

I materiali didattici (moduli) utilizzati per i corsi fanno poi ampio ricorso a immagini funzionali su cui è impostata la gran parte delle attività, in modo che unitamente alla conoscenza della situazione di comunicazione sia facilitata la comprensione dei testi e lo svolgimento delle attività stesse.

PER UNA RIVALUTAZIONE DEL RUOLO DELLA TRADUZIONE NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO LS

di ROSALBA BIASINI

1. Introduzione

«[D]all'ostracismo alla riscoperta»: il titolo di un recente articolo di Paolo Balboni sintetizza perfettamente la mutata posizione della critica nei confronti della traduzione come pratica didattica¹. Nel corso dei secoli l'importanza di questa tecnica è stata variamente recepita; a seconda delle teorie vigenti, la traduzione ha avuto più o meno successo, venendo riconosciuta in certi momenti storici come uno strumento privilegiato, se non unico, di apprendimento, in altri come una tecnica obsoleta e sterile, e quindi da evitare.

Alla luce della più recente letteratura di settore, che vede oggi la traduzione come una «preziosa risorsa educativa»², si presenta una proposta di metodo che vuole offrire un contributo sulla sua validità in ambito glottodidattico. Il lavoro si concentra sulla traduzione dalla L1 alla LS (*traduzione attiva* o *prose*, in contesto anglofono)³ e si pone come obiettivo la volontà di rendere una vecchia tecnica più produttiva e più coinvolgente per gli studenti destinatari.

¹ PAOLO E. BALBONI, *La traduzione nell'insegnamento delle lingue dall'ostracismo alla riscoperta*, in *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, a cura di FLORA DE GIOVANNI e BRUNA DI SABATO, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2010, pp. 179-200.

² EMILIA DI MARTINO, *La traduzione come strumento di apprendimento delle lingue*, in *Apprendere a tradurre, tradurre per apprendere. La traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico*, a cura di BRUNA DI SABATO et al., Bari, Pensa MultiMedia, 2012, p. 321.

³ Quando si parla di traduzione, bisognerebbe infatti operare un *distinguo*, purtroppo non sempre fatto, tra versione dalla LS alla L1 (*traduzione passiva*), e versione dalla L1 alla LS (*traduzione attiva*). La terminologia in ambito traduttivo non è sempre univoca, e a *traduzione attiva* si preferiscono i termini *retroversione*, *retrotraduzione* o *backtranslation*. Tuttavia, questi termini indicano anche la pratica di traduzione nella lingua originale di un testo già tradotto in altra lingua, e sembrerebbero pertanto creare confusione. Per l'espressione *traduzione attiva* cfr. tra gli altri FABIANA FUSCO, *La traduttologia. concetti e termini*, Udine, Forum, 2006. In questo lavoro saranno usati indifferentemente i termini *traduzione attiva* e *prose* come sinonimi per indicare l'esercizio di traduzione verso la LS.

La proposta nasce da un'esperienza di insegnamento presso l'Università di Oxford, Regno Unito, e nello specifico dalla progettazione e gestione di corsi di traduzione didattica rivolti a studenti di laurea triennale in Lingue e Letterature Straniere. Questa esperienza ha fornito importanti elementi per ritenere che nel contesto dell'insegnamento delle lingue moderne l'esercizio della traduzione, e in particolare di quella attiva, debba essere rivalutato. Come questo studio dimostra, infatti, tale pratica risulta molto efficace per migliorare tutte le abilità linguistiche, nonché per sviluppare competenze di tipo comunicativo e culturale.

2. Quadro teorico di riferimento

La critica ha offerto diverse sintesi della storia dell'uso della traduzione nella glottodidattica, e ne ha rintracciato il percorso fin dall'antichità toccando il Rinascimento, la fase dei metodi grammatico-traduttivi – così denominati dai detrattori – e quella dei metodi traduttivi pratici dell'Ottocento, con la messa al bando della traduzione, avvertita come esercizio formale e non comunicativo, in favore dei metodi diretti, basati sulla pratica imitativa e sulla lingua parlata⁴. Il «condono»⁵, dagli anni Ottanta del Novecento in poi, avviene con l'abbandono delle teorie strutturaliste e comportamentistiche e con l'emergere di nuove scuole di pensiero in ambito di ricerca e pratica glottodidattica, e in particolare con una «rinnovata convinzione della importanza della coscienza del significato delle strutture linguistiche»⁶. In questa prospettiva, all'interno dell'approccio nozionale-funzionale, l'esercizio viene rivalutato in quanto «attività che aiuta a capire le convergenze e le divergenze strutturali, discorsive e testuali tra L1 e [LS], rilevabili negli usi reali»⁷; la traduzione è vista come un «momento di coscientizzazione» volto alla «comprensione del significato delle strutture della lingua-oggetto» e alla pratica di «comparazione interlinguistica a tutti i livelli del sistema: grammaticale, lessicale, stilistico, pragmatico-culturale»⁸.

⁴ Cfr. per esempio: RENZO TITONE, *Il tradurre. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Roma, Armando Editore, 1998; ENRICO BORELLO, *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, Urbino, Quattroventi, 1999; RUGGIERO PERGOLA, *La traduzione nella storia. Apprendere a tradurre, tradurre per apprendere*, cit., pp. 13-37.

⁵ RENZO TITONE, *Il tradurre*, cit., p. 34.

⁶ *Ibid.*

⁷ ENRICO BORELLO, *Teorie della traduzione*, cit., p. 63.

⁸ RENZO TITONE, *Il tradurre*, cit., p. 34. Ancora a favore della traduzione e quindi dell'uso della L1 nel contesto di apprendimento delle LS, Borello testimonia il definitivo – e produttivo – allontanamento dall'«idea che il discente debba neutralizzare la presenza della L1 in modo innaturale, dal momento che il generativismo e il cognitivismo hanno dimostrato come la rimozione della L1 e della traduzione sia non solo impossibile, ma anche di ostacolo all'apprendimento» (ENRICO BORELLO, *Teorie della traduzione*, cit., p. 61). La pratica traduttiva, infatti,

Queste basi – il recupero della L1 nella classe di LS, la riscoperta dell'importanza delle strutture linguistiche, la percezione della traduzione come momento di incontro di due sistemi lingua e di due culture – aprono la strada, alla fine degli anni Novanta, a un vero recupero della pratica anche in sede di riflessione teorica⁹. Il dibattito sulla sua utilità glottodidattica è attualmente molto vivo anche in Italia, dove si osserva il carattere di mediazione e di luogo per la pratica della competenza interculturale¹⁰, nonché di esercizio che sviluppa competenze non solo strettamente linguistiche, ma anche culturali, testuali, infine comunicative¹¹.

La letteratura di settore crede insomma che la traduzione debba essere intesa come un esercizio attivo, perché porta l'apprendente a raggiungere consapevolezza in entrambe le lingue e a mediare tra due culture: essa diventa perciò un'attività chiave se l'obiettivo dell'insegnamento è un'effettiva e approfondita competenza linguistica e comunicativa, che si estenda anche alle capacità espressive della propria L1. Tuttavia, all'esercizio della traduzione non è storicamente riconosciuta una grande efficacia se non come strumento, piuttosto meccanico, per il consolidamento di strutture morfosintattiche e lessicali. In particolare, alla traduzione si rimprovera poca attenzione verso lo sviluppo della competenza comunicativa, una mancanza accompagnata inoltre da un orientamento verso la lingua scritta e formale, privo di un approfondimento culturale e sociolinguistico¹².

aiuta a sviluppare competenze linguistiche non solo nell'ambito della LS di studio, ma anche nei confronti della L1 dello studente, e di attivare importanti capacità di riflessione e confronto che permettono inoltre la culturizzazione nella LS al pari dello sviluppo di capacità interculturali. Tale confronto favorisce inoltre un'acquisizione consapevole da parte degli studenti in tutti i settori della lingua, confermando la «specificità della classe di *prose* [...] quale strumento privilegiato di riflessione interlinguistica a tutti i livelli del sistema: grammaticale, lessicale, stilistica, pragmatico-culturale» (LUISA CARRER, GIANCARLA VANOLI, *L'attività di retroversione nella classe di italiano LS (A1-B1)*, in «Rassegna italiana di linguistica applicata», 2008, 3, p. 33).

⁹ STUART CAMPBELL, *Translating into the Second Language*, London-New York, Longman, 1998; *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, a cura di KIRSTEN MALMKJAER, Manchester, St. Jerome, 1998; RENZO TITONE, *Il tradurre*, cit.; ENRICO BORELLO, *Teorie della traduzione*, cit.

¹⁰ *Apprendere a tradurre, tradurre per apprendere*, cit.; BRUNA DI SABATO, *La traduzione come mediazione*, in *Apprendere a tradurre, tradurre per apprendere*, cit., pp. 61-82; PIERANGELA DIADORI, *Verso la consapevolezza traduttiva*, Perugia, Guerra, 2012.

¹¹ SARA LAVIOSA, VALERIE CLEVERTON, *Learning by Translating. A Course in Translation. English to Italian & Italian to English*, Bari, Edizioni dal Sud, 2003; SARA LAVIOSA, *Didattizzare la traduzione per acculturare e comunicare*, in «Italice», LXXIV (1997), 4, pp. 485-496; EMILIA DI MARTINO, *La traduzione come strumento di apprendimento delle lingue*, cit.

¹² Si veda per esempio PAOLO E. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET, 2013, spitt. pp. 153-154. Tuttavia, come ricordato, Balboni ha scritto anche in favore di una riabilitazione dell'esercizio traduttivo nelle classi di lingua (cfr. il già citato PAOLO E. BALBONI, *La traduzione nell'insegnamento delle lingue dall'ostracismo alla riscoperta*, cit.).

Quel che solo recentemente viene affermato nei confronti della traduzione didattica è che la sua sfortuna in ambito pedagogico risiede in un utilizzo non corretto di tutte le sue potenzialità. Tradurre per apprendere, infatti, non vuol dire solo riflettere sulle componenti morfosintattiche di un brano decontestualizzato e spesso lontano dallo studente per contenuti e lingua; al contrario, l'esercizio di versione permette di apprezzare un testo su «tutti i piani del sistema linguistico: fonologico, morfologico, sintattico, lessicale, stilistico e pragmatico», tenendo come «punto decisivo [...] la strutturazione del messaggio»¹³. Attualmente, infatti, molta critica si muove verso una rivalutazione della traduzione come pratica didattica che miri a evidenziare soprattutto le ricadute in ambito comunicativo: al pari di ogni altra tecnica glottodidattica, obiettivi di questo esercizio sono quindi anche il potenziamento delle abilità comunicative e lo sviluppo della capacità di riflettere sulle componenti socioculturali della LS¹⁴. Dal momento che «la traduzione, oltre a essere un'operazione linguistica, è un'attività che implica un insieme di interazioni sociali e culturali, prima di tutto nel contesto della propria cultura e poi tra le culture altre»¹⁵, l'insegnante deve cogliere l'occasione per rinnovare una vecchia pratica e combinare l'apprendimento linguistico allo sviluppo di competenze socioculturali. Tali componenti sono rinforzate anche grazie al continuo confronto con la cultura e la lingua di origine degli studenti, un accostamento produttivo che ha come fine ultimo la socializzazione e la culturizzazione¹⁶.

3. Proposta di metodo

Alla luce di queste riflessioni sarà più chiara la portata formativa dell'uso della traduzione attiva come strumento didattico. Tuttavia, resta evidente la necessità di rinnovare un esercizio che altrimenti rischia di rimanere meccanico e poco interessante, unicamente destinato all'applicazione di regole grammaticali e alla

¹³ ENRICO BORELLO, *Teorie della traduzione*, cit., p. 209.

¹⁴ Si legga per esempio Di Martino: «la traduzione va intesa come un ambiente di apprendimento sinceramente comunicativo, efficace per la promozione della competenza comunicativa in senso lato; una preziosa occasione per lo sviluppo della competenza interculturale; nonché un valido strumento per l'acquisizione della padronanza lessicale e per lo sviluppo della conoscenza della grammatica» (EMILIA DI MARTINO, *La traduzione come strumento di apprendimento delle lingue*, cit., p. 309).

¹⁵ FABIANA FUSCO, *La traduttologia: concetti e termini*, cit., p. 7.

¹⁶ Così Laviosa: «il processo traduttivo richied[e] sia una conoscenza dettagliata delle sue culture interessate sia una profonda competenza comunicativa bilingue intesa questa tridimensionalmente come "Sapere fare [due lingue]", Saper fare con [le due lingue] e "Sapere [le due lingue e saperle] integrare con altri codici" (adattando il modello di competenza comunicativa monolingue di Balboni)» (SARA LAVIOSA, *Didattizzare la traduzione per acculturare e comunicare*, cit., p. 496).

conoscenza di contenuti lessicali¹⁷. Bisognerà inoltre ricordare che il ricorso alla traduzione attiva si presenta come un momento all'interno di un percorso d'apprendimento, e quindi come una delle tecniche d'insegnamento da usare in un contesto più articolato, parte di un approccio comprendente strumenti diversi e volto a sviluppare la competenza linguistica in tutti i suoi aspetti. Fatte queste premesse, si espone una proposta di metodo per utilizzare al meglio il potenziale della tecnica di traduzione attiva come strumento di apprendimento.

3.1. Contesto di apprendimento

Adottata in molte università britanniche principalmente come strumento di potenziamento dell'acquisizione morfosintattica e lessicale, la *prose* è eredità di un insegnamento della lingua ispirato alla didattica delle lingue classiche e al metodo grammatico-traduttivo. A Oxford è parte integrante dei corsi di Lingue e Letterature Straniere; nel caso dell'italiano, un'ora settimanale di *prose* è presente in tutti gli anni di corso, anche per i principianti assoluti.

Le riflessioni espone in questa sede si basano su un'esperienza di insegnamento svolta in classi di primo anno, formate da 10-12 studenti con buone conoscenze pregresse dell'italiano¹⁸. Le classi di lingua del primo anno sono divise in tre o quattro livelli, a seconda del numero degli iscritti. Per accedere alla classe di livello più alto gli studenti hanno di solito già studiato l'italiano¹⁹, oppure possiedono una

¹⁷ Di questo parere anche Luisa Carrer e Giancarla Vanoli, colleghe di Oxford: «[s]i è cercato [...] di interrogarsi su quanto fosse attuabile un uso metodologicamente rinnovato dell'esercizio, pur rimanendo nel solco della proposta didattica tradizionale. [...] La sfida consiste (1) nell'accettare l'uso pragmatico della traduzione come tramite alla riflessione sulla lingua e quindi anche al consolidamento delle conoscenze grammaticali; (2) nel costruire una rete sequenziale di relazioni tra i brani proposti all'interno del modulo, perché ne emerga da subito l'aspetto di analisi testuale e contestuale; (3) nel mantenere fermo come obiettivo prioritario il raggiungimento di una competenza esplicita di tipo metalinguistico e metaculturale» (LUISA CARRER, GIANCARLA VANOLI, *L'attività di retroversione nella classe di italiano LS (A1-B1)*, cit., pp. 48-49).

¹⁸ Nonostante la *Sub-Faculty of Italian* non faccia riferimento al *Quadro comune di riferimento europeo* per descrivere i livelli linguistici dei suoi studenti, si può valutare questa competenza come equivalente a livelli B1/B2, con le normali eccellenze e carenze di una classe di LS.

¹⁹ Il sistema scolastico nel Regno Unito è piuttosto articolato, e differisce leggermente a seconda del paese (Inghilterra, Galles, Scozia, Irlanda del Nord). In questa sede basterà osservare che, dopo un ciclo di insegnamento primario (4-11 anni), in Inghilterra gli studenti intraprendono un percorso di studi secondario che si conclude, intorno ai 16 anni, con un esame (GCSE, *General Certificate of Secondary Education*) che dà accesso ad alcune professioni ma non all'università. Segue un biennio dedicato al conseguimento del *General Certificate of Education Advanced Level* (comunemente chiamato *A-levels*), durante il quale ci si concentra su poche materie (tre o quattro, generalmente), sostenendo degli esami finali sul cui risultato si basa l'ammissione all'università. La lingua italiana è offerta a livello GCSE e *A-levels*. Tuttavia, a Oxford e in molte università britanniche non è richiesto un *A-level* in italiano per poter studiare questa lingua in un corso di laurea in Lingue.

conoscenza della lingua per motivi etnici o personali. Durante l'anno gli studenti devono frequentare obbligatoriamente diversi corsi dedicati alla lingua e sostenere un esame finale a conclusione del primo anno di corso (*Preliminary Examination*).

Fin dalle prime settimane, gli studenti vengono istruiti sulla struttura del corso e ricevono precise istruzioni sull'esame di fine anno, retaggio culturale che tende a preparare da subito gli studenti britannici alla valutazione. Come è naturale, il pensiero dell'esame pone gli studenti in una situazione psicologica di pressione, e questo atteggiamento tende a riflettersi, da parte loro, nella necessità di ricevere insegnamenti utili, spendibili. In questa prospettiva, il corso di *prose* deve avere come obiettivi da un lato la preparazione all'esame, ma dall'altro anche la volontà di educare gli studenti a lavorare sulla propria formazione oltre che sul consolidamento delle conoscenze linguistiche e della competenza comunicativa in termini più ampi.

3.2. Struttura della lezione

La struttura dell'anno accademico è divisa in tre trimestri di otto settimane; per le ore di *prose* l'attività è così gestita: nella prima settimana di corso gli studenti ricevono un libretto contenente sette testi da tradurre con indicazioni sulle consegne. Il primo testo va tradotto in classe, in condizioni d'esame, e viene valutato come test di ingresso (*collection*, nella terminologia oxoniana)²⁰. Gli altri testi vengono tradotti autonomamente dagli studenti, come compito a casa settimanale, e consegnati all'insegnante in classe. L'insegnante corregge a casa in primo luogo la *collection*, e poi via via le traduzioni consegnate ogni settimana dagli studenti, di modo che ogni lezione sia incentrata su un testo che gli studenti ricevono già corretto dall'insegnante.

Su queste basi, l'ora di *prose* si articola come segue:

1. l'insegnante restituisce a ciascuno studente il proprio lavoro corretto avvalendosi di una correzione muta;
2. in un primo momento, ogni studente si concentra sul proprio elaborato, soffermandosi sulle correzioni e facendo ipotesi sui propri errori e sulle proprie proposte; successivamente, l'insegnante divide la classe in coppie e/o piccoli gruppi, chiedendo di confrontarsi in modo collaborativo su errori e punti di forza;
3. a questo punto l'insegnante consegna una dispensa, che propone una traduzione di massima e delle note linguistiche, e chiede di nuovo agli

²⁰ In realtà per l'esame finale di traduzione agli studenti sono concesse 3 ore per il *Paper II (Prose, Translation from Italian)*, e quindi circa 1.5 ore per completare la *prose*. La *collection*, invece, dura solo un'ora, meno pochi minuti per dare le consegne e presentare brevemente il corso - di questo bisogna tener conto ai fini della valutazione ma anche per la scelta del testo da tradurre.

studenti di confrontare la propria traduzione con questa, sia individualmente che in coppia/gruppo;

4. segue uno scambio di idee sui principali contenuti linguistici, appartenenti a tutte le grammatiche, su cui poi ci si sofferma seguendo la dispensa prodotta dall'insegnante²¹.

Sarà inoltre importante sottolineare alcuni dettagli:

1. nelle prime settimane l'insegnante dovrà condividere con gli studenti la propria metodologia in fatto di correzione e valutazione;
2. sul lavoro di gruppo l'insegnante dovrà sensibilizzare gli studenti, soprattutto considerando che i giovani di Oxford sono abituati alla competizione;
3. l'insegnante dovrà essere attento a non fornire soluzioni univoche né imposizioni: la traduzione attiva, anche quella offerta nella dispensa, si presenta come possibilità: se è vero che alcuni elementi, soprattutto morfologici, lasciano meno libertà, e pur vero che altri sono più soggetti alla creatività del singolo, che tuttavia non rischia di stravolgere il significato e le intenzioni del testo;
4. l'insegnante dovrà evitare di trasformare il momento della riflessione in una *lectio*; dovrà invece coinvolgere gli studenti nel segnalare gli elementi importanti di ogni testo, spingendoli a scoprire, ad autovalutarsi, a confrontarsi.

3.3. Materiali

È evidente che i micro-obiettivi, come ad esempio un interesse più forte verso le componenti sociolinguistiche e/o stilistiche di un testo, dipendono dai materiali in uso, dallo specifico testo in esame e dalle sue possibili traduzioni verso la LS. Le lezioni di *prose* prevedono spesso la traduzione di testi letterari - testi complessi, che usano sovente una lingua non attuale, non sempre utili per lo sviluppo della competenza comunicativa. Tuttavia, la traduzione attiva ha il vantaggio di non presentare modelli nella LS, ma di offrire allo studente una sfida, e cioè un testo nella L1 da rendere nella LS, imparando a creare significato confrontando strutture e contenuti. Si consideri inoltre che il formato dell'esame finale, difficile da cambiare, richiede appunto la traduzione di un testo letterario verso la LS: l'insegnante deve perciò saper rispondere ai bisogni anche umanistico-affettivi dei propri studenti, riuscendo a usare al meglio il tempo e gli strumenti a disposizione.

²¹ Un procedimento simile e anzi ancor più interattivo è illustrato da Wardle: «in un contesto accademico, l'insegnante può chiedere agli studenti di preparare uno dei brani a casa [...]. Successivamente, in classe, ognuno potrà presentare le proprie soluzioni, illustrando le varie proposte e facendo presente eventuali perplessità» (MARY LOUISE WARDLE, *Avviamento alla traduzione. Inglese-italiano. Italiano-inglese*, Napoli, Liguori, 1996, p. 7).

Nella selezione dei materiali c'è libertà: l'insegnante può scegliere i testi che preferisce, e ovviamente orientarli come meglio crede verso la scoperta e l'acquisizione delle diverse grammatiche della lingua. La modalità di riflessione sulle due lingue e sulle due culture è quindi di natura contrastiva e comparata, basata sulla scoperta delle strutture della LS e dei punti di contatto e distanza con la L1. Inoltre, a evitare un uso statico della LS, fatto di corrispondenze univoche *struttura-struttura* e/o *parola-parola*, si insisterà sulle diverse possibilità offerte dalla traduzione, sull'accettabilità di alcune proposte e sul loro grado di grammaticalità.

A una progressiva e piena acquisizione contribuiscono non solo un'attenta scelta dei testi in L1, graduati per difficoltà e complessità, e un lavoro collaborativo in classe, ma anche, come accennato, la stesura e l'uso di un appropriato strumento di riflessione per gli studenti: la dispensa.

Si osservi come esempio il seguente racconto:

In one of the moments of despair following my husband's death, I decided to go to a play, hoping that a night at the theatre would lift my spirits. I lived in the East Village, and the theatre was on Thirty-Fourth Street. I decided to walk. Within five minutes, a mongrel dog started to follow me. It did all the things that a dog normally does with its owner – exploring some distance away and then running back to check on its companion. I became intrigued by the animal and stooped to pet it, but it scampered away. Some passers-by also seemed taken with the dog and tried to coax it to come to them, but it ignored them. I bought an ice-cream cone and offered some to the dog, but it still wouldn't come near me. As I approached the theatre, I wondered what would become of the dog. Just before I entered, it finally approached me and looked me full in the face – and I saw the compassionate eyes of my husband.
(E. S. Marks, *New York Stray*)

Si tratta di un testo ricco di interessanti elementi, non solo di ordine lessicale e morfosintattico, tutti utili al fine della discussione e dell'apprendimento – si pensi alla traduzione delle forme in “-ing” dell'inglese, o anche alla difficoltà dell'uso dell'imperfetto nella resa in italiano. Come spiegato, gli studenti lavorano in modo indipendente alla propria traduzione del testo, che ricevono poi in classe con le correzioni dell'insegnante. La lezione fa ricorso al continuo confronto tra pari per aiutarli a trovare delle motivazioni alle proprie scelte e per spingere a fare continue ipotesi. Il momento del confronto risulta particolarmente importante perché, spingendo gli studenti ad analizzare i propri comportamenti, con esso si cerca di prevenire il radicamento di errori e, allo stesso tempo, si invita la classe a cogliere il ripetersi e il ricorrere di alcune strutture caratteristiche della lingua di studio.

È a questo punto che l'insegnante propone una traduzione di massima, che viene letta e confrontata con la propria, prima individualmente, poi in coppie, infine in plenaria. Sarà compito dell'insegnante insistere sul fatto che si tratta di

una possibile traduzione, e che in alcuni casi le ipotesi accettabili e corrette per la resa in italiano possono essere molteplici; a questo scopo, potrà offrire delle alternative all'interno della propria traduzione, a volte prese dalle versioni degli studenti stessi²².

Ecco una possibile traduzione del testo in esame:

TRADUZIONE

(Un/il) randagio a/di New York/newyorkese

In uno dei momenti di disperazione che seguirono la morte di mio marito, decisi di andare a (vedere) uno spettacolo teatrale, sperando che una serata a teatro mi avrebbe rallegrato/avrebbe sollevato il mio umore/mi avrebbe sollevato l'animo/mi sollevasse. Vivevo nell'East Village, e il teatro era sulla Trentaquattresima (strada). Decisi di fare una passeggiata/di andare a piedi. Nel giro di/ dopo cinque minuti, un bastardino cominciò a seguirmi. Faceva tutte le cose che un cane fa di solito/normalmente con il suo padrone – esplorava (la strada) poco più in là e poi ritornava/per ritornare indietro di corsa a controllare la sua compagna.¹ Cominciai a interessarmi al cane/il cane cominciò a incuriosirmi e mi chinai per accarezzarlo/coccolarlo, ma (lui) sgambettò/scappò via. Anche alcuni passanti sembravano presi dal/interessati al cane e provavano² ad alletterlo/a fargli delle moine per farlo andare da loro/ per farlo avvicinare³, ma lui li ignorava. Comprai un cono gelato e ne offrii un po' al cane, ma ancora non voleva venirmi vicino. Mentre mi avvicinavo al teatro, mi chiesi che cosa sarebbe stato del cane. Appena prima di entrare, finalmente mi si avvicinò e mi guardò dritto in viso – e io vidi gli occhi compassionevoli di mio marito.

¹ Se la frase si rende più generica va bene il maschile (“compagno”/“amico”): es: “faceva tutte le cose... - come esplorare.../“e cioè esplorare”. Si possono anche tradurre i due gerundi con l'infinito: “esplorare... correre”.

² Qui va bene anche il passato remoto, anche se forse è da preferire l'imperfetto.

³ Altre varianti: “perché andasse da loro”/“perché si avvicinasse”.

Anche il momento della traduzione diventa utile per rinforzare alcune componenti non necessariamente lessicali, come ad esempio le questioni stilistiche delle

²² Interessante quanto scrive Wardle a questo proposito, riflettendo su un esercizio di traduzione da svolgere in classe: «si possono dividere gli studenti in piccoli gruppi e chiedere loro di preparare insieme una traduzione oralmente, incoraggiando suggerimenti e alternative, stimolando la discussione tra loro per arrivare a una soluzione ragionata. Verrà così messo in risalto il fatto che ‘la traduzione corretta’ non esiste (anche se possono essere molte quelle sbagliate!) e che per arrivare a una soluzione accettabile è necessario prendere in considerazione molti fattori diversi, nonché diverse interpretazioni individuali» (MARY LOUISE WARDLE, *Avviamento alla traduzione*, cit., p. 7).

note 1 e 3 e quelle morfosintattiche della nota 2. Nella dispensa, la traduzione è seguita da osservazioni linguistiche in cui si richiama l'attenzione su alcuni punti ritenuti importanti; la stesura prende spunto non solo dai contenuti più ovvi del testo, ma anche da quelle componenti che hanno creato più difficoltà agli studenti, e per questo dovrà essere rivista e adattata anche quando sarà riutilizzato lo stesso testo in L1, tenendo conto della singola classe e delle specifiche difficoltà degli studenti, in modo da poter diventare uno strumento di confronto e di consolidamento per ogni studente²³.

²³ La traduzione è seguita dalle note. Si offre qui una possibile dispensa per il testo in esame, usata in classe e adattata a seconda delle necessità degli studenti:

NOTE

- usate tutti gli strumenti a vostra disposizione, come dizionari e grammatiche;
- ricordatevi di tradurre il titolo;
- nella traduzione di un testo letterario è bene usare il passato remoto anziché il passato prossimo.

DA RIVEDERE...

- lo *spelling*: es. *cominciare*, non *comm*inciare; proprietario, non *proprietario*; attenzione a futuro e condizionale: *solleverà* e *solleverebbe*, non *sollevarà* e *sollevarrebbe*;
- gli accenti: è/e;
- gli apostrofi (*non* accenti): *po'*;
- l'aggettivo indefinito *qualche* è sempre singolare; es. "Qualche passante sembrava", non "qualchi passanti", e nemmeno "qualche passante sembravano";
- l'uso dell'aggettivo possessivo con i nomi che esprimono parentela.

LESSICO

- *play*: spettacolo, rappresentazione. "dramma", "commedia" e simili sono già connotati;
- *night*: in questo contesto, "serata";
- (*a night would lift my spirits*): l'italiano usa il pronome indiretto al posto dell'aggettivo possessivo: "[...] mi avrebbe sollevato lo spirito" ("spirito" in questo senso si usa al singolare);
- *East Village*: i nomi dei quartieri delle città americane di solito non si traducono, mentre si traducono i nomi di strade composti da un numerale ordinale, es. *Thirty-Fouth* = Trentaquattresima. *Street* di solito si omette, o si traduce con "strada";
- *within*: (con espressioni di tempo) "nel giro di", "nell'arco di"...
- *mongrel dog*: bastardino, cane bastardo;
- *owner*: in questo contesto, trattandosi di un animale, "padrone" è da preferirsi;
- *to coax*: "persuadere", "convincere" + a;
- attenzione alla differenza tra "andare" e "venire";

MORFOLOGIA e SINTASSI

- rivedete...
- l'uso dell'articolo determinativo *lo* (pl. *gli*);
- l'uso del pronome *ne*, che traduce "of it";
- l'uso del condizionale passato:
- A night at the theatre would lift my spirits.*
Una notte a teatro mi avrebbe sollevato il morale.
- I wondered what would become of the dog.*
Mi chiesi cosa sarebbe successo al cane;
- quali preposizioni richiedano alcuni verbi, es: provare a; persuadere a; cominciare a;

L'insegnante può usare questo strumento come meglio crede, in vista di un dibattito tra studenti e della sua supervisione. È risultato produttivo anche utilizzare la dispensa per dare agli studenti suggerimenti e consigli più generali, sia sull'attività di traduzione (per esempio, tradurre elementi culturali come *East Village*, nonché la parola *play*)²⁴ che su contenuti linguistici non strettamente legati alle questioni sollevate da questo testo in particolare, come possono essere le concordanze, l'ortografia, l'uso dei tempi del condizionale, e così via. Per questo tipo di segnalazioni, come per alcune regole morfosintattiche, non sono fornite "soluzioni": gli studenti sono invitati a controllare a casa, in forma indipendente, per favorire la scoperta nonché il ricorso allo studio autonomo, come richiesto dai corsi avanzati e universitari. Si ricordi infine che la dispensa non dovrà essere usata

- quando c'è un cambiamento di soggetto in una frase, è bene esprimere il nuovo soggetto tramite un pronome, es: "cominciai a interessarmi al cane e mi chinai per accarezzarlo, ma lui sgambettò via";
- **In evidenza**: la traduzione della "- ing form":
- 1. *In one of my moments of despair following my husband's death, I decided...*
In uno dei momenti di disperazione che seguirono la morte di mio marito, decisi...
→ In questo caso non possiamo usare il gerundio italiano ("seguendo") perché il soggetto di *following* non è lo stesso dell'azione principale (*I decided*); possiamo però intendere *following* come un aggettivo e tradurlo con "seguenti", o meglio "successivi a";
- 2. *I decided to go to a play, hoping that a night...*
Decisi di andare a uno spettacolo teatrale, sperando che una serata...
→ In questo caso invece, proprio per via dell'identità di soggetto, si può usare il gerundio;
- 3. *Exploring some distance away and then running back...*
Esplorava la strada poco più in là e poi ritornava indietro.
→ In questo caso i due verbi in "-ing" costituiscono frasi indipendenti, e l'italiano non usa il gerundio; si può però pensare di tradurle con l'infinito nel caso in cui si intendessero come forme sostantivate (l'azione in sé, come se fosse un nome);
- **In evidenza**: la differenza tra tempi perfetti (passato prossimo/passato remoto) e imperfetto:

<p>Il <i>passato prossimo</i> e il <i>passato remoto</i> sono tempi del passato che descrivono un'azione conclusa, completa nel passato.</p>	<p>L'imperfetto è un tempo del passato che si usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • per parlare di eventi che sono considerati nella loro durata nel passato; <i>I lived in the East Village.</i> <i>Vivevo</i> nell'East Village. • per esprimere abitudini o azioni abituali, anche se complete: <i>It did all the things that a dog [...] does [...]</i> <i>Faceva</i> tutte le cose che un cane fa... <p>L'imperfetto è anche usato nel passato per le descrizioni, per esprimere l'età, infine con la congiunzione temporale <i>mentre</i>, che esprime continuità.</p>
<p>Nelle traduzioni di testi letterari preferiamo il <i>passato remoto</i>.</p> <p><i>I decided to go to a play.</i> Decisi di andare a vedere uno spettacolo teatrale.</p>	

²⁴ Dal momento che la scelta per i testi d'esame non dipende necessariamente dall'insegnante, è bene far esercitare gli studenti su testi in L1 provenienti da tutta la letteratura in lingua inglese.

per portare avanti una lezione frontale, ma per far riflettere gli studenti su quanto discusso, fornendo anche dei materiali per la futura consultazione.

4. Ricadute sulla competenza comunicativa

Tra gli obiettivi della traduzione didattica è innegabile lo sviluppo della competenza linguistica, e in particolare lessicale e grammaticale; tuttavia, per poter sfruttare al meglio le potenzialità della tecnica traduttiva è necessario fornire anche spunti per lo sviluppo di altre imprescindibili competenze, come quella comunicativa e interculturale. Per poter raggiungere questi obiettivi, dovranno essere attivati diversi meccanismi: innanzitutto, l'insegnante deve selezionare i materiali e gli argomenti in modo da orientare le proprie lezioni anche verso quegli elementi che in passato non sono stati oggetto di studio, insistendo appunto sulle componenti comunicative del testo, sui legami tra lessico e cultura e più in generale tra lingua e cultura. È proprio l'insistenza su questi elementi che rivaluta la pratica e la rende un esercizio attivo, di acquisizione e di scoperta: il continuo raffronto con il contesto socioculturale del testo di provenienza mette gli studenti di fronte a situazioni reali e li invita a soffermarsi non solo sull'analisi dei testi nelle due lingue, ma anche sul modo in cui questi vengono prodotti, sulla loro ricezione, sulla loro espressività anche a livello sociolinguistico e interculturale.

Si pensi per esempio alla riflessione sui dialoghi; se è vero che essi forniscono una versione letteraria, non necessariamente autentica della comunicazione orale²⁵, è anche vero che, nel caso della *prose*, il testo di origine è in L1: i dialoghi possono pertanto essere usati come punto di partenza per spingere gli studenti a valutare i tratti peculiari dello scambio dialogico e a "riadattarli" nella LS in modo più comunicativo, senza il timore di tradirne il messaggio originale.

Si osservi questo esempio:

"I want so to see the Arno. The rooms the Signora promised us in her letter would have looked over the Arno. The Signora had no business to do it at all. Oh, it is a shame!" (E. M. Forster, *A Room with a View*).

²⁵ Come osserva Santipolo: «la struttura dialogica del testo letterario, da una certa prospettiva, deve essere considerata una sorta di "falso pragmatico", in quanto tenta di riprodurre in forma scritta la comunicazione orale» (MATTEO SANTIPOLO, *Il testo letterario come modello linguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, in *Manuale di civiltà italiana. Materiali ed approcci didattici*, a cura di ANNA BEGENAT-NEUSCHÄFER, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, p. 9).

Il passaggio sottolineato offre la possibilità, nella traduzione dall'inglese del *future in the past*, di usare per semplificazione dell'imperfetto indicativo, e nello specifico dell'*imperfetto prospettico*, al posto del condizionale composto. Prendendo avvio dalle traduzioni fatte dagli studenti, si può insistere sulle varietà della LS, con l'intento di dimostrare come anche nella traduzione di un testo letterario si possa assistere alle modificazioni della lingua. Partendo da esempi come questi nella LS, si possono invitare gli studenti a pensare ad altri casi simili nella L1 che tradurrebbero utilizzando questo tipo di imperfetto. Lo studente deve essere consapevole di variazioni della lingua come quella qui usata come esempio per poter acquisire una competenza più comunicativa in un contesto – quello universitario – che rischia invece di attenersi solo a un approccio di tipo formalistico. A questo scopo, l'insegnante avrà il dovere di «fornire ai discenti modelli sociolinguistici utili ed usabili»²⁶ e cioè rispondenti alle loro necessità reali.

Un altro importante accorgimento riguarda la lingua veicolare, che deve essere unicamente l'italiano. Visto il ricorso a istruzioni facili e ripetitive, e considerato il livello avanzato, non si registreranno problemi, come dimostra la pratica. Tuttavia, un ulteriore passo in avanti verrà fatto quando l'insegnante troverà occasioni per spingere gli studenti al riuso immediato delle parole e delle strutture analizzate, dimostrando subito la portata comunicativa dell'esercizio. La comunicazione va inoltre incoraggiata tra studenti, e il momento di lavoro in coppie/gruppi può essere sfruttato per favorire scambi e riflessioni nella LS; infine, la riflessione sulla lingua permette agli studenti di appropriarsi anche di un lessico di settore scientifico, quello dell'ambito della linguistica e della morfosintassi: questa competenza metalinguistica accresce la loro autopromozione in quanto studenti universitari di lingue e letterature straniere²⁷.

²⁶ MATTEO SANTIPOLO, 'Scusi, volevo un bicchier d'acqua, per cortesia!' *La grammatica comunicativa e il cambiamento strutturale: il caso dell'imperfetto di cortesia nelle lingue romanze e il suo insegnamento*, in «Quaderni Patavini di Linguistica», 2007, 23, p. 63.

²⁷ Inoltre, l'approccio qui descritto deve necessariamente avvalersi della collaborazione tra colleghi. Come ricordato, le lezioni di *prose* costituiscono una parte della preparazione degli studenti universitari, che seguono nel contempo corsi dedicati al potenziamento di altre abilità ricettive e produttive. Un lavoro coordinato tra insegnanti permette di insistere anche all'interno di altre lezioni sugli elementi evidenziati nelle ore di *prose*, con attività che spingano gli studenti a ritrovare quanto appreso in testi di ascolto e/o scritti in LS e, di nuovo, a reimpiegare strutture e contenuti linguistici.

In alcuni casi, e soprattutto negli anni di corso successivi al primo, l'insegnante potrà infine portare in classe delle traduzioni edite, per dimostrare agli studenti la differenza tra il loro esercizio e la pratica dei traduttori, ma anche per commentare le scelte e verificarne la comunicatività e/o il possibile allontanamento dal testo di partenza. Tuttavia, bisognerà sempre ricordare agli studenti che il contesto in cui loro operano resta quello dell'apprendimento e del potenziamento della competenza linguistica, e intende quindi la traduzione non come un esercizio di stile, ma come uno strumento didattico. La traduzione resta quindi un mezzo, non un fine, e come tale un'utile pratica per migliorare la competenza linguistica e comunicativa in tutti i suoi aspetti.

5. Conclusioni

La riflessione su come rinnovare la lezione di *prose* è stato lo stimolo per perfezionare la struttura delle lezioni, riconsegnando alla traduzione il suo ruolo di pratica interculturale, e portando innovazione in un contesto di apprendimento piuttosto tradizionale. Il corso è diventato presto una palestra aperta a diverse possibilità, dal consolidamento linguistico alla riflessione su alcuni aspetti poco trattati, come le varietà sociolinguistiche della LS. Il contesto qui analizzato è quello di apprendenti avanzati e certo abituati a giocare con la lingua, con la grammatica, con la letteratura – semmai, la difficoltà principale ha interessato la riflessione sugli aspetti interculturali e sulle ricadute in chiave comunicativa.

I risultati degli studenti sono stati incoraggianti: settimana dopo settimana, hanno saputo mettersi in discussione, aprirsi al dibattito, non senza qualche riserva iniziale, dovuta a timidezza o a una mancanza di abitudine al lavoro di gruppo. Vedere immediatamente reinvestito in contesti comunicativi – per esempio nella pratica orale o anche nell'elaborazione di testi scritti – quanto acquisito nelle lezioni di traduzione è la riprova che la classe di *prose*, così strutturata, serve a formare giovani individui dotati di competenze non solo linguistiche, ma anche socioculturali e comunicative.

LE DANZE TRADIZIONALI NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 AD APPRENDENTI BRASILIANI: UN'ESPERIENZA DI *PROJECT WORK*¹

di LIDIA CALABRÒ, VERONICA ROSSI, ERIKA LANIA & ILARIA PEZZOLA

1. Introduzione

Nel presente lavoro verranno illustrati, nelle loro fasi e nei loro rispettivi utilizzi, due *project work* realizzati al CLA dell'Università degli Studi "Roma Tre" nel periodo 29 agosto-2 ottobre 2013. Le attività oggetto di questo studio hanno coinvolto quattro docenti e circa quarantacinque apprendenti brasiliani di italiano L2 di livello A1 e A2 del Q.C.E.R.², provenienti da diverse università brasiliane e iscritti per l'anno accademico 2013-2014 all'Università degli Studi "Roma Tre". Gli apprendenti, di età compresa tra i 19 e i 24 anni, usufruivano di una borsa di studio annuale nell'ambito del programma *Ciencia sêm Fronteiras – CSF*. Il loro soggiorno in Italia prevedeva la frequenza obbligatoria di un corso intensivo di lingua italiana di 100 ore³.

Gli studenti universitari che hanno partecipato al progetto *CSF* presso "Roma Tre" frequentavano prevalentemente la Facoltà di Architettura e, per la maggior

¹ Ai soli fini valutativi sono da attribuire a: LIDIA CALABRÒ, § 2.1, 2.2; VERONICA ROSSI e LIDIA CALABRÒ, § 4.1, 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4; ERIKA LANIA e ILARIA PEZZOLA § 5.1, 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4; a tutte e quattro le autrici: Introduzione § 1, § 3, Conclusione § 6.

² AA.VV., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

³ Questo programma, promosso dal governo brasiliano in collaborazione con numerose istituzioni italiane, ha come obiettivo la promozione e lo sviluppo di nuovi legami e collaborazioni internazionali ed è dedicato ad aree disciplinari di considerevole interesse per l'innovazione e lo sviluppo tecnologico e industriale. Grazie all'iniziativa e al sostegno dell'Ambasciata del Brasile in Italia, nel novembre 2011 quattordici Istituzioni Italiane hanno firmato un accordo con le due agenzie del Governo Brasiliano, CAPES e CNPq, in modo da iniziare la costituzione di una rete per lo scambio di studenti, scienziati e studiosi all'interno del programma *CSF* Italia. La rete comprende, al momento, il Consiglio Nazionale delle Ricerche, quindici Università individuate dal Governo Brasiliano tra quelle più qualificate per le aree di interesse del programma, il CNR, l'Istituto Biogem, l'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare e i Centri di Ricerca di Telecom Italia. Si vedano: <http://capes.gov.br/> e <http://cnpq.gov.br/>.