado Albir (ed.), *Researching translation competence by PACTE group*, Amsterdam: John Benjamins Publishing, 3-33

- Jakobson, Roman (1959), *On linguistic aspects of translation*. In R.A. Brower (ed.), *On translation*, Harvard University Press, 232-239
- Jaworski, Adam/Thurlow, Crispin (2010), *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*, London: Continuum
- Koskinen, Kaisa (2012), *Linguistic Landscape as a Translational Space: The Case of Hervanta*, Tampere. «COLLEGIUM» 13, 73-92
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (2006), *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.), London/New York: Routledge
- Krompák, Edina/Fernández-Mallat, Víctor/Meyer, Stephan (eds.) (2022), *Linguistic landscapes and educational spaces*, Bristol: Multilingual Matters
- Lefebvre, Henri (1991), *The Production of Space* (Donald Nicholson-Smith, trans.), Oxford: Blackwell
- Ma, Yujing (2018), *El paisaje lingüístico: Una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE*. «Foro de profesores de E/LE» 14, 153-163
- Malinowski, David (2009), *Authorship in the linguistic landscape: A multimodal performative view*. In E. Shohamy/D. Gorter (eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, London/ New York: Routledge, 147-165
- Malinowski, David (2015), *Opening spaces of learning in the linguistic landscape*. «Linguistic Landscape» 1 (1), 95-113
- Malinowski, David (2019), *Learning to translate the linguistic landscape*. In Pütz/ Mundt (eds.) (2019), 58-71
- Melo-Pfeifer, Silvia (ed.) (2023), *Linguistic landscapes in language and teacher education: Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom*, London: Springer Nature
- Mulder, Martin, et al. (2009), *The new competence concept in higher education: error or enrichment?*. «Journal of European Industrial Training» 33 (8/9), 755-770
- Munday, Jeremy (2001), *Introducing Translation Studies, theories and applications*, London/New York: Routledge
- Nord, Christiane (2001), *Translating As a Purposeful Activity, Functionalist Approaches Explained*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press
- Nord, Christiane (2005), *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis* (2nd ed.), Amsterdam/ New York: Rodopi
- Orozco, Mariana (2000), *Building a measuring instrument for the acquisition of translation competence in trainee translators*. In C. Schäffner/B. Adab (eds.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam: John Benjamins, 199-214

- PACTE (2003), *Building a Translation Competence model*. In F. Alves (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins, 43-66
- PACTE (2005), *Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues*. «META» 50, 609-619
- Palermo, Silvia/Sgambati, Gabriella (2024), *Il paesaggio linguistico plurilingue e la didattica: il caso dell'Alto Adige/Südtirol*. «Linguistik online» 126 (2), 125-150
- Purschke, Christoph (2017), *Crowdsourcing the linguistic landscape of a multilingual country. Introducing Lingscape in Luxembourg*, «Linguistik online» 85 (6), 181-202
- Pütz, Martin/Mundt, Neele (eds.) (2019), *Expanding the linguistic landscape: Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource*, Bristol: Multilingual Matters
- Reh, Mechthild (2004), *Multilingual writing: A reader-oriented typology-with examples from Lira Municipality (Uganda)*. «International journal of the sociology of language» 170, 1-41
- Risku, Hanna (1998), *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Tübingen: Stauffenburg
- Sayer, Peter (2010), *Using the linguistic landscape as a pedagogical resource*. «English Language Teaching Journal» 64 (2), 143-154
- Scollon, Ron/Scollon, Suzie W. (2003), *Discourses in place: Language in the material world*, London/New York: Routledge
- Shohamy, Elana (2006), *Language policy: hidden agendas and new approaches*, London/New York: Routledge
- Shohamy, Elana (2019), *Linguistic landscape after a decade: An overview of themes, debates and future directions*. In Pütz/Mundt (eds.) (2019), 25-37
- Solmaz, Osman/Przymus, Steve (eds.) (2021), *Linguistic Landscapes in English Language Teaching: A Pedagogical Guidebook*, Dicle University and Texas Christian University
- Spolsky, Bernard (2009), *Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage*. In E. Shohamy/D. Gorter (eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, London/New York: Routledge, 25-39
- Spolsky, Bernard/Cooper, Robert L. (1991), *The languages of Jerusalem*, Oxford: Clarendon Press
- Tomozeiu, Daniel/Koskinen, Kaisa/D'Arcangelo, Adele (2016), *Teaching intercultural competence in translator training*. «The Interpreter and Translator Trainer» 10 (3), 251-267

- Toury, Gideon (1984), *The notion of 'Native Translator' and translation teaching*. In W. Wilss/G. Thome (eds.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*, Tübingen: Narr, 186-195
- Venuti, Lawrence (1995), *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, London/New York: Routledge
- Vertovec, Steven (2007), *New complexities of cohesion in Britain: Super-diversity, transnationalism and civil-integration*, London: Commission on Integration and Cohesion



Silvia Palermo

Un'introduzione

Daniela Pietrini

Il dialetto nel paesaggio linguistico napoletano: tra localismo e globalizzazione

Martina Bellinzona

Tradurre lo spazio urbano: il *Linguistic Landscape* come laboratorio didattico

Gabriella Sgambati

Il paesaggio linguistico nei libri di testo DaF come possibile strumento per l'insegnamento/apprendimento del tedesco

Ulrike Simon

Sprach- und kulturreflexives Lernen mit *Linguistic Landscapes* im DaF-Unterricht

Miriam Morf

Linguistic Landscapes in der Übersetzungsdidaktik unter Berücksichtigung von Standard- und Nichtstandardvarietäten des Deutschen

Luigia Tessitore

Gerarchie di genere e linguaggio inclusivo nel paesaggio linguistico del Südtirol

Vincenzo Gannuscio; Silvia Palermo

Multilinguismo e politica: il *Linguistic Landscape* nelle elezioni amministrative 2023 in Alto Adige/Südtirol

Alessandra Zurolo

Das „tönende Mosaik“ des österreichischen Deutschen in der Wiener Sprachlandschaft

Ramona Pellegrino

La dimensione storica del *Linguistic Landscape* viennese nei film: rappresentazione e funzione

Barbara Häußinger

Erzählte Sprachlandschaften. Zur Einengung des öffentlichen Raumes in Zeitzeugeninterviews jüdischer Emigrant_innen nach Palästina

note; recensioni

ISSN 1124-3724