



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI BARI  
ALDO MORO



UNIVERSITÀ  
"Ss. CIRILLO E METODIO"  
DI SKOPJE

# INCROCI

STUDI SULLA  
LETTERATURA  
LA TRADUZIONE E  
LA GLOTTODIDATTICA

a cura di  
Vanna Zaccaro  
Ruska Ivanovska-Naskova

Bari-Skopje 2015

Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje





UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI BARI  
ALDO MORO



Università degli Studi di Bari Aldo Moro    Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje

# INCROCI

STUDI SULLA LETTERATURA,  
LA TRADUZIONE E LA GLOTTODIDATTICA

a cura di

*Vanna Zaccaro e Ruska Ivanovska-Naskova*

Bari-Skopje  
2015

Pubblicazione finanziata dall'Università "Santi Cirillo e Metodio" di Skopje  
nell'ambito del Progetto "La traduzione e la didattica dell'italiano LS"  
(2014)

Impaginazione e revisione testi: Settore Editoriale e Redazionale  
dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Progetto grafico di copertina: Ladislav Cvetkovski  
Stampa: "Boro Grafica" (Skopje)  
Luglio 2015

ISBN 978-88-88793-68-9  
ISBN 978-608-234-033-3



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI BARI  
ALDO MORO



Универзитет „Алдо Моро“ во Бари

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје

# Вкрстувања

Студии за книжевноста, преведувањето  
и наставата по странски јазици

приредено од

*Вана Сакаро и Руска Ивановска-Наскова*

Бари-Скопје  
2015

Изданието е финансирано од Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје во рамки на проектот „Преведувањето и наставата по италијански како странски јазик“ (2014)

*Графичко уредување и лектура на текстовите:* Одделение за издавачка дејност на Универзитетот „Алдо Моро“ во Бари  
*Дизајн на корица:* Ладислав Цветковски  
*Печат:* „Боро Графика“ (Скопје)  
*Јули 2015*

ISBN 978-88-88793-68-9

ISBN 978-608-234-033-3

# Indice

## **Presentazione**

*Vanna Zaccaro e Ruska Ivanovska-Naskova* ..... 9

## **Multimedialità ed educazione linguistica. Riflessioni teoriche e implicazioni pratiche in una recente esperienza didattica**

*Rossella Abbaticchio* ..... 13

## **Le canzoni di Brassens in Italia. Note traduttologiche**

*Mirella Conenna* ..... 43

## **La letteratura italiana del Novecento e le sue traduzioni in lingua macedone**

*Anastasija Gjurčinova* ..... 67

## **Prosa di pensiero e competenze linguistico-letterarie**

*Pasquale Guaragnella* ..... 77

## **Su alcuni errori interlinguistici in studenti macedoni di Italiano L2 nelle traduzioni L1/L2**

*Luciana Guido Srempf* ..... 87

## **I corpora e l'insegnamento dell'Italiano LS**

*Ruska Ivanovska-Naskova* ..... 105

## **Competenza simbolica e traduzione culturale per una pedagogia olistica**

*Sara Laviosa* ..... 125



<b>La didattica della lingua italiana a studenti macedoni attraverso la traduzione di contenuti grammaticali</b>	
<i>Radica Nikodinovska</i> .....	143
<b>L'Italianistica in Macedonia: lo stato dell'arte</b>	
<i>Aleksandra Saržoska</i> .....	153
<b>Joyce Lussu e il potere performativo della traduzione tra oralità e ri-scrittura interculturale</b>	
<i>Annarita Taronna</i> .....	163
<b>Il problema della fedeltà della traduzione in testi di varia tipologia testuale</b>	
<i>Ljiljana Uzunović</i> .....	179
<b>«La letteratura può salvarci dalla peste del linguaggio». La riflessione di Calvino su lingua e letteratura</b>	
<i>Vanna Zaccaro</i> .....	193
<b>Autori degli interventi</b> .....	203

## Presentazione

Il presente volume nasce a conclusione del Progetto “La traduzione e la didattica dell’italiano LS”, coordinato da Ruska Ivanovska-Naskova e Vanna Zaccaro, svoltosi nel corso dell’anno accademico 2014-2015, sviluppando uno dei punti centrali dell’accordo di collaborazione tra l’Università “Santi Cirillo e Metodij” di Skopje e l’Università degli Studi di Bari Aldo Moro, già iniziata nel 2003 con il Progetto Tempus “New Curriculum Model for Italian Studies”, e portata avanti negli anni attraverso varie iniziative e incontri. Lo scopo del Progetto, questa volta, era quello di dare la possibilità ai docenti e agli studenti di entrambe le Università di riflettere insieme su vari argomenti legati alla lingua e alla letteratura italiana, soprattutto in ottica traduttologica e didattica. Per tale motivo, nell’ambito del Progetto, sono state pubblicate due raccolte di traduzioni degli studenti dell’Università di Skopje ed è stato realizzato un ciclo di videoconferenze di docenti e studiosi delle Università di Bari e di Skopje.

Il volume *Incroci. Studi sulla letteratura, la traduzione e la glottodidattica* raccoglie appunto i dodici interventi di questo ciclo destinati a studenti di vari corsi delle due Università (il Corso di laurea in Comunicazione, il Corso di laurea in Lingue e letterature straniere e il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria all’Università di Bari e il Corso di laurea in Lingua e letteratura italiana all’Università di Skopje). Il titolo *Incroci* non è casuale: il volume si propone come un punto in cui si incontrano e si incrociano le idee e le esperienze dei partecipanti al Progetto. I contributi del volume spaziano, infatti, lungo un ampio spettro di argomenti. L’intervento di Rossella Abbaticchio, *Multimedialità ed educazione linguistica. Riflessioni teoriche e implicazioni pratiche in una recente esperienza didattica*, testimonia un’esperienza didattica dell’autrice legata all’uso delle tecnologie per l’apprendimento delle lingue. Nel contributo intitolato *Le canzoni di Brassens in Italia. Note traduttologiche*, Mirella Conenna si sofferma appunto su alcuni aspetti delle traduzioni italiane delle canzoni del noto cantautore francese Georges Brassens, considerate dal punto di vista semiologico. Il contributo *La letteratura italiana del Novecento*

e le sue traduzioni in lingua macedone di Anastasija Gjurčinova indaga la fortuna della letteratura italiana in Macedonia attraverso le traduzioni macedoni di opere italiane dell'ultimo secolo. Pasquale Guaragnella, nel contributo *Prosa di pensiero e competenze linguistico-letterarie*, esamina la possibilità di utilizzare la prosa di pensiero a scopi didattici e in particolare per lo sviluppo di competenze linguistico-letterarie. Il contributo di Luciana Guido Srempf, *Su alcuni errori interlinguistici in apprendenti macedoni di italiano L2 nelle traduzioni L1/L2*, analizza alcuni aspetti dell'interlingua degli apprendenti macedoni dell'italiano LS. Anche il contributo di Ruska Ivanovska-Naskova, *I corpora e l'insegnamento dell'italiano LS*, verte su argomenti glottodidattici e indaga sul rapporto tra la linguistica dei corpora, i nuovi strumenti per l'italiano e la didattica dell'italiano come lingua straniera. Sara Laviosa nel suo contributo intitolato *Competenza simbolica e traduzione culturale per una pedagogia olistica* si sofferma sul ruolo della traduzione in una prospettiva pedagogica basata sui principi dell'appoggio ecologico all'apprendimento e insegnamento delle lingue. Radica Nikodinovska riprende le problematiche legate alla glottodidattica e nel suo contributo *La didattica della lingua italiana attraverso la traduzione di contenuti grammaticali ad apprendenti macedoni* propone una serie di esempi tradotti che evidenziano alcune divergenze tra l'italiano e il macedone. Aleksandra Saržoska nel suo contributo *L'italianistica in Macedonia: lo stato dell'arte* presenta la situazione attuale degli studi d'Italianistica in Macedonia ed evidenzia il crescente interesse per l'italiano in questo Paese. Annarita Taronna nel suo contributo *Joyce Lussu e il potere performativo della traduzione tra oralità e ri-scrittura interculturale* si concentra appunto sui vari aspetti dell'attività traduttologica di Joyce Lussu. Il penultimo contributo, quello di Ljiljana Uzunović, *Il problema della fedeltà della traduzione in testi di varia tipologia testuale*, si sofferma sul concetto di fedeltà della traduzione in riferimento a varie tipologie testuali. Il volume si chiude con il contributo di Vanna Zaccaro, «*La letteratura può salvarci dalla peste del linguaggio*». *La riflessione di Calvino su lingua e letteratura*, che verte sul rapporto tra la lingua e la letteratura e sulla funzione 'risatrice' che quest'ultima ha nei confronti della lingua.

Siamo certe che gli argomenti trattati susciteranno nuove riflessioni e nuovi incroci.

Infine, vorremmo ringraziare il Rettorato dell'Università di Skopje e la Facoltà di Filologia "Blaže Koneski" per il finanziamento del Progetto, nonché il Settore editoriale e redazionale dell'Università di Bari, per il supporto nella cura redazionale del volume. Un grazie particolare all'autore della grafica della copertina, Ladislav Cvetkovski, e alla tipografia BoroGrafika. Un sentito

ringraziamento va inoltre ai colleghi e agli studenti che hanno partecipato al progetto e che con il loro impegno e l'entusiasmo hanno reso possibile questa iniziativa.

Vanna Zaccaro e Ruska Ivanovska-Naskova



## *Multimedialità ed educazione linguistica. Riflessioni teoriche e implicazioni pratiche in una recente esperienza didattica*

**Rossella Abbaticchio**

Obiettivo del presente contributo è illustrare le modalità di svolgimento e i risultati osservati nell'ambito dell'insegnamento di Tecnologie per l'apprendimento delle lingue all'interno del Corso di laurea specialistica in Progettazione e gestione delle risorse formative nell'era digitale (Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi Aldo Moro di Bari). Entrambe le denominazioni già di per sé denunciano la presenza sempre più cospicua delle tecnologie informatiche e multimediali nei percorsi di formazione all'insegnamento delle lingue straniere. Dopo una breve premessa di carattere teorico, volta a riprendere le più recenti indicazioni in ambito glottotecnologico e insieme a introdurre il percorso di analisi svolto nell'ambito del Corso, verrà illustrata una parte dei materiali prodotti dagli studenti stessi nel corso di alcune esercitazioni, volte a sviluppare una prima competenza nell'uso mirato delle tecnologie per l'educazione linguistica.

### **1 Tecnologie e didattica linguistica: l'amplificazione dell'apprendimento**

È da non pochi anni che l'insegnamento delle lingue straniere nei suoi vari contesti e livelli fa ricorso ad appendici multimediali, prima, e tecnologiche, in un secondo momento. Come ha ribadito di recente Caon (2012), già il programma di insegnamento linguistico noto come ASTP (*Army Specialised Training Program*) fu realizzato grazie al ricorso sistematico, durante le ore d'insegnamento linguistico, a proiezioni filmiche e cinematografiche. Il successivo avvento del registratore audio nelle sue forme più evolute

consenti, in ambito specificamente glottodidattico, la diffusione su larga scala degli esercizi noti come *pattern drills*, e l'introduzione di attività di ascolto e ripetizione legate alla presenza in contemporanea di due tracce audio, quella del madrelingua e quella dell'allievo, nucleo costitutivo degli oggi imprescindibili laboratori di lingua (Caon 2012: 5). Risale agli anni Settanta la proiezione tramite diapositive, che precede l'avvento della più pratica videocassetta, e dunque della videoregistrazione, che consentì l'ingresso in aula della comunicazione reale. Anche di computer nella didattica delle lingue si inizia a parlare già negli anni Sessanta/Settanta, quando il pc viene utilizzato «in qualità di tutor, di creatore di esercizi senza sosta e infaticabile correttore» (Papalia s.d.).<sup>1</sup> Gli anni Ottanta, con le sostanziali modifiche dell'approccio metodologico all'insegnamento delle lingue straniere – modifiche date dalla nuova centralità del processo comunicativo all'interno del percorso didattico, e del conseguente mutamento del ruolo del discente, che deve essere in grado di produrre atti comunicativi concreti, di «creare comunicazione» (Papalia, s.d.) – portano a una generale riconsiderazione del ruolo del computer. Per il processo di insegnamento-apprendimento si punta molto sulla interazione tra discente e ausilio tecnologico, cui si chiedeva gioco-forza una grande flessibilità e varietà nella proposta di stimoli e nella reazione alle risposte del discente (Salvi 1998; Giachetti 2010). Giunti agli anni Novanta ci s'imbatte, gioco-forza, nella introduzione quasi prepotente del computer, che compendia con maggiore organicità e interscambiabilità le funzioni di audio e videoregistrazione e soprattutto quelle di raccolta e archiviazione “a tempo indeterminato” di testi in lingua straniera. Si sviluppa il concetto di ipermedialità, comprensivo di multimedialità e interattività (Ballarin 2012; Torresan / Mazzotta 2012); i meccanismi di apprendimento vengono potenziati e si creano più favorevoli condizioni per l'apprendimento non solo della lingua straniera, ma anche della cultura e della civiltà che tramite essa si esprimono.

È possibile pensare all'incontro tra nuove tecnologie e didattica delle lingue in ordine all'impiego che delle tecnologie si può fare (definizione *funzionale*) o in ordine alle filosofie che sorreggono il loro uso (definizione *modellizzante*) (Papalia, s.d.). Nel primo caso, si considera essenziale l'impatto che le tecnologie hanno sul sistema scolastico ed educativo: in questo caso, le tecnologie possono essere impiegate, rispettivamente, a) come agenti di globalizzazione basati sull'uso delle reti esterne (ad esempio Internet) e sulle differenti tipologie di *cooperative learning*, attuabili nel contesto scolastico (van Eijkelenberg / Heeren / Vermeulen 1992; Kaye 1994: 9-21; Gardin / Azzini / Verri 1997: 41-55; Novello 2012: 84-93); b) come strumenti a supporto

---

<sup>1</sup> Si vedano anche Porcelli (1988) e Giachetti (2010).

della gestione e della organizzazione, ovvero in riferimento agli usi a fine gestionale (come accade, ad esempio, con le reti Intranet e con le bacheche elettroniche o con gli sportelli di supporto agli studenti); c) come amplificatori dell'apprendimento: inseriti, cioè, in iniziative di recupero e di sostegno, o nei momenti della cosiddetta didattica speciale, volta all'integrazione di studenti diversabili, e comunque con gli studenti come obiettivo centrale del processo cognitivo (Porcelli 1988; Salvi 1998).

Nel caso della definizione modellizzante, secondo cui le glottotecnologie vanno analizzate in base alle intenzioni che sottostanno al loro uso (e per questo motivo prediletta anche nella riflessione proposta agli studenti del Corso di Tecnologie per l'apprendimento delle lingue cui in questo contributo si fa riferimento) si assiste a una vera e propria integrazione di queste risorse nel processo didattico: non più, dunque, un uso parallelo o "supplementare", ma una parte autentica del percorso di formazione. Un elemento, quest'ultimo, giudicato fondamentale da chi, tra gli studenti in questione, aveva già esperienza di insegnamento di una lingua straniera in un contesto educativo ancora legato per la maggior parte a percorsi tradizionali – si potrebbe forse dire qui monomediali. Con riferimento alla definizione modellizzante, dunque, sono stati presentati agli studenti tre tipi di approccio, a seconda che si intenda la tecnologia come contenuto, come processo e come metodo. Nel primo approccio (tecnologia come contenuto) diventa compito della istituzione scolastica o universitaria fornire agli studenti conoscenze riguardo alle tecnologie; nel secondo approccio (tecnologia come processo) le tecnologie rappresentano un insieme di nozioni da insegnare allo studente sotto forma di un percorso sistematico che contempli sia aspetti di carattere strutturale che indicazioni operative (dunque, non più di carattere meramente informativo) su come servirsi delle tecnologie. Nel terzo approccio (tecnologia come metodo) la tecnologia diviene una vera e propria metodologia a disposizione dell'insegnante che può usarla per potenziare la didattica ordinaria (Papalia, s.d.).

Nella nostra esperienza didattica la tecnologia al servizio dell'educazione linguistica è stata configurata come un insieme di possibili strategie didattiche al servizio dell'apprendimento. Vi è di più: nella esperienza degli studenti-docenti frequentanti il Corso, adottare le tecnologie nel contesto scolastico o universitario secondo il modello del metodo comporta di fatto elevarle ad amplificatori della didattica, intendendo dunque la loro applicazione nel senso di un vero e proprio *empowerment* didattico.

Parlando di glottotecnologie come amplificatori dell'apprendimento, sono stati presi in considerazione due possibili scenari: a) l'uso delle glottotecnologie per l'apprendimento di soggetti senza particolari difficoltà;



b) l'uso delle glottotecnologie come integrazione e sostegno a processi di apprendimento "problematici" (quelli che coinvolgono, ad esempio, studenti svantaggiati o diversabili) (Papalia, s.d.; Gerosa 1996).

In riferimento al primo scenario, gli studenti hanno riconosciuto tre gradi di valore aggiunto ricavati dall'impiego delle glottotecnologie, ovvero: a) la predisposizione di nuovi canali espressivi, differenti rispetto ai tradizionali; b) la possibilità di sviluppare negli allievi una comprensione pluriprospettica delle conoscenze, grazie alla messa in gioco della dimensione interculturale, dei conflitti cognitivi, del più semplice (ma mai scontato) confronto; c) la opportunità di sviluppare gradatamente una certa riflessività critica. Se difatti lo sviluppo della scrittura, ad esempio, ha stimolato una riflessione sui rapporti tra i termini del linguaggio e una loro successiva categorizzazione e articolazione per regole (grammatica, sintassi ecc.), non è sbagliato pensare che la struttura reticolare degli ipertesti possa indurre negli studenti nuove e più complesse forme di pensiero critico-riflessivo (Maragliano 2000; Giachetti 2010).

Per quanto concerne, invece, il secondo scenario, è stato rilevato come le tecnologie abbiano permesso una autentica riformulazione dei concetti di svantaggio o di difficoltà scolastica. Assodato, grazie alla ricerca psico-pedagogica, che le difficoltà di apprendimento sono legate a fattori di carattere non solo genetico, ma anche culturale e psicologico, un merito va riconosciuto alla multimedialità applicata alla didattica, e più specificamente alla glottodidattica: quello di valorizzare la differenza come originalità (Gerosa 1996).

Ciò premesso, nel momento in cui ci si sposti da questo scenario generale su un terreno più concretamente applicativo, si rendono necessarie alcune considerazioni di fondo da parte del docente/educatore linguistico: a cominciare da quella relativa alle caratteristiche tecnico-linguistiche del prodotto tecnologico che si vuole considerare. L'ampia varietà di proposte del mercato multimediale e telematico non è garanzia di standard di validità omogenei: non esiste ancora, di fatto, una cultura della valutazione della glottodidattica tecnologica, sia dal punto di vista della ricerca nell'ambito sia quando si arrivi al piano più concretamente operativo. Gli studi di Papalia (s.d.) e Porcelli (1988) presi in esame hanno suggerito, in momenti e con modalità differenti, alcuni possibili indicatori cui fare riferimento:

- a) accessibilità dell'interfaccia: un *software* pensato per un uso glottodidattico deve essere *user-friendly*, ovvero essere improntato alla spontaneità e all'evidenza intuitiva (Porcelli / Dolci 1999; Balboni 2012)
- b) pertinenza didattica: la dimensione multimediale e telematica può avere come conseguenza (specie se si tratti di un prodotto di non

- elevata qualità) una distrazione dalla finalità didattica, ovvero può non rispondere alle esigenze reali degli studenti (Caburlotto 2012: 49-55)
- c) adattabilità e personalizzazione: l'eventuale software o supporto multimediale deve essere fruibile a diversi livelli, in modo da contemplare il numero più ampio possibile di stili di apprendimento. Anche questo fattore è assai spesso legato alla qualità del prodotto considerato: ragioni di economia scolastica spesso impongono la scelta di un materiale che finisce per non soddisfare (o per soddisfare solo in minima parte) le esigenze di studenti e docente (Gramegna 2012).

Un ulteriore fattore preso in considerazione, intrinsecamente legato al problema dello standard qualitativo, è stato il modello di apprendimento (e didattico) cui il materiale multimediale è ispirato. Se, ad esempio, per un percorso di ipertesti viene facile rintracciare una ispirazione costruzionista (Boni 2010), in cui l'apprendente partecipa attivamente alla costruzione dei significati, un corso di lingua basato sulla simulazione promuoverà un processo di apprendimento per scoperta, basato sulla pratica del *problem-solving* (Du / Ko 2001).

## **2 Insegnare (con) le glottotecnologie: la formazione e il ruolo del docente**

Nell'ambito del Corso di Tecnologie per l'apprendimento delle lingue entro il quale si colloca l'esperienza didattica a cui questo contributo si riferisce, una delle problematiche portate con maggiore forza all'attenzione della docente da parte dei potenziali, futuri insegnanti, nonché dei docenti già incardinati in differenti tipologie di istituti scolastici, ha riguardato proprio il mutato ruolo degli insegnanti nel panorama glottodidattico, rinnovatosi, appunto, con l'ingresso delle tecnologie. L'ambiente in cui gli studenti si trovano a svolgere il loro processo di apprendimento appare oggi profondamente mutato rispetto al passato, particolarmente per la rinnovata importanza conferita al vissuto che ciascuno studente porta con sé, a prescindere dal percorso di educazione linguistica successivamente intrapreso. L'ingresso quasi prepotente della tecnologia nelle istituzioni scolastiche di vario ordine e grado ha provocato, gioco-forza, significative variazioni tanto nei contenuti oggetto di insegnamento, quanto nelle metodologie e negli strumenti utilizzati. Con queste premesse, diventa centrale la presa di coscienza, da parte dell'insegnante, delle implicazioni che il ricorso a strumenti glottotecnologici e multimediali può comportare all'interno della classe.

Superato ormai da lungo tempo il concetto di docente come autorità depositaria di una conoscenza da travasare *sic et simpliciter* agli studenti (Balboni 1994; Ciliberti 2011; De Marco 2011), la figura del docente di lingua si caratterizza oggi piuttosto come una sorta di accompagnatore, che affianca i discenti in ogni tappa del loro percorso formativo, nell'ottica ormai condivisa di un *life-long learning*.

Appunto in quest'ottica, volendo ridefinire il ruolo del docente nella classe di lingua, è stata considerata l'ipotesi di ritenerlo da un lato un facilitatore, ovvero una guida e al tempo stesso una risorsa per i discenti; e dall'altro un pianificatore delle attività di classe, una sorta di regista dei processi di apprendimento e negoziazione (Tamponi/Flamini 2000). In altre parole, gli aspetti caratterizzanti la figura del docente nella classe di lingua in cui siano entrati strumenti glottotecnologici sarebbero due, e precisamente: a) uno di tipo strumentale, che riguarda la familiarità con i mezzi utilizzati e la conoscenza dei programmi e delle risorse disponibili; b) un secondo di tipo metodologico e progettuale, collegato cioè alle scelte operative a loro volta dipendenti dagli usi delle risorse nel contesto scolastico in cui si opera e si programma (Gramegna 2012; Serragiotto 2012). Il primo aspetto implica una condizione forse sottovalutata, ma centrale: il superamento, da parte del docente, della diffidenza tradizionalmente legata all'uso delle tecnologie e ancor più alla maggiore dimestichezza degli studenti con le stesse, che può alterare gli equilibri dei rapporti all'interno della classe. Nell'introdurre i docenti – non gli studenti – all'uso delle glottotecnologie è dunque importante creare un ambiente didattico in cui la tecnologia venga definita – e resti – uno strumento di lavoro, e non l'oggetto finale della formazione. Come suggerisce Papalia (s.d.) e ancor prima Balboni (1994) si potrebbe partire da una dimensione più propriamente multimediale che telematica, e ricorrere, ad esempio, a quei cd-rom in commercio caratterizzati da una sostanziale semplicità di navigazione. Gratificato il docente con il primo successo così ottenuto, si potrà successivamente mirare al conseguimento di una padronanza dei programmi di videoscrittura, descrivendo questi ultimi come strumenti che concretamente consentono al docente la completa manipolazione di tutti i materiali glottodidattici a sua disposizione. Di qua alla esplorazione delle reti telematiche il passo sarà breve: tanto più che l'acquisita padronanza nell'uso delle glottotecnologie consentirà al docente di andare oltre l'aspetto meramente strumentale e di addentrarsi nella sconfinata serie di materiali autentici che la rete mette a disposizione, quasi sempre garantendone la fruizione secondo modalità elementari (Serragiotto 2012).

Ciò che si è reso necessario sottolineare con gli studenti è che l'inserimento delle glottotecnologie non deve in nessun caso considerarsi il centro della

programmazione, ma piuttosto la possibilità di acquisire un supporto e un potenziamento del normale piano didattico, specie se interdisciplinare. In quest'ottica, come sostenuto da Papalia (s.d.) e da Spina (1998), un'azione di formazione dei docenti agli usi delle glottotecnologie dovrebbe basarsi su alcuni principi:

- apprendimento situato: include la possibilità, da offrire ai docenti, di osservare quanto avviene nelle classi al fine di rilevare la migliore organizzazione dell'attività didattica;
- *learning by doing*: i docenti devono essere invitati a costruire le loro unità didattiche, a sperimentarle nella classe ed eventualmente a ridiscuterle collettivamente;
- *cooperative learning*: è necessario invitare i docenti ad aggregarsi in gruppi di lavoro con abilità miste, in modo da poter rappresentare reciprocamente un supporto;
- disseminazione: i docenti devono essere messi in grado di verificare le concrete possibilità di utilizzo della multimedialità e della telematica a livello interdisciplinare, ovvero al servizio di un'educazione che non sia solo linguistica, ma anche culturale (Garelli / Betti 2011);
- accessibilità: come, forse più che nei tradizionali contesti di formazione, i docenti devono avere la possibilità di un continuo aggiornamento e confronto, in modo da poter mettere in atto processi d'interazione didattica continui e sempre innovativi.

Un discorso a parte merita forse il mutato ruolo del docente quando viene messo di fronte al pc considerato come vero e proprio depositario di competenza comunicativa. Depositario, e non deposito: a indicare il ruolo attivo che il pc ricopre nei processi glottodidattici che accettino l'ingresso delle tecnologie al loro interno.

Fin dai suoi primi ingressi in ambito glottodidattico, il computer è stato visto come un autentico istruttore e la sua valenza pedagogica e didattica era conseguentemente legata all'automazione dell'insegnamento e dell'apprendimento. Il rapporto uomo-macchina che veniva a instaurarsi era di tipo diretto: era il pc, difatti, a monitorare e vigilare sui processi di apprendimento linguistico proponendo attività graduate, ma di tipo isolato, dando luogo a una sorta di laboratorio linguistico intensivo in cui non era naturalmente possibile sviluppare aspetti quali la creatività, l'interattività e l'oralità (Chapelle 2001). Il computer era, ai suoi esordi, una specie di ripetitore, addestrato a riconoscere in tempi rapidi errori netti (di natura grammaticale, morfosintattica o lessico-semantica), ma non le sfumature (dovute, ad esempio, a eventuali scelte poco adeguate di registro o a scelte lessicali equivalenti, ma classificate come erronee perché non inserite nella

banca dati di partenza. Con l'introduzione di processori sempre più sofisticati integrati da prodotti multimediali è stato possibile impostare attività interattive e comunicative in cui il pc diveniva indispensabile supporto, specie quando, in tempi non recenti (ma neppure troppo lontani), si è convenuto che il supporto delle tecnologie all'insegnamento delle lingue poteva concretizzarsi solo a partire da attività interattive, e non isolate.

Tralasciando per un attimo le pure utili considerazioni (peraltro in parte già riprese) degli innumerevoli vantaggi che l'introduzione della tecnologia informatica ha portato nella didattica linguistica (dalla flessibilità nella organizzazione dei contenuti didattici alla gestione del tempo, alla rinnovata centralità conferita al discente e al rispetto pieno dei suoi ritmi di apprendimento (Garelli / Betti 2011), è stato sottolineato con forza, nell'ambito dell'esperienza didattica in esame, un aspetto in particolare: vale a dire il superamento, grazie all'uso delle tecnologie informatiche e multimediali e delle reti di comunicazione, del problema rappresentato dalla competenza comunicativa degli interlocutori. Le riflessioni dei corsisti in riferimento alle loro proprie esperienze di docenti di lingua hanno confermato come gli studenti abbiano, oggi, la possibilità di confrontarsi con una lingua viva e attuale potendo direttamente interagire in lingua, elaborando e visualizzando personalmente i materiali. Naturalmente, questo resta vero una volta accertato che nella classe di lingua la tecnologia costituisca un ambiente di apprendimento in cui si affermi, accanto al rapporto studente-studente, anche il rapporto studente-computer, venendosi così a stabilire una situazione di *computer mediated language learning environments* (Harrington / Levy 2001: 15-26). Se poi, andando ancora un passo oltre, si realizza nella classe di lingua una situazione in cui il computer assume il ruolo di catalizzatore cognitivo, è probabile che il regime dell'intero lavoro in classe diventi di *cooperative learning*. Gli studenti controllano le attività e sono direttamente coinvolti nella manipolazione e rielaborazione del materiale utilizzato, risultando non solo immersi appieno nel processo di apprendimento, ma rappresentandone, almeno in parte, gli stessi autori (Novello 2012).

In un siffatto contesto didattico, resta però un aspetto assai complesso che l'insegnante deve affrontare, ovvero il ricreare e stimolare nell'aula il contesto d'uso della lingua con riferimento ai domini nei quali la vita sociale è organizzata, unitamente ai condizionamenti e al contesto mentale, rispettivamente, di chi apprende e dei suoi interlocutori (Garelli / Betti 2011; Ciliberti 2000). Anche a questo proposito l'introduzione delle tecnologie in ambiente glottodidattico costituisce un ormai indispensabile ausilio, grazie alla possibilità che esse offrono di introdurre in modo graduale e progressivo situazioni contestuali reali e lessico relativo; e di sviluppare contestualmente

competenze grammaticali e di *problem-solving* specificamente inerenti alla lingua d'arrivo.

Un ulteriore, indiscutibile vantaggio è rappresentato dall'immediatezza del *feedback*: il ricorso alle glottotecnologie consente sempre (sia nel caso di corsi istituzionali che nel caso di corsi di formazione o perfezionamento di docenti) di fornire (di persona o a distanza) risposte in tempo reale, che esplicitano il risultato della comprensione e dell'apprendimento non lasciando aspetti irrisolti.

### **3 Dalla teoria alla pratica: resoconto di un'esperienza 'metadidattica'**

Il corso di Tecnologie per l'insegnamento delle lingue, inserito nel secondo anno del Corso di laurea specialistica in Progettazione e gestione delle risorse formative nell'era digitale presso l'Università di Bari, si "accolla", per così dire, il compito di fornire agli studenti indicazioni metodologiche e di contenuto inerenti all'applicazione delle tecnologie informatiche e multimediali al contesto specifico dell'insegnamento delle lingue straniere. Nel suo primo anno il Corso di laurea contempla, difatti, insegnamenti di tecnologie per la didattica più generalmente intesa, il cui obiettivo principale è quello di offrire gli elementi base per l'approccio alle tecnologie multimediali e informatiche nell'ambito dell'educazione scolastica. Il Corso cui invece qui si allude è concepito, già dalla sua denominazione, come un ausilio specificamente legato all'insegnamento delle lingue straniere a livello sia scolastico che universitario. La conoscenza pregressa degli elementi di base relativi alle dimensioni multimediale e informatica – quali ad esempio i concetti di apprendimento a distanza e autoapprendimento e il mutato ruolo del docente e dello studente (Spina 1998) – ha dunque consentito di riprendere questi elementi in formula sintetica, e conseguentemente di dedicare la parte più ampia del Corso alla riflessione specifica sulla didattica linguistica – illustrata nella prima parte di questo contributo – da un lato; e allo sviluppo di una dimensione più operativa, dall'altro.

Nell'ambito di questa seconda dimensione, si è lavorato assieme agli studenti frequentanti alla realizzazione di un prototipo di unità didattica le cui caratteristiche morfologiche la rendessero adatta a essere utilizzata anche in un contesto di didattica 'glottotecnologica'. Il contesto prescelto è stato quello dell'insegnamento della lingua italiana come L2 o LS in modalità multimediale: nella suddivisione e nella disposizione dei contenuti, gli studenti hanno tenuto conto delle indicazioni teoriche e dei modelli operativi forniti loro nella prima parte del corso (per i quali i riferimenti essenziali sono stati

Spina 1998; Balboni / Mezzadri 2009; Giachetti 2010; Garelli / Betti 2011; Caon / Serragiotto 2012; moduli telematici del consorzio ICoN).<sup>2</sup> Per quanto riguarda invece la scelta dell'argomento, essa si è focalizzata su un aspetto della lingua italiana, quello relativo ai tempi verbali, rilevato dagli stessi studenti come ostico nel processo di insegnamento a stranieri.<sup>3</sup> Il risultato del lavoro è stata l'elaborazione, come già accennato, di una unità didattica specificamente dedicata in tutte le sue parti all'approfondimento del presente indicativo dei verbi italiani.

Di questa unità didattica, che viene fornita in appendice al presente contributo, si dà qui di seguito una illustrazione schematica, volta soprattutto a evidenziare, oltre che le parti 'riuscite', anche le incongruenze commesse dagli studenti rispetto alle premesse teoriche fornite all'interno del corso stesso.

L'unità didattica, specularmente a quanto osservato in numerosi manuali per l'insegnamento linguistico (non solo dell'italiano: Freddi / Zani / Freddi 1984; Balboni / Bondi / Coonan 1999; Balboni / Mezzadri 2009), è stata suddivisa in alcune fasi, di ciascuna delle quali si chiedeva di esplicitare, mediante una breve rubrica, l'obiettivo didattico.

Il primo elemento che balza all'attenzione è l'inversione dell'ordine consueto di disposizione dei primi contenuti: il testo narrativo utile a presentare il contenuto grammaticale (la fiaba di *Cappuccetto Rosso*, in una versione adattata dagli studenti) è preceduto da una breve rubrica di spiegazione delle principali caratteristiche e funzioni del presente indicativo, corredata da una prima tabella illustrativa. Si può motivare questa scelta probabilmente facendo riferimento all'analisi, proposta durante il Corso, di alcuni moduli didattici del consorzio ICoN, in cui effettivamente ogni attività o spiegazione viene preceduta dalla esplicitazione degli obiettivi didattici.

Nella presentazione del testo della fiaba, volto *ad hoc* al presente indicativo (tranne nei casi in cui il rispetto della *consecutio temporum* richiedeva l'uso di tempi differenti, quali il passato prossimo o il futuro semplice) e suddiviso in paragrafi contrassegnati da lettere dell'alfabeto per facilitare il successivo lavoro di analisi, gli studenti forniscono, a un certo punto, due possibili alternative verbali: all'inizio del paragrafo contrassegnato con la lettera *h*) si legge «Un cacciatore che passava» e subito dopo, tra parentesi tonde a indicare la funzione alternativa, «(Dopo un po' di là passa un cacciatore)». Qui gli studenti lasciano invariata una voce verbale dell'indicativo al tempo

---

<sup>2</sup> [www.italicon.it](http://www.italicon.it)

<sup>3</sup> La maggior parte degli studenti iscritti al Corso di laurea specialistica cui si fa riferimento era rappresentata da docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado, tutti alle prese con progetti di inserimento degli studenti immigrati nelle classi, inserimento del quale hanno naturalmente curato anche l'aspetto linguistico e comunicativo.



imperfetto, proponendola come alternativa equivalente al presente indicativo (posto invece tra parentesi). Questa svista è forse da attribuire al fatto che l'unità didattica è stata concepita come materiale da utilizzare in regime di apprendimento multimediale guidato (dunque non di autoapprendimento), dove il docente avrebbe potuto prontamente segnalare il valore 'alternativo', ma non equivalente, delle due forme verbali.

In alcune delle fasi successive (si veda ad esempio la Fase 3) manca la esplicitazione degli obiettivi didattici, mentre grande attenzione viene dedicata all'aspetto della presentazione grafica: è da notare il costante ricorso a illustrazioni, in cui i soggetti compiono di fatto l'azione descritta poi nelle relative didascalie o rubriche. Frequente è anche l'inserimento di tabelle nella illustrazione delle coniugazioni, che, dato il loro carattere sintetico e immediato, sono state (e sono in genere) privilegiate rispetto ad altre forme di elencazione.

I due aspetti meno curati, dato anche il contesto didattico entro cui questa esercitazione è stata inserita, riguardano paradossalmente la dimensione multimediale, affidata esclusivamente a due attività di ascolto (del testo introduttivo e di una canzone tra le attività di approfondimento), e quella della verifica, in cui vengono previste solo due attività, anche queste non rispondenti ai requisiti della multimedialità.

Il successivo confronto con gli studenti, inteso a rilevare pregi e difetti del materiale prodotto, ha messo in rilievo come, nonostante il diffondersi a macchia d'olio di iniziative interamente costruite sull'uso delle reti informatiche e dei supporti multimediali, spesso si pensi ancora alle tecnologie come a un insieme di strumenti meramente accessori, di facile uso e tutto sommato poco rilevanti nella riuscita di un percorso di educazione linguistica. Convinzioni, queste, probabilmente riconducibili al ruolo ancora predominante che in alcune realtà didattiche e universitarie viene ricoperto dai corsi di lingua più tradizionali, legati, cioè, a una dimensione esclusivamente cartacea. Due pregi immediatamente rilevati sono stati quello della sintesi – i materiali predisposti per la rete telematica o che si avvalgono di supporti multimediali sono in generale più immediati dei tradizionali supporti cartacei –; e quello di una maggiore gradevolezza dei materiali stessi, resi più dinamici e meno monotoni dal ricorso alle tecnologie multimediali (Ballarin 2012).



## Bibliografia:

- Balboni P., *Etica e glottotecnologie*, in Caon – Serragiotto, 2012.
- Balboni P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Siena, Bonacci, 1994.
- Balboni P., Bondi E., Coonan C.M., *Literature in English. Texts, Writers, Images*, Torino, Valmartina, 1999.
- Balboni P.E., Mezzadri M., *Nuovo Rete!*, Perugia, Guerra, 2009.
- Ballarin E., *Audio e video nel testo multimediale*, in Caon – Serragiotto, 2012.
- Boni F., *Costruzionismo e scienze sociali*, Perugia, Morlacchi, 2010.
- Caon F., *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in Caon – Serragiotto, 2012.
- Caon F., Serragiotto G., *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, Utet, 2012.
- Caburlotto F., *Le nuove potenzialità glottodidattiche del computer e della rete*, in Caon – Serragiotto, 2012.
- Chapelle C.A., *Computer applications in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2011.
- Du D., Ko K., *Problem solving in automata, languages, and complexity*, New York, J. Wiley, 2001.
- Freddi G., Zani G., Freddi E., *English plus. Corso di lingua e civiltà inglese*, Bologna, Zanichelli, 1984.
- van Eijkelenberg K., Heeren E., Vermeulen L., *ECOLE as a computer-supported cooperative learning service*, Eindhoven, PTT Research, 1992.
- Gardin A., Azzini M., Verri R., *Il cooperative learning: teoria e prassi dei metodi di insegnamento attraverso la cooperazione*, in *Psicologia e scuola*, 86, 1997, pp. 41-55.
- Garelli P., Betti S., *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue*, Milano, F. Angeli, 2011.
- Gerosa F., *Tecnologie multimediali e alunni con ritardo mentale: vantaggi e limiti*, in *Difficoltà di apprendimento: sostegno e insegnamento individualizzato*, A.1, 2, 1996, pp. 231-245.
- Giachetti A., *Tecnologie informatiche e multimediali. Per la comunicazione e la didattica*, Napoli, QUiEdit, 2010.
- Gramegna B., *Il WorldWideWeb nella lezione di lingua: il ruolo del docente di LS/L2*, in Caon – Serragiotto, 2012.
- Harington M., Levy M., *CALL begins with a "C": Interaction in computer-mediated language learning*, in *System*, 29, 1, 2001, pp. 15-26.
- Kaye A., *Apprendimento collaborativo basato sul computer*, in *Tecnologie Didattiche*, 4, 1994, pp. 9-21.
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 2000.

- Novello A., *Tecnologie e cooperative learning*, in Caon – Serragiotto, 2012.
- Papalia F., *Lingue straniere e glottotecnologie*, (s.d.),  
<http://edutec.unime.it/documenti/dislessia> [data di consultazione: 09.03.2015]
- Porcelli G., *Computer e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.
- Porcelli G., Dolci R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, Torino, Utet, 1999.
- Salvi R. (a cura di), *ESP e glottotecnologie: un itinerario*, Roma, CISU, 1998.
- Serragiotto G., *Multimedialità, interattività e formazione dei docenti*, in Caon – Serragiotto, 2012.
- Spina S., *L'uso di Internet nella didattica delle lingue straniere: problemi e prospettive*, 1998, <http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/57/1/spina00.pdf>  
[data di consultazione: 09.03.2015]
- Tamponi A.R., Flamini E., *Lingue straniere e multimedialità. Nuovi scenari educativi*, Napoli, Liguori, 2000.
- Torresan P., Mazzotta C., *Task e multimedia*, in Caon – Serragiotto, 2012.

# Appendice

## Unità didattica per l'apprendimento del presente indicativo

### Fase 1

- **Presentazione e spiegazione del presente indicativo**
- **Lettura della fiaba *Cappuccetto Rosso***
- **Valutazione del grado di comprensione della fiaba attraverso domande a risposta aperta.**

### Uso dell'indicativo

L'indicativo afferma l'azione come reale e di fatto, è il modo della certezza, e mostra che chi parla è sicuro di ciò che dice. È quindi anche il modo obiettivo, quello cioè, in cui chi parla prescinde dalle sue opinioni e da ogni condizione, considerando soltanto il fatto nella propria realtà. Esso ha suo luogo specialmente nelle proposizioni principali, ma può anche averlo nelle dipendenti e subordinate, quando queste esprimono un giudizio positivo, una sicurezza.

### Il presente

Indica propriamente un'azione (o uno stato o modo di essere) che accade o esiste nel momento in cui parliamo, sia che cominci o duri o finisca.

### Coniugazione

Questa forma verbale si coniuga sostituendo le desinenze dell'infinito (-are, -ere, -ire) con quelle previste nel sistema verbale italiano per il presente nelle tre coniugazioni:

	1 <sup>a</sup> persona io	2 <sup>a</sup> persona tu	3 <sup>a</sup> persona egli, ella	1 <sup>a</sup> persona noi	2 <sup>a</sup> persona voi	3 <sup>a</sup> persona essi, esse
1 <sup>a</sup> coniugazione am-are	am- <b>o</b>	am- <b>i</b>	am- <b>a</b>	am- <b>iamo</b>	am- <b>ate</b>	am- <b>ano</b>
2 <sup>a</sup> coniugazione tem-ere	tem- <b>o</b>	tem- <b>i</b>	tem- <b>e</b>	tem- <b>iamo</b>	tem- <b>ete</b>	tem- <b>ono</b>
3 <sup>a</sup> coniugazione serv-ire	serv- <b>o</b>	serv- <b>i</b>	serv- <b>e</b>	serv- <b>iamo</b>	serv- <b>ite</b>	serv- <b>ono</b>

Spesso, i verbi della coniugazione in *-ire* prevedono l'ampliamento della radice tramite un suffisso (*-isc-*):

3 <sup>a</sup> coniugazione cap-ire	cap-isco	cap-isci	cap-isce	cap-iamo	cap-ite	cap-iscono
--	----------	----------	----------	----------	---------	------------

## Cappuccetto Rosso

Autore: i fratelli Grimm

a) C'era una volta una bambina tanto carina e dolce. La bambina ha una nonna. La nonna le regala un cappuccetto di velluto rosso, così tutti la chiamano Cappuccetto Rosso.

b) Un giorno la madre di Cappuccetto Rosso le dice: "Vieni Cappuccetto Rosso, qui c'è una bella fetta di torta e una bottiglia di vino, portali alla nonna. È ammalata e debole e queste cose le faranno bene. Preparati prima che faccia troppo caldo e stai attenta". "Farò tutto per bene", promette Cappuccetto Rosso alla mamma, "te l'assicuro". La nonna abita lontano, nel bosco, a una mezz'ora dal paese. Quando Cappuccetto Rosso arriva nel bosco, incontra il lupo. Cappuccetto Rosso non sa che il lupo è un animale cattivo e perciò non ha paura.

c) "Buon giorno Cappuccetto Rosso", dice il lupo. "Buon giorno a te", risponde la bambina. "Dove vai Cappuccetto Rosso, così presto di mattina?" "Vado dalla nonna." "Cosa porti nascosto sotto il grembiolino?". "Vino e torta. È fresca. L'abbiamo cotta proprio ieri sera, così la nonna che è debole e malata si rinforzerà". "Dove sta la tua nonna?" "A un quarto d'ora da qui, nel bosco; proprio sotto le tre querce, là c'è la sua casetta, e lì vicino c'è un gran cespuglio di noccioli, hai capito dove?".

d) Il lupo pensa fra sé e sé: "Questa bambinetta bella morbidina è proprio un bocconcino prelibato per me, sarà certo ancora meglio della vecchia! Se sarai accorto te le mangerai tutte e due". Il lupo fa un tratto di strada con Cappuccetto Rosso, poi le dice: "Cappuccetto Rosso, guarda che bei fiorellini, guardati attorno. Guarda gli uccellini che belli". Cappuccetto Rosso alza gli occhi e vede i raggi di sole che filtrano danzando attraverso gli alberi e quanti bei fiori c'erano (tanti, tanti bei fiori). Allora pensa: "Se porto un mazzolino di fiori alla nonna, certo le farà piacere. È ancora così presto". Cappuccetto Rosso esce dal sentiero e entra nel bosco in cerca di fiori. Non appena ne

raccoglie uno, là ne vede un altro ancora più bello e così corre qui e là e entra sempre più nel bosco. Il lupo invece va dritto a casa della nonna e bussava alla porta.

e) La nonna dice: “Chi è?”. Il Lupo dice: “Cappuccetto Rosso, ti porto vino e torta, aprimi”. “Apri da sola”, dice la nonna, “io sono tanto debole che non posso alzarmi”. Il lupo apre la porta ed entra senza dire niente. Va dritto al letto della nonna e d’un boccone se la mangia.

f) Poi si infila i suoi vestiti, si mette la sua cuffia, si mette nel letto e tira per bene le tendine. Ma Cappuccetto Rosso si è persa dietro a ogni fiore e quando ne ha un mazzo (così grande) che quasi non (lo) può portare, le viene in mente la nonna, e si mette in cammino per arrivare da lei. Quando arriva entra in casa, si avvicina al letto e apre le tendine: la nonna è coricata con la cuffia ben abbassata sul viso e ha uno strano aspetto.

g) Cappuccetto Rosso dice: “Ehi nonna, che orecchie grandi hai”. Il Lupo travestito da nonna dice: “Per sentirti meglio”. “Ehi nonna, che occhi grandi hai”. “Per vederti meglio”. “Ehi nonna, che mani grandi hai”. “Per afferrarti meglio”. “Ma nonna che orrenda boccaccia hai”. “Per mangiarti meglio”. Appena detto ciò il lupo balza dal letto e mangia la povera Cappuccetto Rosso. Poi il lupo torna a letto, si addormenta e comincia a russare.

h) Un cacciatore che passava (Dopo un po’ di là passa un cacciatore)

e) pensa: “Come russa la vecchia signora, devo andare a vedere se sta bene”. Entra nella casa e, quando si avvicina al letto, vede che lì dentro c’è il lupo. Già è pronto col fucile, quando gli viene in mente che forse il lupo si è ingoiato la nonna e che forse è ancora possibile salvarla. Allora non spara, ma prende una grossa forbice e comincia ad aprire la pancia del lupo che è ancora addormentato. Dopo appena un paio di sforbiciate vede Cappuccetto Rosso e dopo altre due la bimba salta fuori gridando: “Che paura ho avuto, è così buio nella pancia del lupo”. Poi esce fuori la nonna ancora viva, anche se a malapena può respirare. Cappuccetto Rosso corre a prendere delle grosse pietre, riempie la pancia del lupo e presto presto la ricuce.

i) Quando il lupo si sveglia vuole andarsene, ma le pietre sono talmente pesanti che muore. Tutti e tre sono felici e contenti. Il cacciatore scortica il lupo e torna a casa con la pelle, la nonna mangia il dolce e beve il vino e subito si sente meglio. Cappuccetto Rosso pensa: “Mai più me ne andrò sola per il bosco, lontano dal sentiero, quando la mamma me lo ha proibito”.

## Esercizi sul testo narrativo

A) Tradurre la fiaba

B) Individuare e sottolineare in rosso i verbi al presente del modo indicativo

C) Rispondere alle seguenti domande

- 1) Leggi la sequenza a.
  - Cosa regala la nonna a Cappuccetto Rosso?
  
- 2) Leggi la sequenza b.
  - Cosa porta Cappuccetto Rosso alla nonna?
  - Dove abita la nonna?
  - Chi incontra Cappuccetto Rosso?
  
- 3) Leggi la sequenza c.
  - Quali domande fa il lupo a Cappuccetto Rosso?
  
- 4) Leggi la sequenza d.
  - Che cosa pensa il lupo?
  - Cosa vede nel bosco Cappuccetto Rosso?
  - Cosa vuole portare alla nonna?
  - Dove va il lupo?
  
- 5) Leggi la sequenza e.
  - Che cosa fa il lupo quando entra in casa della nonna?
  
- 6) Leggi la sequenza f.
  - Che cosa si mette addosso il lupo?
  - Cappuccetto Rosso arriva a casa della nonna?
  
- 7) Leggi la sequenza g.
  - Quali parti del corpo del lupo vede Cappuccetto Rosso?
  - Che cosa fa il lupo?
  
- 8) Leggi la sequenza h.
  - Il cacciatore è aiutante o antagonista di Cappuccetto Rosso?
  - Il cacciatore spara al lupo?
  - Chi esce dalla pancia del lupo?

- Che cosa mette Cappuccetto Rosso nella pancia del lupo?

9) Leggi la sequenza i.

- Il lupo muore?
- Che cosa fa la nonna?
- Che cosa pensa Cappuccetto Rosso?











## Fase 2

Correzione collettiva degli esercizi svolti singolarmente, per far emergere eventuali lacune o errori nell'uso del tempo indicative.

## Fase 3

### I verbi

I verbi sono parole che indicano una **azione**. Per esempio:

 camminare	 suonare	 scrivere	 disegnare	 leggere
 telefonare	 pedalare	 cadere	 giocare	 lavarsi

## Le persone grammaticali

Le persone grammaticali sono le persone, gli animali e le cose che fanno un'azione. Ci sono 6 tipi di persone grammaticali:

**io – tu – egli (o lui) (al femminile: lei) noi – voi – essi (o loro)**



## Il presente indicativo dei verbi regolari (1ª coniugazione)

Osserva:

	Il bambino guarda la televisione
	L'uomo nuota



	<p>La signora mangia un panino</p>
	<p>I ragazzi giocano</p>

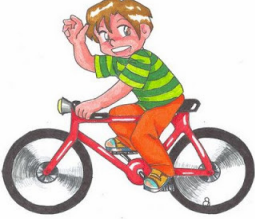
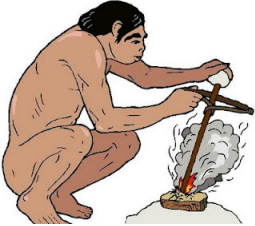


Le parole scritte in rosso sono verbi al tempo **presente indicativo**; indicano che l'azione si sta facendo ora, adesso, in questo momento. Il presente indicativo ha 6 forme diverse per ogni persona (io – tu – lui – noi – voi – essi): per esempio:

VERBO AMARE (1<sup>a</sup> coniugazione): [AMARE è l'infinito; dall'infinito si prende la radice AM- e si aggiungono ad essa le diverse declinazioni]

<p>Io am - o      Tu am - i      Egli am - a      Noi am - iamo      Voi am -ate      Essi am - ano</p>	<p>Io amo      Tu ami      Egli ama      Noi amiamo      Voi amate      Essi amano</p>
---	--

## Il presente indicativo dei verbi regolari (2<sup>a</sup> coniugazione)

Osserva:

	Il bambino corre con la bicicletta
	L'uomo primitivo accende il fuoco con una pietra
	I ladri prendono i soldi
	Il martello rompe il vetro





Corre – accende – prendono – rompe sono forme del presente indicativo dei verbi CORRERE – ACCENDERE – PRENDERE – ROMPERE, cioè verbi della 2<sup>a</sup> coniugazione.

VERBO VEDERE (2<sup>a</sup> coniugazione): [VEDERE è l'infinito]

<p>Io ved - o          Tu ved - i          Egli ved - e          Noi ved - iamo          Voi ved -ete          Essi ved - ono</p>	<p>Io vedo          Tu vedi          Egli vede          Noi vediamo          Voi vedete          Essi vedono</p>
---	--

### Il presente indicativo dei verbi regolari (3<sup>a</sup> coniugazione)

Osserva:

	Homer dorme sul divano
	La tovaglia copre il tavolo
	I signori Rossi partono per le vacanze
	L'esploratore soffre il caldo

Dorme – copre – partono – soffre sono forme del presente indicativo dei verbi DORMIRE – COPRIRE – PARTIRE – SOFFRIRE, cioè verbi della 3<sup>a</sup> coniugazione.

VERBO SENTIRE (3<sup>a</sup> coniugazione): [SENTIRE è l’infinito]

Io sent - o	Io sento
Tu sent - i	Tu senti
Egli sent - e	Egli sente
Noi sent - iamo	Noi sentiamo
Voi sent - ite	Voi sentite
Essi sent - ono	Essi sentono

### **Il presente indicativo di alcuni verbi irregolari**

Ci sono alcuni verbi che non seguono le regole viste nelle lezioni precedenti; si chiamano “verbi irregolari”. Imparali a memoria, perché alcuni di essi sono molto importanti, e cerca di aiutarti con le vignette seguenti.

ANDARE:

Io vado

Tu vai

Lui va

Noi andiamo

Voi andate

Essi vanno



I ragazzi vanno a scuola



La signora va in bicicletta



DARE;  
Io do  
Tu dai  
Lui dà  
Noi diamo  
Voi date  
Essi danno



La mamma dà la pappa al bambino



I ragazzi danno l'acqua alle piante



FARE:  
Io faccio  
Tu fai  
Lui fa  
Noi facciamo  
Voi fate  
Essi fanno



STARE:  
Io sto  
Tu stai  
Lui sta  
Noi stiamo  
Voi state  
Essi stanno





DOVERE:

Io devo

Tu devi

Lui deve

Noi dobbiamo

Voi dovete

Essi devono





#### Fase 4

#### Ascolto della canzone *Sapore di sale* di Gino Paoli

Durante l'ascolto, i ragazzi con il testo a portata di mano, associano il brano scritto alla canzone. Dopo l'ascolto ognuno evidenzierà nel testo i verbi al presente indicativo.

Sapore di sale,  
sapore di mare,  
che hai sulla pelle,  
che hai sulle labbra,  
quando esci dall'acqua  
e ti vieni a sdraiare  
vicino a me  
vicino a me.

Sapore di sale,  
sapore di mare,  
un gusto un po' amaro  
di cose perdute,  
di cose lasciate  
lontano da noi  
dove il mondo è diverso,  
diverso da qui.

Qui tempo è dei giorni  
che passano pigri  
e lasciano in bocca  
il gusto del sale.  
Ti butti nell'acqua  
e mi lasci a guardarti  
e rimango da solo  
nella sabbia e nel sole.

Poi torni vicino  
e ti lasci cadere  
così nella sabbia  
e nelle mie braccia  
e mentre ti bacio,  
sapore di sale,  
sapore di mare,  
sapore di te.

## Fase 5

### Dialogo tra studenti

Simulazione di situazioni reali in cui gli studenti possono trovarsi durante una vacanza studio in Italia. Il docente interviene per risolvere eventuali situazioni di difficoltà, per suggerimenti e per correggere gli errori.

Prima simulazione:

- Gruppo: cinque studenti.
- Luogo: aeroporto.
- Situazione: i ragazzi sono appena atterrati in aeroporto e devono ritirare autonomamente i bagagli e raggiungere l'albergo.

Seconda simulazione:

- Gruppo: cinque studenti.
- Luogo: albergo.
- Situazione: i ragazzi, arrivati in albergo, si presentano e chiedono informazioni sulla loro prenotazione.

Terza simulazione:

- Gruppo: cinque studenti.
- Luogo: scuola.
- Situazione: gli studenti incontrano gli insegnanti che li seguiranno durante il corso di lingua italiana.

Quarta simulazione:

- Gruppo: cinque studenti.
- Luogo: ristorante.
- Situazione: gli studenti ordinano la cena ai camerieri, confrontandosi sui loro gusti.

## Fase 6

### Verifica

Primo esercizio: cloze test, inserire nello spazio i verbi tra parentesi, coniugati al presente indicativo.

• La mattina mi ..... (svegliare) alle 7, mi ..... (lavare), ..... (fare) colazione e mi ..... (vestire). ..... (uscire) di casa alle 8 e ..... (andare) a scuola.

• Mi ..... (chiamare) Paolo, .... (avere) 16 anni, .... (frequentare) il college. La famiglia .... (essere) composta da 5 persone. Mia madre .....(fare) la casalinga, mio padre ..... (lavorare) in banca, i miei fratelli ..... (studiare).

- .... (amare) molto la cucina italiana. Il mio cibo preferito ....

(essere) la pasta al forno, che mia madre ..... (cucinare) ogni domenica. ....  
(preferire) i cibi salati a quelli dolci.

Secondo esercizio: racconta in un breve testo (max 15 righe) cosa fai di solito nel tuo tempo libero.

### **Fase 7**

**Correzione collettiva degli esercizi e confronto tra gli studenti.**

*Le canzoni di Brassens in Italia.*  
*Note traduttologiche*

**Mirella Conenna**

La piena e perfetta imitazione è ciò che costituisce  
l'essenza della perfetta traduzione.

Giacomo Leopardi, 25 ottobre 1821<sup>1</sup>

## **1 Fra testimonianze dirette e riflessione critica**

Si snoda fra due capi, imitazione e interpretazione, il filo “traduttore” che lega le canzoni di Georges Brassens, il grande poeta e cantautore francese del Novecento,<sup>2</sup> e le loro versioni in tante lingue diverse. Il mio gioco di parole sull'espressione *filo conduttore*,<sup>3</sup> evoca qui figuratamente vari aspetti: sia la scrittura delle singole canzoni, sia la rappresentazione, nell'insieme variegato

---

<sup>1</sup> G. Leopardi, *Zibaldone di pensieri*, a cura di G. Pacella, Milano, Garzanti, 1991, p. 1988.

<sup>2</sup> Nato a Sète, nella Francia del sud, da madre italiana, figlia di emigrati partiti da Marsico Nuovo, in Basilicata. E sarà proprio mamma Elvira Dagrosa a trasmettergli l'amore per la musica, lei che cantava sempre, specialmente canzoni napoletane e arie d'opera. Attratto dalla poesia, Georges scrive versi e tenta la fortuna a Parigi, dove, come dirà, le sue liriche incontreranno le sue musiche. Debutta per caso nel 1952 nel cabaret della cantante Patachou ed è un successo immediato e travolgente. Per i suoi testi poetici formalmente impeccabili, ricchi di umanità, anarchica rivolta e tenerezza intrecciata a un sottile umorismo, ottiene, nel 1967, il premio di poesia dell'Accademia di Francia, mai attribuito prima all'opera di un cantante. Muore nel 1981, ma il suo messaggio di libertà è sempre presente e continua a essere diffuso nel mondo da varie interpretazioni e tante traduzioni in molte lingue.

<sup>3</sup> «... filo c., elemento che guida, che aiuta in una ricerca [...] o l'argomento principale, la successione dei fatti o dei ragionamenti nel loro logico sviluppo [...] In fisica, detto di corpo che permette il passaggio del calore, di una corrente elettrica, di un suono o di qualsiasi altra forma di energia [...] In elettrotecnica, elemento di collegamento tra i vari elementi circuitali...» (*Vocabolario Treccani* on line, s.v. *conduttore*).

dell'opera di Brassens, del concatenarsi di fenomeni linguistici, tematici, ritmici. Evoca anche il passaggio dell'energia, emozionale, che lega al cantante i suoi interpreti i quali, per il tramite delle traduzioni / interpretazioni, riescono a ristabilire la corrente affettiva ricevuta dal loro modello, con altri tipi di pubblico. Evoca, infine, la comparazione critica delle traduzioni.

Riprendo, in questa sede, le mie riflessioni sulla traduzione della canzone d'autore, focalizzate sulle interpretazioni dell'opera di Georges Brassens in Italia (Conenna 1980, 1992-1993, 1998, 2000, 2015). Dire "in Italia" e non "in italiano", come sarebbe più ovvio parlando di traduzioni, rinvia a quella che ne è la prima caratteristica: le versioni dialettali, realizzate soprattutto da Nanni Svampa in milanese (la collezione più ricca la sua, tre album),<sup>4</sup> da Fausto Amodei in piemontese, da Giorgio Ferigo in friulano. Puntualizzerò tale aspetto, parlando delle traduzioni indotte (cfr. *infra*, 4), quelle da me suggerite ad amici e colleghi a titolo sperimentale, che si sono poi rivelate belle variazioni, nuove canzoni originali. La mia analisi dell'opera poetica di Brassens, vero modello "alto" per i testi dalla metrica complessa, ricchissimi di riferimenti culturali e quindi molto difficili da tradurre, anche per la fusione del ritmo musicale, oltre che poetico, mi ha fatto mettere in luce una parte dell'universo di Brassens dai colori mediterranei, eco delle sue origini. Ovviamente, molte di queste canzoni più solari non sono state riambientate a Milano o Torino, né tradotte in un dialetto del Nord. Riflettendo sui dettagli tecnici, mi sono convinta di come anche i dialetti del Sud possano offrire il numero di sillabe richieste dalla metrica, con gli espedienti abituali in poesia, come il troncamento delle parole: il verbo *mangiare*, per intenderci, può diventare *mangiar* o *mangia* o, più familiarmente, *magnà*. Ho chiesto quindi, anni fa, ad amici, traduttori per passione e conoscitori di Brassens, di tradurre una canzone in dialetto; Vito Carofiglio ha tradotto in barese e Salvatore Pagano in siciliano (Conenna 1998), con quel coinvolgimento emotivo che caratterizza tutte le interpretazioni di Brassens e la conseguente creazione di canzoni che hanno continuato ad avere vita propria.<sup>5</sup>

È dunque questa una tappa del mio percorso di traduttologa della canzone, lungo il quale sono state progressivamente messe in luce varie proprietà, nel tentativo di contribuire a risolvere il noto paradosso: Brassens, il cantautore più difficile da tradurre, è il più tradotto al mondo. Le peculiarità di questa

<sup>4</sup> 1964 LP Nanni Svampa canta Brassens, voll. 1, 2, 3 Durium, 1965, 1967, 1971– ristampa in due volumi Ricordi, LP, CD, cassette 1991.

<sup>5</sup> Un caso a parte, è quello di Adriano Cozza che ha tradotto in dialetto lucano partendo dalla traduzione-fulcro di De Andrè, *Il gorilla*, diventato un altro animale, il montone ('*U sciavuort*, licenziosamente ispirato a *Le gorille* di Georges Brassens) in una canzone eseguita in feste locali a Brienza, in Basilicata.

operazione traduttiva da me evidenziate, compongono una sorta di *glossarietto* in itinere le cui voci, da *Adattamento* a *Web 2.0*, rappresentano i punti cardine di un mio lavoro di più ampio respiro in corso di elaborazione:

*Adattamento*  
*Blocco traduttivo*  
*Clessidra*  
*Cover*  
*Dissolvenza incrociata*  
*Imitazione*  
*Interpretazione*  
*Omaggio a un cantante*  
*Ricezione*  
*Parole*  
*Presenza del traduttore*  
*Traduzione indotta*  
*Traduzione fulcro*  
*Variazione*  
*Web 2.0*

Non essendo possibile sviluppare quest'articolato problema, si accennerà soltanto ad alcuni tratti essenziali, con riferimento alla voce iniziale e a quella finale, per approfondire quindi le componenti dell'*Imitazione*, dell'*Interpretazione* e della *Traduzione indotta*.

L'*Adattamento*, grado zero della traduzione della canzone, è un collage sulla musica di un testo poetico totalmente diverso da quello della canzone di partenza. Ormai in disuso, data l'onnipresenza della lingua inglese nel mercato del disco, era un fenomeno consueto fino agli anni Settanta e consisteva, per la maggior parte, in operazioni banali, commerciali, con qualche notevole eccezione. Il caso più celebre è quello di *My Way*, successo planetario di Frank Sinatra che era, in origine, una canzone francese di Claude François, *Comme d'habitude*, tradotta in inglese da Paul Anka. Per quanto attiene le canzoni di Brassens, ho analizzato altrove (Conenna 2000: 160) il caso dell'adattamento operato da De André che non traduce la canzone *Le verger du roi Louis*, con musica di Brassens su testo del poeta Banville tratto dall'opera teatrale *Gringoire*:

Mediante l'operazione dell'adattamento, De André, che si era tante volte ispirato alle parole di Brassens, prende in prestito soltanto la musica del *Verger du roi Louis*, [...], e, lasciati da parte i versi di Banville, la riveste di parole sue componendo *La morte*,

variazione sullo stesso tema, trait d'union con tante altre sue canzoni di ispirazione affine:

*La morte verrà all'improvviso  
Avrà le tue labbra e i tuoi occhi  
Ti coprirà di un velo bianco  
Addormentandosi al tuo fianco.  
Nell'ozio, nel sonno, in battaglia  
Verrà senza darti avvisaglia  
La morte va a colpo sicuro  
Non suona il corno, né il tamburo.<sup>6</sup>*

Quanto all'altra voce citata, può apparire strano riferirsi al *Web 2.0*, ma questa nuova frontiera della comunicazione, con la sua multimodalità e interattività, investe anche il mondo delle traduzioni di Brassens (Conenna, in corso di stampa), contribuendo al loro rinnovamento attraverso tutta una tipologia di *cover*, visualizzate e commentate dal nuovo tipo di pubblico, quello dei *Social Networks*. Si può dire che Internet non è solo un nuovo mezzo di comunicazione, una fonte d'informazioni sulle canzoni e gli interpreti, ma costruisce anche un nuovo spazio di rappresentazione, soprattutto grazie ai video postati che contribuiscono, con il numero di visualizzazioni, al successo della canzone stessa. Il che, per la gratuità delle operazioni, stravolge le regole del mercato del disco. Altro elemento tradizionale che si trasforma è che ognuno può registrarsi, autopromuovendosi interprete, e farsi ascoltare da un pubblico vastissimo: si realizza così un vero e proprio ribaltamento dello schema interpretativo della canzone. L'interazione rimodella, inoltre, alcune componenti traduttologiche quali la *ricezione*, la *comparazione* e l'*imitazione*. In ultima analisi, il *Web 2.0* diventa un supporto alla traduzione stessa. Si pensi all'aspetto comparativo insito in *YouTube*, dove sono sistematicamente suggerite canzoni che potrebbero essere gradite a chi ne ha cercata una in particolare (così come si suggeriscono libri, alberghi e prodotti vari).

L'aspetto paritario del Web modifica il punto di vista sulla nozione d'autore. Non si sa più, tranne precisa indicazione, chi abbia composto la canzone, ancor meno chi l'abbia tradotta. L'interpretazione resta in primo piano, ma è difficile verificarne e garantirne la validità. Altro elemento di novità sono le *varianti abbinata*, quelle registrazioni di dischi, spettacoli, video, complete di filmati o corredate da immagini e foto, regolarmente

---

<sup>6</sup> La prima strofa dell'originale recita: «Sur ses larges bras étendus, / La forêt où s'éveille Flore, / A des chapelets de pendus / Que le matin caresse et dore. / Ce bois sombre, où le chêne arbore / Des grappes de fruits inouïs / Même chez le Turc et le More, / C'est le verger du roi Louis.».

consigliate accanto alla canzone prescelta. Se questa non è interpretata dal suo autore, ma da altro interprete (professionista o dilettante), si può parlare di un nuovo caso di *cover* o di *cover-traduzione*, poiché sono suggerite anche canzoni in lingua straniera.

## 2 La parola chiave: interpretazione

La traduzione della canzone è una forma d'interpretazione altra che ci fa ascoltare quasi la stessa canzone, potremmo dire parafrasando Umberto Eco (2003). L'*interpretazione* si contraddistingue sia per l'accezione "decodificazione", poiché è necessario interpretare per tradurre, sia per l'accezione "scenica e musicale", poiché la nuova canzone, prodotto della traduzione, è interpretata, in concerto o per una registrazione, e per lo più dallo stesso traduttore.

Per quanto attiene la tecnica traduttiva, si può notare che, nella scelta del traduttore, per esempio, di riambientare il testo poetico nella lingua-cultura di arrivo oppure di ripresentare l'originale con fedeltà semantica (se non proprio alla lettera), l'*interpretazione* s'impone o si sfuma, connotando l'atto comunicativo che è fondamento della traduzione. Sottile è la frontiera fra l'*interpretazione* e la *variazione*, la ricerca di *equivalenze*, la *riscrittura*, tutte fasi e selezioni dell'operazione traducente, per cui farne una classificazione tipologica è soltanto un'astrazione finalizzata alla riflessione. In tal senso, l'*interpretazione esegetica* sfocia nella ricreazione poetica (quasi equivalente al testo di partenza), trasmette il messaggio, suggerendo, chiarendo il senso della canzone.

Il ricorso al supporto sonoro, al video, è fondamentale per render conto dell'*interpretazione scenica*. Nella tipologia definita da Calvet (1981), si parla di "canzone cantata", (*la chanson chantée*) che aggiunge senso al senso primario, codificato nel testo poetico e nel testo musicale (*la chanson écrite*) e recepito all'ascolto. La "canzone recepita" (*la chanson reçue*) può far percepire una nuova trama di significati, le "parole sotto le note" (*les mots sous les notes*), schegge significanti, suoni ripetuti che suggeriscono un testo virtuale; per esempio, il tema della canzone emblematica di Brassens, *La non-demande en mariage*, il rifiuto della vita di coppia, si costruisce, per omofonia delle forme *de/deux* e *nom/non*, sulla ripetizione di forme di diniego e della parola *due* (*deux*), come dire: "*due, no!*" (Calvet 1998: 140-141):

*J'ai l'honneur de  
Ne pas te de-*



*mander ta main*  
*Ne gravons pas*  
*Nos noms au bas*  
*d'un parchemin*

In situazione di traduzione, l'interpretazione ri-crea la storia originale con un'estensione che permette di prolungare l'originale stesso. L'interpretazione, che è un elemento importante dal punto di vista della *cantologia* (Hirschi 1995), in cui si considera la canzone nella sua globalità, è pure un elemento traduttologico fondante e pone il nuovo oggetto-canzone in una luce diversa rispetto all'originale, cui resta comunque strettamente connesso dalla musica e dal senso generale del testo (Conenna, in corso di stampa).

La vasta gamma delle traduzioni di Brassens riflette tale casistica nelle varie lingue (Bracops 1992-93) e nelle versioni italiane vi sono esempi rilevanti. Si pensi alle interpretazioni di Nanni Svampa che rievocano atmosfere milanesi, sia nelle traduzioni in dialetto sia in quelle in italiano: il buon *rotamatt*, il robivecchi lombardo, sostituisce così il generoso e celebre *auvergnat*;<sup>7</sup> i *bistrots* si trasformano in *trani*, le osterie milanesi – cantate anche da Giorgio Gaber<sup>8</sup> – dove si beveva il vino di Trani:<sup>9</sup>

*Ça n'fait rien, il y a des bistrots bien singuliers...*

*Ma guarda un po': che trani strani questi qui!*<sup>10</sup>

Non va poi dimenticata l'*interpretazione scenica* di Svampa che preferisce quella a lui più consona come attore di cabaret che lo porta ad accentuare la comicità del testo con ammiccamenti e una gestualità che si pone agli antipodi di quella un po' monocorde di Brassens. Basti citare a riguardo *Il fantasma* (*Le fantôme*), *Il gorilla* (*Le gorille*), ma soprattutto *La Cesira*,<sup>11</sup> figura lombarda simmetrica della *Fernande* francese, messa in scena nelle versioni *live* con sapienza cabarettistica e la partecipazione divertita e liberatoria del pubblico.

Le traduzioni dialettali sono marcate da concretezza nella scelta lessicale e comportano, pertanto, un maggior livello di ricreazione in una cultura

<sup>7</sup> G. Brassens, *Chanson pour l'auvergnat*; N. Svampa, *Canzón per el rotamatt*.

<sup>8</sup> Cfr. la nota canzone *Trani a gogò*, <https://www.youtube.com/watch?v=Kwx3Yv2zSMI>.

<sup>9</sup> «A Milano o nel Milanese, fino a tempi recenti, bettola, osteria, dal nome del centro pugliese di Trani (in provincia di Bari), che appariva nelle insegne di osterie, da solo o nella locuzione vino di Trani, che indicava anche, genericamente, il vino rosso sfuso.», *Vocabolario Treccani* on line (s.v. *trani*).

<sup>10</sup> G. Brassens, *L'épave*; N. Svampa, *Il relitto umano*.

<sup>11</sup> [www.youtube.com/watch?v=RBdLsSjm1y0](https://www.youtube.com/watch?v=RBdLsSjm1y0). L'originale: [www.youtube.com/watch?v=n3zLP21va4s](https://www.youtube.com/watch?v=n3zLP21va4s).

locale; così Fausto Amodei trasforma l'*amandier* in un "noce", la *nosera*, più facilmente riconoscibile in piemontese; per quel che riguarda l'interpretazione scenica, quella di Amodei, molto sobria – nel suo stile di persona e di cantautore – più si avvicina a quella di Brassens.

Nel prisma colorato che è l'oggetto-canzone, si possono illuminare le facce di vari aspetti che coesistono, come quello intimo e quello collettivo (Conenna 2014). Si pensi che persino in un momento intimo come quello della creazione, si può ipotizzare un virtuale collettivo, perché i cantautori riconoscono di aver presente il pubblico nel momento della composizione: ne immaginano le reazioni a proposito di una frase, di un ritornello. La ricezione è il momento simmetrico, collettivo per il ruolo del pubblico, intimo, per ciascuna persona che fa parte di quel pubblico e che s'illude che il cantante canti per lei.

Per quanto riguarda l'interpretazione, vi è l'intimo nelle implicazioni emotive e psicologiche del cantautore (diverse secondo la situazione: registrazione, palco ecc.); il collettivo, è quello della collaborazione (gruppi, duo, cantante invitato che co-interpreta, tecnici del suono e delle luci). Una collaborazione che è attualizzata nei ringraziamenti dell'interprete (in scena, o anche nel testo di un cd o di un programma di sala).

### 3 Il ritornello della mimesis

L'attuale linea della mia ricerca sulle traduzioni di Brassens mira a considerarle dal punto di vista della *mimesis*. Raffronto forse inopinato, se si pensa alla grande tradizione filosofica, estetica, letteraria che va da Platone ad Adorno o Ricœur, passando per Auerbach, ma occorre ricordare che il paradigma mimetico attraversa, fin dall'antichità, anche la storia delle traduzioni, modulando via via la nozione d'imitazione, senza dimenticare le diatribe sulle "belle infedeli". La letteratura scientifica a riguardo è vastissima e le posizioni controverse si avvicinano, nei secoli, senza mai scalfire il mistero della *mimesis*, affascinante leitmotiv.

Con l'avvento delle moderne tecnologie, nuove icone, nuove prospettive coinvolgono la categoria della *mimesis* (Di Stefano 2012). In questa implicazione di nuovi media, che si fonde con vari altri elementi, fra cui le motivazioni psicologiche degli interpreti, si può riscrivere (riascoltare?) anche la poetica delle canzoni tradotte. La materia è eterogenea, ma la classificazione dei dati fa affiorare nuove proprietà che analizzerò in modo organico in altra sede. Ho approfondito altrove l'aspetto legato all'analogia (Conenna 2014b),

riunirò e commenterò qui, pur se in modo frammentario, delle osservazioni sull'*imitazione* la quale, da stimolo alla stessa operazione di traduzione, si stempera in atteggiamenti o accorgimenti tecnici.

### **3.1 Un disco, come per magia**

Quando si parla dei traduttori di Brassens, si racconta sempre che, da lui affascinati, dei cantautori hanno avuto, in primo luogo, una spinta emotiva che li ha portati a tradurre le sue canzoni, a interpretarle nella loro lingua e anche alla loro maniera. In secondo luogo, avviato il processo traducevole, hanno continuato per rendere omaggio al loro mitico modello, mossi da affettuoso rispetto. Sul piano del metodo traduttivo, l'*imitazione* si frammenta in una tipologia di espedienti: si può imitare il modo di cantare, di suonare la chitarra, più in generale di pensare e di comportarsi, più in particolare di scrivere i versi delle canzoni, di giocare con i suoni delle parole. L'*imitazione* assume così la pienezza della traduzione, veicolata dalla fedeltà.

Molti cantautori ricordano il medium del loro primo impatto con il cantante che avrebbe influenzato la loro esistenza: un disco, simbolo degli anni 1960. Vediamo le loro testimonianze.

#### **3.1.1 Nanni Svampa**

Io ho scoperto Brassens [...] alla fine degli anni '50. Ero studente universitario [...] all'epoca già scrivevo e cantavo canzoni satiriche, e un giorno una mia compagna di studi mi ha fatto ascoltare un disco arrivato da Parigi, con quattro canzoni di un certo Brassens. [...] capii solo in parte (data la particolarità della "sua" lingua e del suo modo di cantare) i testi di quelle canzoni, ma lo stile esecutivo, il tipo di canzone dove i testi assolutamente anticonformisti stavano "davanti" a musiche sia pure spesso originali, mi fecero pensare: "Ecco, io vorrei scrivere e cantare come quel signore lì". (Brevetto: 71)

L'ultima frase di Svampa racchiude e sintetizza l'avventura traduttiva della sua vita.

#### **3.1.2 Fabrizio De André**

La scoperta di Brassens per Fabrizio De André è folgorante e coincide con la genesi, forse un po' romanzata, della sua traduzione del *Gorilla*:

Quella sera, l'auto blu scaricò il professor Giuseppe De André davanti al cancello, l'autista lo accompagnò con le valigie, da una di esse il professore trasse [...] un piccolo fascio di dischi. Fabrizio se li portò in camera, ne aprì uno e lo mise sul piatto...

Fuori fischiava dolce il vento e la voce monotona, dal disco, intonava: "*C'est à travers de larges grilles / que les femelles du canton / contemplaient un puissant gorille...*" Fabrizio immaginò se stesso e l'altro, lui con i capelli lisci che gli spiovevano sull'occhio, l'altro, Brassens, con i baffoni che gli scandivano il volto aggrondato, in viaggio per l'inferno come Dante e Virgilio, entrambi in jeans – il francese col suo sardonico sussiego contadino e lui emozionato da non poter parlare.

Nel sogno a occhi aperti Virgilio-Brassens continuava a cantare con la sua voce calda, un po' monocorde: "*Avec impudeur ces commères / l'orgnaient même un endroit précis / que rigoureusement ma mère / m'a défendu de nommer ici*".

Fabrizio prese la chitarra e cominciò a compitare gli accordi giusti. Poi tentò, con la sua voce dorata e allora un po' monocorde: "*Sulla piazza d'una città / la gente guardava con ammirazione / un gorilla portato là / dagli zingari d'un baraccone*" (Romana 1999: 50).

De André parlava di Brassens, modello indiscusso di tutta la sua prima opera, come del suo "grande maestro"

che pur non volle mai incontrare, temendo di essere deluso [...] La storia della canzone, si sa, è costellata di aneddoti, molti dei quali sono significativi. Alla scomparsa di Fabrizio, nel gennaio 1999, un giornale (*Il Messaggero*, 14.1.1999) ha pubblicato una vignetta che rappresentava due personaggi in lacrime che seguivano il funerale; l'una era Bocca di Rosa, l'eroina fra le più amate delle canzoni di De André, l'altro era un gorilla. Non ci sarebbe potuto essere omaggio più bello per un traduttore. (Conenna 2000: 156).

### 3.1.3 Beppe Chierici

Anche per Chierici Brassens rimane un compagno di viaggio, un costante punto di riferimento:

Ho scoperto Georges Brassens arrivando a Parigi all'età di 19 anni [...] Ricordo il primo 78 giri con due sue canzoni, comprato in un negozio del Boulevard Saint-Michel, con la stessa palpitante emozione di chi stia comperando da Tiffany un gioiello prezioso per la persona amata. Poi i suoi dischi a 45 e 33 giri me li sono portati in Africa Equatoriale...

### 3.1.4 Gino Paoli

Cantautore di spicco della cosiddetta scuola genovese, autore della colonna sonora della vita di generazioni d'italiani, Paoli può essere annoverato fra gli interpreti di Brassens perché ha cantato *La marcia nuziale*,<sup>12</sup> nella versione del suo amico Fabrizio De Andrè. È stato comunque legato alla grande canzone francese perché ha interpretato anche Ferré e ha soprattutto tradotto *Ne me quitte pas* di Brel, eletta canzone del secolo in tanti sondaggi francesi, che ha avuto grande successo anche in Italia: *Non andare via*, cantata dallo stesso Paoli e da Patty Pravo, in una bella e complementare interpretazione al femminile. Anche Paoli ricorda il disco che gli fece scoprire Brassens:

Brassens entra nella mia vita quando ancora io non c'entravo niente con la canzone, una mia amica [...] che abitava a Parigi, mi portò un suo 45 giri con 4 pezzi. L'ho ascoltato e sono impazzito, mia madre si arrabbiava perché lo sentivo per delle ore [...] Sì, ha avuto una grossa influenza su di me. In primo luogo perché mi ha dato la possibilità di capire che si potevano scrivere e cantare delle cose serie, cose importanti e non soltanto far diventare la canzone una specie di ipnosi senza senso. Fino a quel momento, a parte la canzone napoletana, di Bovio, di Di Giacomo, di Ferdinando Russo, la canzone italiana era semplicemente un momento in cui non dovevi pensare. [...] questa è stata per me la grande lezione di Brassens [...] Vi è stata, quegli anni, una grande influenza della Francia, dei poeti e della canzone francesi, sulla mia generazione. Nel primo dopoguerra significarono l'arrivo di una cultura diversa. C'era Villon e tutti i poeti che hanno influenzato anche Brassens. Questi sono anche il mio punto di riferimento da sempre. Non ho mai copiato Brassens [...] né ho cercato di avvicinarmi al suo modo di cantare, ma la base un po' anarcoide, bonaria, e l'astrazione dal tempo, dal momento contestuale, sono chiaramente le cose che ci accomunano. [...] la lingua, per me, come per Brassens, proviene dal linguaggio parlato, comune, per me, come per lui, si tratta di un linguaggio che prima era impossibile proporre. [...] Lui magari esagerando e in modo provocatorio. Io non ho mai voluto fare il provocatore [...] Io mi sento più vicino a Brassens come essere umano e come filosofia della vita che come testi delle canzoni. (Brevetto 67-68).

Per evidenziare le tracce di questa affinità si può pensare alla celebre gatta dell'omonima canzone del 1961:

*C'era una volta una gatta  
Che aveva una macchia nera sul muso  
E una vecchia soffitta vicino al mare  
Con una finestra a un passo dal cielo blu.*

<sup>12</sup> *Il gioco della vita*, LPS 40.059 LP, 1979, Durium Start. Contiene anche *Non andare via*.

*Se la chitarra suonavo  
La gatta faceva le fusa ed una  
Stellina scendeva vicina, vicina  
Poi mi sorrideva e se ne tornava su.*

Sia perché i gatti sono animali amatissimi da Brassens:

*Et pour moi, pour mes chats, pour mes fleurs, mes poèmes,*

*Et faisais des misères à mes chats...*<sup>13</sup>

*S'il fouett' mes chats, y'a un fantôme  
Qui viendra le persécuter.*<sup>14</sup>

Sia per il riferimento alla mansarda sotto le stelle:

*J'avais un' mansarde  
Pour tout logement,  
Avec des lézardes  
Sur le firmament ;  
Je l'savais par cœur depuis  
Et, pour un baiser la course,  
J'emmenais mes bell's de nuit  
Faire un tour sur la grande Ourse...*<sup>15</sup>

Infine, per l'ispirazione semplice, l'osservazione della vita quotidiana di un animale cui si è affezionati:

*La cane  
De Jeanne  
Est morte au gui l'an neuf...  
L'avait pondu, la veille,  
Merveille!  
Un œuf.*<sup>16</sup>

Come non citare poi *Gorilla al sole* (1994), che ricorda la canzone simbolo di Brassens, *Le gorille*, e, in particolare, per alcuni versi:

---

<sup>13</sup> *P... de toi.*

<sup>14</sup> *Le Testament.*

<sup>15</sup> *Après de mon arbre.*

<sup>16</sup> *La cane de Jeanne.*

*Stavo così tranquillo  
Che non sembrava vero  
Solo sulla mia pancia  
A scrivere canzoni  
Come un gorilla al sole  
Vivevo sul mio ramo  
Non mi passava in testa  
Di frequentare il mondo  
M'hanno fatto capire  
Che questo non bastava  
Che c'era da impegnarsi  
Ma non al singolare  
Per una buona causa  
C'era da stare insieme  
Si può cambiare il mondo  
Solo con il plurale  
Non c'è voluto molto  
Per fare il conto che  
Questo plurale è fatto  
Di tanti singolari  
Tutti quanti vicini  
E tutti quanti uguali  
[...]  
Del resto forse è vero  
Che chi segue l'idea  
Spesso nella sua testa  
Non ne ha nemmeno una  
[...]*

*E allora son tornato  
Di corsa sul mio ramo  
Solo sulla mia pancia  
A scrivere canzoni  
Se la gente le vuole  
Le canto volentieri  
Se non le vorrà più  
Le canterò agli amici.*

Che richiamano vari brani dell'universo brasseniano:

*Je vivais à l'écart de la place publique,  
Serein, contemplatif, ténébreux, bucolique...  
Refusant d'acquiescer la rançon de la gloir',  
Sur mon brin de laurier je dormais comme un loir*

*Les gens de bon conseil ont su me fair' comprendre  
Qu'à l'homme de la ru' j'avais des comptes à rendre*<sup>17</sup>

Di una canzone appena scritta, Brassens dirà:

*Plaise à Dieu qu'elle plaise aux copains.*<sup>18</sup>

Tali citazioni sono un esempio dell'influenza di Brassens sui migliori cantautori italiani e illustrano, a un tempo, una tipologia dei “gradi d'imitazione” dei cantautori.

Oltre all'imitazione dei cantautori rispetto a Brassens, c'è quella sul Web, in cui tanti interpreti amatoriali imitano i traduttori ufficiali.

A livello più profondo, c'è la vicinanza nel modo di sentire la vita. E questo li accomuna tutti. Lo provano le loro dichiarazioni, da quelle dei primissimi interpreti come Beppe Chierici:

sono intimamente convinto che Egli sia, da sempre, l'indiscusso maestro di tutti i cantautori italiani ed europei, e sono felice di poter affermare che le sue canzoni risuonano da 60 anni nel mio cuore, accompagnando, ritmando, confortando e divertendo gli innumerevoli momenti della mia ormai settuagenaria esistenza. (2013: 10)

A quelle dei più recenti, come Alberto Patrucco:

Brassens, uomo e autore libero di grande umanità. Il poeta, il musicista che ha impresso una svolta profonda al grande mondo della canzone. E, senza volerlo, al mio piccolo mondo.<sup>19</sup>

#### **4 Le traduzioni indotte**

Per quanto riguarda le traduzioni dialettali, va evidenziato un cambio di prospettiva, nell'uso dei dialetti, come hanno spesso rilevato i traduttori Amodei e Svampa. Questo, come conseguenza del mutamento di realtà sociali: negli anni 1960, i dialetti del Nord erano più diffusi; erano anche affermazione, segno delle lotte operaie. Ora, invece, scompaiono, la globalizzazione ha

---

<sup>17</sup> *Les trompettes de la renommée.*

<sup>18</sup> *Mélanie.*

<sup>19</sup> Dal libretto del cd *Chi non la pensa come noi* [traduzione di *Ceux qui ne pensent pas comme nous*] del 2008, Alberi S.a.s.



mutato le periferie, i dialetti e le canzoni in dialetto (e le traduzioni di Brassens ancora di più) diventano un'operazione di nicchia. Invece alcuni dialetti del Sud, per esempio il barese, hanno avuto una maggior affermazione dalla fine degli anni Settanta con creazioni teatrali varie. Certo non si può parlare di vitalità ma può costituirsi, essere credibile la stessa operazione di nicchia della trasposizione di Brassens, prima forse impensabile.

Questi rapidi cenni introducono la mia testimonianza su una traduzione "indotta". Nel novembre del 1991, ho chiesto al collega Vito Carofiglio di tradurre in barese una canzone di Georges Brassens. Stavo organizzando a Milano il Convegno internazionale *Georges Brassens. Lingua, poesia, interpretazioni*, dove avrebbe avuto luogo una tavola rotonda sulle traduzioni di Brassens in varie lingue e dialetti, con la presenza dei più noti traduttori, fra cui Fausto Amodei, Enrico Medail, Michele Straniero, Nanni Svampa, Pierre Pascal. Per "testare" la mia idea sulla possibilità di tradurre nei dialetti del Sud, avevo già trovato un traduttore in siciliano: Salvatore Pagano (1998) e mi piaceva l'idea di creare anche un esempio in barese. Del resto, anni prima, era stato proprio Carofiglio a offrirmi l'occasione di studiare Brassens (Conenna 1980) e soprattutto di farmi conoscere le versioni di Nanni Svampa, che aveva scoperto vivendo a lungo a Milano. Ricordandogli questi dettagli, gli dissi: «Non è possibile che tu traduca in barese tanto Shakespeare e neanche qualche verso di Brassens!» Mi ha risposto che ci avrebbe pensato. Qualche giorno dopo mi ha telefonato: «Ho raccolto la tua sfida. Ti sto traducendo una canzone di Brassens!» Felicissima, ho pensato si trattasse di una canzone dal testo breve e più semplice... Si trattava invece di quella più lunga e più difficile: la *Supplique pour être enterré à la plage de Sète*: sette minuti di raffinati alessandrini. Vito me ne ha letto l'inizio per telefono e già la prima parola racchiudeva la sua trovata geniale. Mentre diceva:

*La masciare de la Morte me fasce u musse  
E me véne sembe dréte com 'a na frusckue*

sorgevano in me echi di spauracchi infantili... mi ricordavo della strega minacciosa, la "masciara" che faceva paura nelle minacce ascoltate da bambina e contemporaneamente applaudo all'espedito traduttologico: Carofiglio aveva ricostruito la *camarde*, con le stesse sillabe e gli stessi suoni, riappoggiandosi alla preposizione! Meglio di De André, che traduce la *carogna* nella canzone *Morire per delle idee (Mourir pour des idées)*. Termine raro, letterario, la *camarde*, indica la strega con il naso adunco con cui Brassens raffigura la morte. Vito ha aggiunto, nella telefonata: «Gli accenti sono perfettamente rispondenti: è cantabile! Ho bisogno di qualche

giorno per finirla». Io dovevo partire per Milano e lì ho ricevuto il suo fax con il testo in barese e poi la cassetta per posta con la registrazione della sua lettura. Per terminare l'aneddoto, c'è un'altra precisazione da fare, su un dettaglio biografico e non professionale. Vito Carofiglio era appena scampato alla morte, e forse, oltre alla sfida della traduzione del testo più difficile vi era anche un'eco inquieta delle sue vicende e il codice dialettale riportava all'intimo, in sintonia con il tono di confessione della canzone originale. Forse per questo, per quanto si sia spesso dichiarato fiero del suo testo che definiva "filologico" e che mi abbia autorizzato a ripresentarlo, non l'ha mai letto in pubblico, neanche in una tavola rotonda sul tradurre in dialetto. Ma gli piaceva l'idea che la sua traduzione fosse cantata.<sup>20</sup>

#### 4.1 Le traduzioni, tanti "codicilli"

Per inquadrare l'oggetto-canzone della *Supplique* in barese, l'inserirò in una rassegna delle varie traduzioni italiane per eseguirne il confronto puntuale, sulla scelta generale del traduttore: ricreazione o fedeltà, focalizzato sul titolo, sui primi versi e sulla resa di una strofa in particolare.

Carofiglio (1998: 233-234) traduce il titolo:

*Suppleche pe jesse anderrate a la marine de Sette*

ben inserendo il testo nella tradizione della canzone dialettale barese per l'evocazione della celebre *Abbas alla marina (Quant'è bello lu primm ammor)*. Lasciamogli spiegare la scelta toponomastica:

I trapassi di riferimenti e immagini culturali specifiche in uso nella poesia di Brassens sono i più difficili da effettuare: pensiamo soprattutto ai riferimenti geografici, di cui il primo è già in titolo ed è la chiave di volta di tutta la "rêverie" giocosa, Sète. Ho lasciato il suono in Sette (pr. in barese perfettamente equivalente): non è più la località geografica, ma un numero che allude a una realtà inconoscibile, ma perché no? possibile. (1998: 233-234)

Quanto alle altre traduzioni, in quella di Beppe Chierici (2013: 100) è da notare l'uso appropriato della preposizione in italiano: *sulla* spiaggia

---

<sup>20</sup> La traduzione in barese è stata cantata da Rocco Capri Chiumarulo nel Convegno da me organizzato all'Università di Bari: "Tradurre in musica. Omaggio a Brassens", 14 marzo 2005, alla presenza, fra gli altri, di traduttori di Brassens: Fausto Amodei, Nanni Svampa e anche Alessio Lega.

*Supplica per essere sepolto sulla spiaggia di Sète*

e la personificazione della morte, realizzata con un ammiccante stile aulico frammisto a parole di registro familiare, con piena rispondenza, in questo, con lo stile tipico di Brassens: *Monna* (per Madonna) *Morte vs spernacchiata*. Questa morte che corteggia il locutore evoca chiaramente quella che adessa *Oncle Archibald*,<sup>21</sup> con un felice rinvio all'interno del corpus brasseniano:

*Monna Morte che mai perdonarmi vorrà  
Di averla spernacchiata con temerarietà  
Mi corteggia con slanci imbecilli...*

La traduzione di Giuseppe Setaro (2011: 252-257) è fedele:

*Supplica per essere sepolto sulla spiaggia di Sète*

Qui la Morte è chiamata direttamente, con una proliferazione a grappolo dei suoi appellativi mitologici o adattati:

*La Morte, la Camusa, la Parca, la Dannata,  
Spesso da me delusa e spesso sfidata...*

Esempio di traduzione-ricreazione, fedele, ma generalizzata, quella di Alberto Patrucco:

*Supplica per essere sepolto in spiaggia*

Chiunque potrebbe dirlo, la spiaggia è la spiaggia amata da colui che riceve la canzone, oppure una qualsiasi, ma non è più in gioco quella di Sète di Brassens:

*La morte, già lo so, non mi ha mai perdonato  
Di aver spesso tagliato con la sua falce il prato  
Mi segue la sua ombra tetra.*

*Morte* è il sostantivo generico, anche se personalizzato. Bello l'adattamento con la metafora sviluppata a partire dall'iconografia tradizionale

<sup>21</sup> «Oncle Archibald, coquin de sort ! / Fit, de Sa Majesté la Mort / La rencontre / Telle un' femm' de petit' vertu / Elle arpentait le trottoir du / Cimetière / Aguichant les hommes en troussant / Un peu plus haut qu'il n'est décent / Son suaire...» (*Oncle Archibald*).

della morte con la falce. Qui la falce è, in modo dissacrante, ma in perfetta corrispondenza con lo stile di Brassens, adoperata per tagliare l'erba del prato.

*Andate fino al mare, a morte l'etichetta  
E seppellitemi in spiaggia.*

Vi sono poi le traduzioni non cantabili, quella di Svampa e Mascioli (2012: 168), in cui la morte ha il suo appellativo classico di “falciatrice”:

*La morte falciatrice, che non mi ha mai perdonato  
di avere seminato fiori nei buchi del suo naso,  
mi insegue con zelo imbecille.*

E quella, letterale e discorsiva, di Maurizio Cucchi (1994: 161):

*Supplica per essere sepolto alla spiaggia di Sète*

*La Morte mi segue con zelo imbecille,  
Non mi ha mai perdonato di averle  
Seminato dei fiori nei buchi del naso*

Interessante l'esame delle traduzioni della strofa:

*Cette tombe en sandwich, entre le ciel et l'eau,  
Ne donnera pas une ombre triste au tableau,  
Mais un charme indéfinissable.  
Les baigneuses s'en serviront de paravent  
Pour changer de tenue, et les petits enfants  
Diront : «Chouette ! un château de sable !»*

particolarmente adattata da Vito Carofiglio che traduce alla lettera e riesce a riprodurre il sorprendente e scherzoso paragone dell'originale, in cui la tomba in riva al mare viene a trovarsi “come in un panino fra cielo e acqua”. Si tratta di una frase idiomatica cui Brassens ricorre, come spesso fa, che significa “essere stretto fra due elementi della stessa natura”.<sup>22</sup> E qui si tratta proprio di due elementi: aria e acqua. Nella traduzione barese, fedelissima, con effetto comico, è esplicitato l'insolito “companatico”: una *salsiccia*:

---

<sup>22</sup> «Loc. adv. (Prendre, pris, être) en sandwich. (Serrer, pris) entre deux éléments de même nature.» (*Trésor de la langue française informatisé*, s.v. *sandwich*).

*Chessa tombe na salzizze fra cile e jacque  
Non è c'hav'a fa n'ombra triste a stu paisagge  
Anze ombra belle buonaridde  
Femmene e uagnedde o bagne de paravinde  
S'honn'a servì pe cangiarse e le beceninne  
Honn'a gredà: ih! nah! u castidde.*

Un'altra felice traduzione per il finale di questa strofa è proposta da Setaro (2011 : 255), con la bella idea originale di potenziare la presenza dei bambini in spiaggia che scambiano la tomba per un castello di sabbia, in un loro girotondo, cantando la classica filastrocca che risuona nella mente e nel ricordo d'infanzia di un italiano che ascolti la frase "Che bel castello!"<sup>23</sup>, qui appena richiamata dall'onomatopeico ritornello:

*Questa tomba tra cielo e mare incastonata  
Non sarà, nel paesaggio, una nota stonata,  
Ma come di sabbia un castello.  
Le belle bagnanti vi si potran cambiare  
E un girotondo intorno i bimbi potran fare  
Cantando "Marcondiro... 'ndello"*

Fedeli e scorrevoli le rese della strofa nella traduzione di Patrucco:

*La tomba incastrata in mezzo a cielo e mare  
Regalerà un paesaggio ancor più singolare  
Aggiungerà un po' di mistero.  
Per tutte le bagnanti farà da paravento  
Diranno tutti i bimbi con gran divertimento:  
"Che bel castello, sembra vero!"*

Di Chierici (2013: 101), con la trovata un po' maliziosa del *bikini*:

*Siate certi che la mia tomba nessuno noterà  
E vi giuro che mai e poi mai provocherà  
Fra voi indignazione e rabbia...  
Servirà da paravento per cambiarsi di bikini  
Alle splendide bagnanti e sarà per i bambini  
Un bel castello di sabbia.*

---

<sup>23</sup> «Oh che bel castello marcondiro ndiro ndello, oh che bel castello marcondiro ndiro ndà.»  
[www.youtube.com/watch?v=Z3OaUS-2LaQ](http://www.youtube.com/watch?v=Z3OaUS-2LaQ).

Così come quelle non cantabili di Svampa e Mascioli (2012: 169):

*Questa tomba incastrata tra il cielo e il mare  
Non darà un velo di tristezza al paesaggio,  
ma un fascino indefinibile.  
Le bagnanti se ne serviranno da paravento  
Per cambiarsi e i bambini  
Diranno: “Che bello, un castello di sabbia!”*

E di Cucchi (1994: 163):

*Questa tomba a metà tra l'acqua e il cielo  
Non darà un'ombra triste al paesaggio,  
Ma un fascino indefinibile.  
Farà da paravento alle bagnanti  
Mentre i bambini diranno stupiti:  
“Che bel castello di sabbia!”*

Le varie traduzioni sono commentate dai loro autori. Afferma Beppe Chierici:

Sono soltanto un modesto traduttore che ha interpretato in italiano più della metà delle sue 135 canzoni, continuamente ossessionato dalla volontà di non tradire l'autore e obnubilato dal desiderio di essergli sempre fedele. Nei miei tentativi di trasposizione letteraria e ritmica ho cercato e cerco sempre di far rimanere integra l'immortale eredità poetica e musicale che Brassens ci ha lasciato... (2013: 10)

E Giuseppe Setaro:

... le mie [...] non sono traduzioni letterali, ma sono delle trasposizioni più o meno poetiche, ritmate, rimate degli originali testi di Brassens. [...] quanto gravi ed angoscianti [sono] le responsabilità del traduttore, sempre combattuto tra esigenze di rimanere quanto più possibile fedele al testo originale e quelle invece di decoro linguistico e poetico. (2011: 32-33)

Per le traduzioni “da leggere”, dice Maurizio Cucchi:

... scelto [...] di tradurre non per il canto, ma per la pagina, affinché il testo risulti di nuovo leggibile nella sua autonomia, indipendentemente (o quasi) da ogni rimando alla parte musicale, e alla voce stessa del suo autore.

[...] Brassens chiude il proprio testo in una gabbia formale diligentemente costruita, esatta [...] giocando molto, moltissimo, sul metro e sulla rima. Perdere totalmente queste strutture avrebbe significato impoverire gravemente il testo. Cercare una ricostruzione completa dello schema avrebbe portato a una serie di forzature e arbitri non meno pericolosi. Ho scelto, come ho potuto, una via intermedia, prendendomi a fatica qualche libertà che non violasse lo spirito del testo [...] scritto per il canto e qui riproposto [...] per la lettura [...] che non pretende affatto di essere un punto d'arrivo – poiché così, davvero, si tradirebbe Brassens – quanto un'appassionata introduzione a un nuovo ascolto. (1994: 10-11).

E, per finire, Svampa e Mascioli affermavano già nella prima versione del loro libro nel 1991:

... il nostro scopo è di far conoscere tutta la sua opera e nella versione più fedele possibile: e ciò è realizzabile se non si hanno le preoccupazioni ed i problemi connessi a metrica e rime; [...] si tratta di traduzione 'letterale' di testi poetici, [...] Il difficile equilibrio sta nel non 'tradire' traducendo, cioè riproporre quanto più fedelmente possibile l'espressione originaria e una seppur minima creatività di chi traspone, anche allo scopo di rendere il testo altrettanto comprensibile e gradevole alla lettura [...] speriamo di aver contribuito con questa nostra fatica a far conoscere maggiormente in Italia l'opera poetica di Brassens e a stimolare ulteriori approfondimenti. E, offrendo il primo completo strumento di lavoro, speriamo di stimolare anche i giovani a cimentarsi in nuove traduzioni per cantare il padre di tutti i cantautori di oggi. (2012: 18)

Ed è quello che si è verificato nel tempo. La *nouvelle vague* di traduttori italiani di Brassens, ha tratto ispirazione e supporto da questa traduzione fulcro, che li ha proiettati nell'universo magico del cantautore di Sète.

## **5 Conclusione: far studiare Brassens?**

Una poesia complessa come *La supplique pour être enterré à la plage de Sète* non sarebbe adatta a studenti di francese lingua straniera... secondo Francis Debyser (1998) che privilegia, nell'ipotetica antologia di canzoni di Brassens da lui individuate a fini didattici, quelle che comunicano "la gioia di vivere", "il culto dell'amicizia", "il non conformismo". Perché poi far studiare Brassens? Semplicemente

Parce que c'est de la bonne musique et de la bonne poésie et parce que ce sont de bons textes; parce que c'est une création artisanale authentique: on sent le travail et

le gai travail, parce que la langue y est riche, juteuse, assez élaborée [...] Parce que le message est clair, simple, sympathique, généreux (1998: 132).<sup>24</sup>

Le canzoni di Brassens veicolano, in situazione di apprendimento linguistico, un florilegio di espressioni tradizionali, auliche, familiari direttamente citate o camuffate e manipolate ad arte, capovolgendo, come la clessidra (Conenna 2001) il lessico, i temi, i riferimenti. Poiché imparare la lingua, rammenta Debyser, significa imparare espressioni, ecco che le canzoni di Brassens offrono un materiale ricchissimo e avvincente. Non si dovrà però rischiare di far annoiare gli alunni, fornendo loro spiegazioni astruse di splendidi versi per quanto costruiti su coltissimi cortocircuiti poetici. Occorrerà lasciar passare l'emozione e la riflessione che la canzone riesce sempre a comunicare, si potrà anche far cimentare gli alunni in trasposizioni in altra lingua, mostrando le varie versioni, per farli appassionare all'arte del tradurre.

Nel condividere pienamente le affermazioni di Debyser, verificate in una lunga esperienza d'insegnamento, durante la quale ho spesso utilizzato l'opera di Brassens, a vari livelli, aggiungerò, inoltre, che la forza di tanti temi non perde la sua attualità, né il potere sottile della comunicazione emotiva. Gli studenti sognano, immedesimandosi negli "innamorati che si baciano sulle panchine" (*Les amoureux des bancs publics*) e poi quelle canzoni rimangono nella loro memoria. Mi è capitato di venire a sapere dopo anni che ex studenti, ormai docenti, ricorrevano a loro volta ai testi del grande cantante poeta. Come avvenuto per i cantautori e per tanti fans, quelle canzoni hanno accompagnato così tanti studenti nei viaggi in Francia, per non dire nella vita. E un ultimo riferimento personale mi riporta in Normandia dove, assistente d'italiano in un liceo di Caen, ho ricevuto proprio da un'alunna il mio primo disco di Brassens.

---

<sup>24</sup> «Perché è buona musica e buona poesia e perché sono buoni testi; perché è una creazione artigianale autentica, si sente il lavoro e il gaio lavoro, perché la lingua è ricca, succosa, elaborata [...] Perché il messaggio è chiaro, semplice, simpatico, generoso» (traduzione mia).



## Bibliografia:

- Bracops M. (éd.), *Traduire et interpréter Georges Brassens, Équivalences*, vol. 22/1-2 et 23/1, 1992-1993.
- Brassens G., *Poesie e canzoni con testo a fronte*, (a cura di Maurizio Cucchi), Parma, Guanda, 1994.
- Brevetto G. (a cura di), *Georges Brassens. Una cattiva reputazione*, Roma, Aracne, 2007.
- Calvet L.-J., *Chanson et société*, Paris, Payot, 1981.
- Carofiglio V., *Versione della 'Supplique pour être enterré à la plage de Sète' in dialetto barese*, in Conenna M. (a cura di), 1998, pp. 233-236.
- Chierici B., *Georges Brassens. La cattiva erba*, Poesie e canzoni. Traduzioni e adattamenti di Beppe Chierici, Amici miei Editrice, 2013.
- Conenna M., *Brassens e i suoi interpreti in Italia*, in *Lectures*, 4-5, 1980, pp. 151-169.
- Conenna M., *Toute la gamme des "accords". Pour une analyse des traductions italiennes des chansons de Brassens*, in *Équivalences*, vol. 22/1-2 et 23/1, 1992-1993, pp. 33-48.
- Conenna M. (éd.), *Georges Brassens. Lingua, poesia, interpretazioni*, Fasano, Schena, 1998.
- Conenna M., *Dissolvenze incrociate. Canzoni e traduzioni di Brassens*, in Garzone, G., Schena, L. (a cura di), *Tradurre la canzone d'autore*, Bologna, CLUEB, 2000, pp. 153-165.
- Conenna M., *La clessidra di Brassens. Proposte linguistico-tematiche e traduttive*, in Caldari Bevilacqua, F., d'Amelia, A. (a cura di), *Metodologie dell'insegnamento linguistico e nuove tecnologie*, Salerno, Edizioni Scientifiche Italiane, 2001, pp. 205-217.
- Conenna M., *Entre-lacs métaphoriques et traduction: Saturne de Georges Brassens*, in Riegel, M., Schnedecker, C., Swiggers, P., Tamba, I., (éds), *Aux carrefours du sens, Hommages offerts à Georges Kleiber pour son 60e anniversaire*, Leuven, Peeters, 2006, pp. 659-671.
- Conenna M., *L'art (collectif?) de traduire les chansons de Brassens*, comunicazione presentata al convegno internazionale "L'intime et le collectif dans la chanson des XXe et XXIe siècles", Université d'Aix-Marseille, 21-23 mai 2014.
- Conenna, M., *Paroles analogiques et formes figées dans les chansons de Brassens*, relazione presentata al convegno internazionale "Langage et analogie. Figement. Polysémie", Università di Granada, 17-19 settembre 2014.
- Conenna M., *Les chansons de Brassens et le Web 2.0. Interactions, variations, traductions*, in Impellizzeri, F. (a cura di), *En-deçà et au-delà des confins : les variations linguistiques dans la culture française contemporaine*, REPÈRES-DORIF, (in corso di stampa).
- Conenna M., *La traduction de Brassens «a bien des mystères». Notes sur La légende de la nonne et sur d'autres chansons*, in *Certas palavras o vento não leva. Homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán*, Monteiro-Plantin, R. S. (éd.), Fortaleza, Parole, 2015, pp. 255-276.

- Debyser F., *Brassens au programme?* in Conenna M. (a cura di) 1998, pp. 131-136.
- Di Stefano E., *Arte e nuove tecnologie: fine della mimesis?*, in Messori, R. (a cura di), *Tra estetica, poetica e retorica. In memoria di Emilio Mattioli*, Parma, Mucchi Editore, 2012, pp. 117-131.
- Eco U., *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Torino, Bompiani, 2003.
- Hirschi S., *Jacques Brel, Chant contre silence*, Paris, Nizet, 1995.
- Pagano S., *Tradurre Brassens in siciliano*, in Conenna M. (a cura di), 1998, pp. 229-232.
- Setaro G., *Brassens in italiano, 110 Canzoni tradotte da Giuseppe Setaro con testi francesi a fronte e accordi per chitarra*, Bergamo, Sestante Edizioni, 2011.
- Svampa N., Mascioli M., *Attenti al gorilla*. Traduzione letterale italiana dei testi delle canzoni di Georges Brassens, Cologno Monzese, Lampi di stampa, 2012. Prima edizione: *Brassens. Tutte le canzoni tradotte da Nanni Svampa e Mario Mascioli*, Padova, Muzzio, 1991.



## *La letteratura italiana del Novecento e le sue traduzioni in lingua macedone*

### **Anastasija Gjurčinova**

Il problema delle traduzioni della letteratura italiana in lingua macedone fa parte della più ampia problematica delle relazioni interletterarie italo-macedoni.<sup>1</sup> Queste relazioni si sono sviluppate durante i secoli con intensità e modi diversi, testimoniando comunque un ricco e proficuo scambio di esperienze tra i popoli e le culture del nostro continente europeo, con particolare attenzione agli scambi culturali del Mediterraneo (Gjurčinova 2001).

Tradurre dall'italiano in macedone, però, diventa possibile solo dopo la codificazione della lingua letteraria macedone, cioè dopo la fine della Seconda guerra mondiale quando si costituisce la Repubblica di Macedonia all'interno della Federazione jugoslava. Eccetto pochi esempi nel periodo precedente – come la traduzione in prosa dell'*Orlando Furioso* di Ariosto da parte del poeta Grigor Prličev nella seconda metà dell'*Ottocento* (Gjurčinova 2002) –, da questo momento inizia il periodo di una intensa attività che ha lo scopo di trasmettere in questa giovane lingua letteraria opere di diverse lingue e letterature del mondo. In quell'ambito, anche le traduzioni dall'italiano sono presenti, e nei primi decenni si trovano al quinto posto, dopo le traduzioni dal russo, dall'inglese, dal francese e dal tedesco (Gjurčinova / Stojmenska-Elzeser 1992: 95-96). Questa situazione viene modificata nel corso degli anni successivi e particolarmente dagli anni Novanta in poi, quando cambia il contesto politico e ideologico e la Macedonia ottiene la propria indipendenza

---

<sup>1</sup> Nell'ambito del Progetto “La traduzione e la didattica dell'italiano LS”, coordinato da Ruska Ivanovska-Naskova e da Vanna Zaccaro, ho avuto il piacere di tenere in videoconferenza questa lezione il giorno 15 maggio 2014 per gli studenti del Corso di studi del prof. Pasquale Guaragnella. Parlare del problema della traduzione davanti ai colleghi e agli studenti baresi significava continuare le nostre discussioni iniziate durante un Convegno che abbiamo realizzato insieme a Bari nel 2006, il Seminario internazionale sulla traduzione, nell'ambito del Progetto “Tempus Jep 2001-2003”, “New Curriculum Model for Italian Studies”.

politica e statale, dimostrando un'ulteriore curiosità per le traduzioni da altre lingue. La chiusura del mercato culturale e letterario “jugoslavo” e la sempre più faticosa circolazione dei libri tradotti in altre lingue slave (in serbo e croato, per esempio, molto presenti nel periodo precedente), hanno imposto la necessità di creare un nuovo programma culturale nazionale che prevedesse un arricchimento del sistema letterario macedone anche con numerose traduzioni dalle lingue straniere.

Tradurre dall'italiano, in questo contesto, significava proporre al pubblico macedone letture degli autori e opere di tutti i periodi del ricco patrimonio letterario in Italia, con un particolare accento sulla letteratura del Novecento. Se si fa un'analisi dell'elenco in appendice di questo testo, si vede che la maggior parte delle opere tradotte dall'italiano in macedone sono sempre state opere di autori contemporanei. Questo si deve al fatto che, dopo una iniziale necessità di avvicinare al lettore macedone i classici italiani del Trecento, negli anni successivi la maggior parte delle scelte editoriali riguardano proprio gli autori del Novecento. Queste scelte partivano sia dai successi letterari in Italia, sia dai contatti degli editori macedoni con alcuni poeti e scrittori italiani, incontrati in diverse occasioni culturali in Italia e in Macedonia.

Negli ultimi quindici anni, però, la situazione è cambiata e le scelte editoriali vengono sempre meglio programmate ed elaborate perché si concentrano anche sulle “lacune” esistenti nella presentazione del patrimonio letterario italiano, ma anche perché tengono conto dell'orizzonte di attesa del lettore macedone del XXI secolo, sempre più curioso a scoprire i maggiori autori del Novecento.

Recentemente, anche il Ministero della cultura macedone ha iniziato due grossi progetti editoriali intitolati “Premi Nobel” e “Stelle della letteratura mondiale”, con i quali ha sostenuto la traduzione in lingua macedone di opere letterarie da diverse lingue straniere. Il primo Progetto, già concluso, prevedeva la traduzione di opere di tutti i premi Nobel per la letteratura, tra cui anche i sei vincitori italiani, mentre il secondo, assai più ambizioso e ancora in corso, prevede la traduzione di cinquecento opere che rappresentano l'intero patrimonio letterario mondiale. Una commissione di illustri letterati e professori di letteratura ha stabilito il “canone”, selezionando “le stelle” di diverse letterature nazionali, tra cui anche molte opere di autori italiani. Questi Progetti hanno suscitato grande interesse e hanno movimentato l'ambiente letterario macedone degli ultimi anni: da un lato si stanno colmando le “lacune” che persistevano nel periodo precedente e il nostro sistema letterario viene senz'altro arricchito con numerosi capolavori della letteratura mondiale, ma dall'altro una serie di scadenze estremamente brevi hanno messo in difficoltà i traduttori, che non sempre riescono a garantire traduzioni di alta qualità. Il

Progetto, comunque, prosegue e si aspetta di vederne i risultati completi tra un anno o due.

Parlando delle scelte e delle decisioni che bisogna prendere quando si devono programmare le traduzioni da altre lingue, vorrei citare ciò che Italo Calvino in merito, ha espresso nel suo saggio del 1963 *Sul tradurre*:

[Bisogna] scegliere sempre in base anche a *nostre* ragioni, e a far sì che le nostre scelte si ripercuotono sulla fama d'un autore in sede internazionale. Lo scegliere libri stranieri è scambio delle due parti; la letteratura straniera ci dà un autore, e noi le diamo la nostra elezione, la nostra conferma, che è pure un "valore" proprio in quanto è frutto d'un gusto e d'una tradizione diversi. (Calvino 2002: 57)

Per tornare alle traduzioni dall'italiano in macedone, tra i circa centocinquanta titoli della letteratura italiana pubblicati fino a oggi in Macedonia, quasi centotrenta sono opere degli autori del Novecento.<sup>2</sup> Tra i generi letterari, la maggior parte dei titoli riguardano opere della narrativa italiana, poi seguono la poesia, il teatro e infine la saggistica. È ormai noto che la narrativa è il genere più richiesto dai lettori quasi in tutti gli ambienti linguistici e letterari, ed è chiaro perché predomina anche tra le scelte degli editori macedoni.

Il primo libro di un autore italiano del Novecento tradotto in lingua macedone è il romanzo *Uomini e no* di Elio Vittorini, pubblicato nel 1956. Il libro è stato tradotto da Vlado Maleski, noto scrittore e narratore macedone, che ha molti punti in comune con Vittorini. Anche Maleski è stato un impegnato intellettuale antifascista, fondatore e redattore di riviste letterarie, che negli anni dopo la Seconda guerra mondiale stavano operando nell'ambito della movimentata vita culturale del Paese, riflettendo particolarmente sui temi della cultura e della società. Dal punto di vista letterario, invece, Maleski è stato apprezzato quale uno dei migliori narratori macedoni di questo periodo, particolarmente attento ai temi della guerra e della resistenza. Le sue conoscenze della lingua italiana non sono risultato di uno studio accademico, ma sono dovute alle sue origini nella città di Struga, nella parte occidentale della Macedonia, che negli anni della Seconda guerra mondiale si è trovata sotto l'occupazione italiana. Così, la traduzione macedone del romanzo *Uomini e no* nasce come frutto di un'affinità poetica e ideologica tra l'autore italiano e il suo traduttore macedone, cosa che permette di vedere interessanti parallelismi nella vita culturale dei due Paesi nel corso degli anni Cinquanta del Novecento.

---

<sup>2</sup> Si veda l'elenco delle traduzioni in appendice a questo testo.

Per quanto riguarda la poesia, invece, uno dei motivi dell'assai numerosa presenza delle opere in versi nel nostro elenco sta nella partecipazione di numerosi poeti italiani al noto Festival internazionale di poesia "Serate poetiche di Struga", che si svolge ogni anno ad agosto nella città di Struga, sul Lago di Ohrid. Bisogna dire che anche il maggior premio del Festival, la "Corona d'oro", è stato assegnato due volte a poeti italiani: Eugenio Montale nel 1973 e Edoardo Sanguineti nel 2000.

La "Corona d'oro" di Struga arrivò a Montale due anni prima del premio Nobel, quando il poeta italiano divenne universalmente noto grazie al prestigioso riconoscimento. In questa occasione è stata pubblicata un'ampia scelta delle sue poesie, in una collana speciale, riservata ai vincitori del Festival. Il libro *Poesie/Поезија*, pubblicato bilingue in italiano e in macedone, contiene in una edizione di pregio 94 poesie tratte da cinque raccolte di Montale: *Ossi di seppia*, *Le occasioni*, *La bufera e altro*, *Satura*, *Diario 71-72*. I traduttori sono Naum Kitanovski, professore d'italiano e Ante Popovski, stimato poeta macedone, che hanno operato in sinergia per avvicinare i suoni e i colori della poesia di Montale ai lettori macedoni. Da notare che Montale è stato tradotto ancora una volta in lingua macedone quando, nell'ambito del recente Progetto "Premi Nobel", è stata pubblicata la traduzione dei suoi *Ossi di seppia*. Anche se Eugenio Montale, per motivi di salute, non è arrivato in Macedonia a ritirare personalmente il premio del Festival di Struga, la sua poesia ha avuto una significativa fortuna nel nostro Paese, perché nei suoi versi, pieni di quella solarità ligure, i lettori macedoni hanno riconosciuto qualcosa del proprio paesaggio meridionale, trovando familiare il suo "merigiare", i suoi "girasoli" ecc. Particolarmente fortunata e più volte ristampata e commentata è stata la sua poesia *L'anguilla*, quest'inno montaliano alla persistenza umana, dove l'anguilla viene chiamata "regina dei mari freddi" che giunge "ai nostri mari, ai nostri estuari", e che il lettore macedone ha riconosciuto subito nelle numerose anguille che si possono trovare nel lago di Ohrid e per l'analogo fenomeno di persistenza di questa specie, nei laghi e nei fiumi della Macedonia.

Ventisette anni più tardi, il secondo vincitore italiano della "Corona d'oro" delle Serate poetiche di Struga è stato Edoardo Sanguineti. A differenza di Montale, Sanguineti ha più volte visitato la Macedonia, essendo presente anche alla premiazione del 2000. Anche in quell'occasione fu pubblicato un ampio volume bilingue delle sue poesie, *Poesie / Поезија*, curato da me e tradotto da Naum Kitanovski e Maria Grazia Cvetkovska. Il volume comprendeva liriche tratte da tutte le raccolte del poeta italiano, tra cui anche le più famose: *Laborintus*, *Erotopaegnia*, *Postkarten*, *Stracciafoglio*, *Corollario*, *Cose* ecc. Le traduzioni delle poesie di Sanguineti hanno portato lo spirito della neoavanguardia italiana fra i lettori macedoni, che hanno saputo

riconoscerne le coraggiose sperimentazioni nel linguaggio poetico, insieme alla sua visione del mondo contemporaneo. Più volte intervistato dai media macedoni, Sanguineti ha saputo esporre con grande simpatia il suo concetto di “ideologia e linguaggio”, conquistando il pubblico con i suoi lunghi versi narrativi e con la freschezza delle sue idee.

Una breve statistica, che riguarda soprattutto le traduzioni degli ultimi quindici anni, dimostra che gli autori italiani più tradotti in macedone sono Italo Calvino, Umberto Eco e Alessandro Baricco. Di ciascuno di loro sono state tradotte otto opere diverse, un fatto indicativo che suscita ulteriori riflessioni sia sulle scelte editoriali, sia sull’orizzonte d’attesa del lettore macedone. È inutile ricordare che si tratta di autori che hanno facilmente superato le frontiere del sistema letterario italiano e che vengono spesso citati fra gli autori italiani più tradotti nel mondo. I motivi stanno senz’altro nei “segreti” del loro successo letterario, cioè in una particolare qualità della loro scrittura, che diventa attraente anche per i lettori stranieri. Per dirla con Italo Calvino – come leggiamo in un altro saggio del 1982 dedicato alla traduzione, *Tradurre è il vero modo di leggere un libro*, (Calvino 2002: 85) –, «perché un libro passi le frontiere bisogna che vi siano delle ragioni di originalità e delle ragioni di universalità», cioè una certa armonia tra elementi diversi. Da un lato, dunque, stanno le innovazioni che derivano dalla poetica individuale dell’autore e dalla sua propria tradizione, ma dall’altro, la sua capacità di dire cose che riguardano l’uomo del suo tempo e gli permettono di comunicare con gli uomini di culture e tradizioni diverse. Un’ulteriore analisi dimostrerebbe che Baricco è l’autore più letto e amato dai giovani; che Eco viene letto, studiato e citato soprattutto negli ambiti intellettuali e accademici; mentre Calvino viene comunque apprezzato dai veri appassionati e conoscitori della letteratura e della narrativa del Novecento. Si potrebbero aggiungere a questo elenco anche altri autori molto stimati dai lettori macedoni, per esempio un “classico” quale Luigi Pirandello, un “misterioso” quale Dino Buzzati, un appassionato di “saudade” quale Antonio Tabucchi, oppure un “noir” particolarmente applaudito dai giovani quale Niccolò Ammaniti.

Ritengo importante sottolineare che l’aumento delle traduzioni dall’italiano, e soprattutto la qualità dei libri tradotti, sono in gran parte merito dei traduttori macedoni. A differenza degli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, quando traducevano anche persone che non avevano mai studiato l’italiano, in questi ultimi anni – oltre ai traduttori che hanno vissuto a lungo in Italia, come il professor Naum Kitanovski o traduttori bilingui, come Maria Grazia Cvetkovska –, la maggior parte dei traduttori proviene dal Dipartimento di lingua e letteratura italiana presso la Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” di Skopje. E qui arriviamo all’argomento principale di questo nostro Progetto,



cioè al legame tra l'insegnamento e la traduzione, perché insegnando la lingua e la letteratura italiana, e nello stesso tempo occupandosi di traduzione letteraria, i docenti hanno la possibilità di trasmettere anche agli studenti la passione di stare quotidianamente “tra le lingue” e di far capire loro che non solo per Calvino «tradurre sia il vero modo di leggere un libro». Inoltre, tra i traduttori degli autori italiani non solo troviamo gli attuali docenti del nostro Dipartimento di Italianistica (L. Uzunović, R. Nikodinovska, A. Gjurčinova), ma sempre di più anche gli ex-studenti e laureati in Lingua e letteratura italiana (N. Sardzovska, I. Talevska, K. Milenova, Ž. Grozdanoski). Questo fatto ci permette di dire con orgoglio che una vera e propria “Scuola di traduzione dall'italiano in macedone” si è creata negli ultimi anni, che in un modo o nell'altro proviene proprio dalle aule della nostra Università.

In conclusione, vorrei citare ancora Calvino, che in un modo particolarmente originale spiega i motivi per cui in fondo si devono sempre tradurre autori italiani:

Lo scrittore italiano, al contrario di quel che si crede, non è mai euforico, gioioso, solare. Nella maggior parte dei casi ha un temperamento depressivo ma con uno spirito ironico. Gli scrittori italiani possono insegnare solo questo: ad affrontare la depressione, male del nostro tempo, difendendosi con l'ironia, con la trasfigurazione grottesca dello spettacolo del mondo. [...] È per questo che, per quanto sia difficile tradurre gli italiani, vale la pena di farlo: perché viviamo col massimo d'allegria possibile la disperazione universale. Se il mondo è sempre più insensato, l'unica cosa che possiamo cercare di fare, è dargli uno stile. (Calvino 2002: 90-91)

## **Bibliografia:**

Calvino I., *Mondo scritto e mondo non scritto*, Milano, Mondadori, 2002.

Gjurčinova A., *Italijanskata kniževnost vo Makedonija*, Skopje, Institut za makedonska literatura, 2001.

Gjurčinova A., *Prličev i Ariosto ili za smeata i melanhelijata*, Skopje, Magor, 2002.

Gjurčinova A., Stojmenska-Elzeser S., *Svetskata kniževnost vo prevod na makedonski jazik*, in *Spektar*, 19, 1992, pp. 93-108.

## Appendice

### Le traduzioni della letteratura italiana del Novecento in lingua macedone

- Ammaniti N., *Che la festa cominci*, trad. di Terzijan Malenkova M., Tri, 2012.
- Ammaniti N., *Come Dio comanda*, trad. di Miseva Danilovska M., Kultura, 2007.
- Ammaniti N., *Fango*, trad. di Grozdanoski Ž., Magor, 2013.
- Ammaniti N., *Io e te*, trad. di Nikolovska S., Kultura, 2011.
- Ammaniti N., *Io non ho paura*, trad. di Gjurčinova A., Ili-Ili, 2004.
- Ammaniti N., *Ti prendo e ti porto via*, trad. di Gilevski A., Panili, 2004.
- Ammaniti N., *Ultimo capodanno dell'umanità*, trad. di Gilevski A., Panili, 2004.
- Avallone S., *Acciaio*, trad. di Uzunović L., Antolog, 2014.
- Baricco A., *Castelli di rabbia*, trad. di Uzunović L., Ili-ili, 2006.
- Baricco A., *City*, trad. di Uzunović L., Tabernakul, 2008.
- Baricco A., *Emmaus*, trad. di Uzunović L., Antolog, 2012.
- Baricco A., *Mister Gwyn*, trad. di Uzunović L., Ili-ili, 2013.
- Baricco A., *Novecento*, trad. di Uzunović L., Azbuki, 2003.
- Baricco A., *Oceano mare*, trad. di Uzunović L., Azbuki, 2004.
- Baricco A., *Seta*, trad. di Uzunović L., Euroklient, 2000.
- Baricco A., *Tre volte all'alba*, trad. di Uzunović L., Antolog, 2014.
- Baricco A., *Next*, trad. di Grozdanoski Ž., Antolog, 2010.
- Benni S., *Il bar sotto il mare*, trad. di Uzunović L., Tabernakul, 2009.
- Bianchi V., *Il sacro silenzio della notte*, trad. di Sinadinovska J., Sigmapres, 1998.
- Bugatti C.E., *Scelta di poesie*, trad. di Nikodinovska R., Sigmapres, 1999.
- Buzzati D., *Il deserto dei Tartari*, trad. di Nikodinovska R., Gjurgja, 2007.
- Buzzati D., *La boutique del mistero*, trad. di Nikodinovska R., Gjurgja, 2006.
- Buzzati D., *La ragazza che precipita*, trad. di Nikodinovska R., Plečić K., Nikolovska E., Hristov D., Templum, 2005.
- Calvino I., *Cosmicomiche*, trad. di Uzunović L., Tri, 2012.
- Calvino I., *Gli amori difficili*, trad. di Boškova N., Antolog, 2007.
- Calvino I., *Le città invisibili*, trad. di Gjurčinova A., Ili-ili, 2005.
- Calvino I., *Le città invisibili/Il castello dei destini incrociati*, trad. di Gjurčinova A., Magor, 2013.
- Calvino I., *Lezioni americane*, trad. di Uzunović L., Templum, 2006.
- Calvino I., *Marcavaldo*, trad. di Tomić N., Kuboa, 1995; trad. di Cvetkovska M. G., Detska radost, 1996, Vreme, 2004; trad. di Nikolovska E., Panili, 2006.
- Calvino I., *Palomar*, trad. di Nikodinovska R., Gjurgja, 2008.

- Calvino I., *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, trad. di Uzunović L., Templum, 2005.
- Campa R., *Il medioevo: Il presagio e l'ambizione*, trad. di Nikodinovska R., Università "Ss. Cirillo e Metodij" di Skopje, 2001.
- Campa R., *Profilo della cultura italiana: dall'età moderna all'epoca contemporanea*, trad. di Uzunović L., Saržoska A., Sinadinovska J., Dimitrovska Simić L., Kitanovski N., Nikodinovska R., Ambasciata d'Italia a Skopje, 1999.
- Cardenas R., *Accordi magici*, trad. di Sinadinovska J., Spektar pres, 1995.
- Cassano F., *Il pensiero meridiano*, trad. di Sotirova K., Templum, 2011.
- Cassola C., *La ragazza di Bube*, trad. di Rodev D., Kočo Racin, 1965.
- Certa R., *La tristezza ha un nome solo*, trad. di Nikodinovska R. e Fonseca A., Makedonska revija, 1981.
- Comencini C., *La bestia nel cuore*, trad. di Simovska A., Tri, 2006.
- Contino M., *Simbiosis*, trad. di Sinadinovska J., Makedonska revija, 1993.
- D'Annunzio G., *Versi scelti*, trad. di Kitanovski N., Skopje, 2000.
- Del Giudice D., *Lo stadio di Wimbledon*, trad. di Janeva K., Ili-Ili, 2013.
- Deledda G., *Cenere*, trad. di Nikodinovska R., Mikena, 2009.
- Diuri L., *Il secondo millennio*, trad. di Sinadinovska J., Spektar pres, 1995.
- Eco U., *Baudolino*, Silsons, trad. di Širilov R., Skopje, 2002.
- Eco U., *Il cimitero di Praga*, trad. di Cvetkovska M.G., Tabernakul, 2012.
- Eco U., *Il nome della rosa*, trad. di Cvetkovska M.G., Tabernakul, 2006.
- Eco U., *Il pendolo di Foucault*, trad. di Cvetkovska M.G., Tabernakul, 2007.
- Eco U., *L'isola del giorno prima*, trad. di Cvetkovska M.G., Detska radost, 1995.
- Eco U., *La misteriosa fiamma della regina Loana*, trad. di Cvetkovska M.G., Begemot, 2011.
- Eco U., *Lector in fabula*, trad. di Cvetkovska M.G., Kultura, 2011.
- Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, trad. di Miševa-Danailovska M., Kultura, 2005.
- Fiorentino L., *Occhio rosso, occhio verde*, trad. di Roje E. R., Mislà, 1968.
- Fiorentino L., *Un fiume, un amore*, trad. di Gioni A., Mislà, 1967.
- Fò D., *Il diavolo con le zinne; Isabella, tre caravelle e un caciaballe; Sotto paga! Non si paga!*, trad. di Krotkova I., Mikena, 2009.
- Fò D., *La morte accidentale di un anarchico/Mistero buffo*, trad. di Cvetkovska M.G., Detska radost, 1997.
- Gallon S., *Cartoncini*, (bilingue) trad. di Nikodinovska R., Istituto Dante Alighieri di Skopje, 2003.
- Gandolfi S., *Aldabra: la tartaruga che amava Shakespeare*, trad. di Simovska A., Vermilion, 2012.
- Giordano P., *Il corpo umano*, trad. di Janeva K., Tri, 2014.
- Giordano P., *La solitudine dei numeri primi*, trad. di Širilov R., Matica 2010.
- Gir P., *L'azzurro di sera*, trad. di Višinska L., Sigmapres, 1998.
- Giubilato S., *Pene e speranze*, trad. di Fonseca A., Sinadinovska J., Makedonska revija, 1990.

- Gnisci A. (a cura di) *Letteratura comparata*, trad. di Gjurčinova A., Alačovska A., Ivanovska-Naskova R., Milenova K., Pemova B., Petruševska R., Simovska A., Sotirova K., Talevska I., Uzunović L., DKKM-Magor, 2006.
- Gnisci A., *Creolizzare l'Europa*, trad. di Milenova Zahariev K., Magor, 2013.
- Gorini Z., *Il sole dei tuoi occhi*, trad. di Kitanovski N., Mislja, 1967.
- Gramsci A., *Testi scelti*, trad. di Mangovski S., Mustafa Š., Skopje, 1978.
- Grillo R., *Bagliori nella notte*, trad. di Nikodinovska R., Spektar pres, 2005.
- Guareschi G., *Don Camillo*, trad. di Gugovski V., Skopje, 1978.
- Il gioco segreto. Antologia del racconto italiano del Novecento*, a cura e trad. di Gjurčinova A., Sigmappres, 1996.
- Levi P., *Se questo è un uomo*, trad. di Talevska I., Sigmappres, 2012
- Longo G., *Cicatrici per la memoria*, trad. di Sinadinovska J., Spectar Press, 2006.
- Longo G., *Luoghi comuni*, trad. di Kitanovski N., Spektar pres, 1994.
- Longo G., *Versi a buon mercato*, trad. di Nikodinovska R., Matica makedonska, 2010.
- Manganelli G., *Centuria*, trad. di Petrovska J., Antolog, 2012.
- Manzi L., *Rosa corrosa*, trad. di Cvetkovska M.G., Magor, 2003.
- Maraini D., *L'amore rubato*, trad. di Simovska A., Makedonska reč, 2014.
- Maraini D., *La lunga vita di Marianna Ucrìa*, trad. di Cvetkovska M.G., Tri, 2011.
- Maurensig P., *Canone inverso*, trad. di Uzunović L., Tabernakul, 2005.
- Maurensig P., *La variante Lüneburg*, trad. di Uzunović L., Tabernakul, 2006.
- Mazzantini M., *Non ti muovere*, trad. di Cvetkovska M.G., Terra magica, 2003.
- Melissa P., *Cento colpi di spazzola prima di andare a dormire*, trad. di Mitevska B., Tri, 2005.
- Melissa P., *L'odore del tuo respiro*, trad. di Tomić N., Tri, 2005.
- Messina C., *I vendicatori*, trad. di Sinadinovska J., Spektar pres, 1996.
- Messina C., *Sodalitas*, trad. di Višinska L., Spektar pres, 2000.
- Minissi N., *Blaže Koneski, poeta e grammatico*, trad. di Nikodinovska R., MANU, 2007.
- Minissi N., *La vita non è favola* (bilingue), trad. di Kitanovski N., Euroklient, 1997.
- Minissi N., *Saggi letterari europei*, trad. di Nikodinovska R., Gjurčinova A., Uzunović L., Cvetkovska M.G., Ivanovska-Naskova R., Kultura, 2004.
- Montale E., *Ossi di seppia*, trad. di Grozdanoski Ž., Magor, 2013.
- Montale E., *Poesie* (bilingue), trad. di Popovski A. e Kitanovski N., Struga, SVP 1973.
- Moravia A., *La ciociara*, trad. di Milenova-Zahariev K., Magor, 2013.
- Moravia A., *La romana*, trad. di Gugovski V., Mislja, 1975; trad. di Cvetkovska M.G., Detska radost, 1998.
- Moravia A., *Trentatré racconti romani*, trad. di Solev D., Kočo Racin, 1961.
- Morina M., *Isola inesistente*, trad. di Matevski M., Makedonska knjiga, 1993.
- Mosaico* (brani scelti di letteratura contemporanea, italiana e macedone), a cura di Uzunović L. e Guido L., trad. degli studenti del Dipartimento di italianistica, Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje, 2014.
- Murgia M., *Accabadora*, trad. di Milenova-Zahariev K., Sigmappres, 2013.
- Pascoli G., *Poesie scelte*, (ed. bilingue), trad. di Kitanovski N., Facoltà di Filologia "Blaže Koneski", 2009.

- Pasolini P.P., *Teorema*, trad. di Sardzovska N., Dijalog, 2004.
- Pavese C., *La bella estate*, trad. di Kamdzijaš S., Mislà, 1992.
- Pavese C., *La casa in collina*, trad. di Bakalinova Z., Nova Makedonija, 1971.
- Pavese C., *La luna e i falò*, trad. di Dimkovska I., Antolog, 2014.
- Pirandello L., *Enrico IV*, trad. di Nikodinovska R., Antolog, 2013.
- Pirandello L., *I più bei racconti*, trad. di Scotti G. e Kucurovski A., Mislà, 1967.
- Pirandello L., *Il fu Mattia Pascal*, trad. di Širilov T., Skopje, 1975.
- Pirandello L., *La vita nuda*, trad. di Sotirova K. e Nikolovska B., Ili-ili, 2010.
- Pirandello L., *Sei personaggi in cerca d'autore*, trad. di Milčhin I., Magor, 2013.
- Pirandello L., *Uno, nessuno e centomila*, trad. di Nikodinovska R., Gjurgja, 2008.
- Poesia italiana contemporanea*, a cura e trad. di Kitanovski N., Struga, SVP 1993.
- Quasimodo S., *Scelta di poesie*, trad. di Miševska Danilovska M., Mikena, 2009.
- Rodari G., *Favole al telefono*, trad. di Podgorec V., Kočo Racin, 1966.
- Rodari G., *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, trad. di Manev E., Skopje, 1964.
- Rodari G., *Il pianeta degli alberi di Natale*, trad. di Mitevski A., Detska radost, 1980.
- Rodari G., *Il romanzo di Cipollino*, trad. di Ežov A., Makedonska kniga 1967.
- Rodari G., *Tante storie per giocare*, trad. di Podgorec V., Detska radost, 1989.
- Rombi B., *La terra del silenzio*, trad. di Kitanovski N., Detska radost, 1994.
- Sanguineti E., *Poesie* (bilingue), a cura di Gjurčinova A., trad. di Cvetkovska M.G., Kitanovski N., Struga, SVP 2000.
- Sapienza G., *L'arte della gioia*, trad. di Talevska I., Sigmapres, 2014.
- Saviano R., *Gomorra*, trad. di Širilov R., Matica makedonska, 2008.
- Scaglia F., *Il custode dell'acqua*, trad. di Cvetkovska M.G., Terra magica, 2005.
- Spaziani D., *Dove non nasce un fiore*, trad. di Višinska L., Sigmapres, 1998.
- Svevo I., *La coscienza di Zeno*, trad. di Talevska I., Milenova K., Magor, 2012.
- Svevo I., *Senilità*, trad. di Grozdanoski Ž., Templum, 2011.
- Tabucchi A., *Donna di Porto Pim/Filo dell'orizzonte/Notturmo indiano*, trad. di Sardzovska N., Kultura, 2004.
- Tabucchi A., *La testa perduta di Damasceno Monteiro*, trad. di Cvetkovska M.G., Detska radost, 1997.
- Tabucchi A., *Sostiene Pereira*, trad. di Senk R., Magor, 2003.
- Tabucchi A., *Tristano muore*, trad. di Malenkova M., Tri, 2010.
- Tamaro S., *Anima mundi*, trad. di Kitanovski N., Euroklient, 1998.
- Tamaro S., *Per sempre*, trad. di Trajkovska I., Kultura, 2008.
- Tamaro S., *Va' dove ti porta il cuore*, trad. di Kitanovski N., Euroklient, 1997.
- Tolusso M.B., *Profezie incenerite*, trad. di Sinadinovska J., Spektar pres, 1994.
- Vittorini E., *Uomini e no*, trad. di Maleski V., Kočo Racin, 1956.
- Volo F., *Un posto nel mondo*, trad. di Miseva-Danilovska M., Kultura, 2008.

## *Prosa di pensiero e competenze linguistico-letterarie*

### **Pasquale Guaragnella**

Spesso si discorre della distanza che, in Italia più che in altri Paesi europei, ha separato la cultura umanistico-letteraria da quella scientifica, con il rischio, sotto gli occhi di ogni docente attento, che lo studio della letteratura appaia talvolta ai giovani “lontano” e non incroci le esperienze culturali del nostro presente. Non sono ignote le riserve di sufficienza che a volte pur intelligenti uomini di scienza pronunciano sul ruolo delle discipline letterarie, come discipline aliene dai valori della concretezza, della precisione, dell’esattezza. È accaduto, talvolta, che non solo degli scienziati, ma anche studiosi di discipline che si vorrebbero considerare contigue, abbiano espresso riserve o perplessità sul metodo e sulle pratiche dell’italianistica. Si pensi, ad esempio, a quanto dichiara Franco Venturi, autorevole storico, nella sua *Prefazione* al ponderoso volume *Settecento riformatore*. L’Italia, rilevava Venturi,

è indubbiamente uno dei Paesi d’Europa dove più larga e approfondita è stata la riflessione, la discussione che ha accompagnato ogni grande movimento intellettuale e politico. L’Italia parrebbe dover essere la terra promessa d’ogni storico che intenda studiare come nacquero, come si svilupparono i movimenti [socioculturali] che trasformarono le coscienze e le realtà del passato.

Senonché, notava ancora Venturi, «non è così. Gli ostacoli che ogni ricercatore incontra sono molti e dei generi più diversi. Innanzitutto, la tradizione umanistica nostra tende continuamente a sviare la ricerca sul terreno limitrofo, ma ben diverso, della storia letteraria» e tende a far coincidere idee e lettere: e ha spesso interpretato, poniamo, l’Illuminismo da un simile punto di vista. Sottolinea ancora l’autore:

Ho volto le spalle, sin dai primi passi, a ogni sentiero che rischiasse di condurmi in Parnaso. Ho studiato unicamente e soltanto le idee politiche e quelle economiche, cose tutte ben diverse dai prodotti della seconda Arcadia.

Ma perché non sarebbe plausibile ricondurre le idee politiche, economiche, scientifiche alla prassi delle lingue, ovvero alla questione delle competenze linguistiche? Leonardo Olschki, antenato dei titolari dell'omonima Casa editrice, all'inizio della sua *Storia della letteratura scientifica moderna*, aveva rilevato – ed era il 1919 – che se la filologia sembrava ignorare il problema della prosa tecnica e della sua formazione, la storia della scienza si limitava a sua volta a considerare la lingua come uno strumento compiuto e passivo: laddove si trattava invece di mettere in luce l'interazione tra parola e pensiero e riconoscere la funzione delle scelte linguistiche e delle forme letterarie nello sviluppo del discorso scientifico. Che la scienza non sia indipendente dal mezzo linguistico appare chiaro a chiunque pensi che quanto più una lingua scientifica conserva l'impronta della lingua comune, tanto più risulta legata alla tradizione e alla storia, alla cultura di una comunità linguistica, al suo modo di concepire e rappresentare le cose.

Ora, da questo ideale divergere d'opinioni emerge con tutta evidenza un dato significativo: nella società culturale odierna, noi dobbiamo essere in grado di accettare la sfida che ci è imposta dalle osservazioni limitative di uno studioso autorevole come Venturi, e d'altra parte raccogliere l'osservazione di Olschki, traducendole in una concreta ipotesi di lavoro didattico. Non si tratta solo di accettare una sfida di ricerca e didattica, ma di tentare una risposta civile a una situazione “nazionale” che desta preoccupazione.

Ma perché circoscrivere in questa sede l'interesse alla prosa di pensiero? Semplicemente perché è stata denunciata la carenza delle capacità lessicali e argomentative nel processo formativo dei giovani. Per questo motivo sarebbe utile partire esattamente dalle nostre esperienze didattiche più comuni: ad esempio, da uno scrittore come Luigi Pirandello, apparentemente ostile alla scienza moderna, e da alcuni testi noti e frequentati da ogni docente d'italiano. L'intento è d'individuare e riconoscere una linea, ma soprattutto alcune tipologie di una prosa di pensiero all'interno della storia della letteratura italiana moderna. Il testo cui per primo si vuole far qui riferimento è *Il fu Mattia Pascal*, romanzo nel quale agiscono un personaggio che vorrebbe insegnare e un personaggio che decide di non fare tesoro dei consigli e delle indicazioni che riceve: in gioco sono l'attitudine alla lettura e l'esercizio della scrittura. *L'incipit della Premessa seconda (filosofica) del Mattia Pascal* recita, a mo' di informazione: «L'idea, o piuttosto il consiglio di scrivere mi è venuto dal mio reverendo amico don Eligio Pellegrinotto, che al presente ha in custodia i libri della [biblioteca]



Boccamazza, e al quale io affido il manoscritto appena sarà terminato, se mai sarà». Le informazioni a beneficio del lettore non si esauriscono qui. Poco dopo, sappiamo che «molti libri curiosi e piacevolissimi don Eligio [...], arrampicato tutto il giorno su una scala, ha pescato negli scaffali della biblioteca. Ogni qual volta ne trova uno, lo lancia dall'alto, con garbo, sul tavolone che sta in mezzo [...], un nugolo di polvere si leva». E sempre Mattia informa poi puntualmente: «Io accorro [...] poi apro il libro e mi metto a leggiucchiarlo. Così, a poco a poco, ho fatto il gusto a siffatte letture». Sin qui, Mattia Pascal appare un lettore diligente. E noi potremmo ipotizzare che così numerose e vaste letture potrebbero finalmente essere utili a quell'invito a scrivere pronunciato dal reverendo amico. Infatti siamo informati da Mattia Pascal che don Eligio dice che il libro da scrivere dovrebbe essere condotto sul modello dei libri lanciati sul tavolone che sollevavano un nugolo di polvere: avere cioè – aggiunge Mattia – il loro particolare sapere. Ma Mattia tiene fede al suo nome: «Io scrollo le spalle e gli rispondo che non è fatica per me». Lo scioglimento di questa storia, ovvero della difficile impresa della scrittura, si avrà poco più avanti, quando nel capitolo 3 del romanzo, l'allievo perplesso, rivolgendosi al maestro dotato di certezze, chiede: «Bisognerà pure che ne parli, eh, don Eligio, del mio matrimonio?». La risposta del reverendo è perentoria: arrampicato là, sulla scala, don Eligio dichiara: «E come no? Sicuro. Pulitamente...». «Ma che pulitamente!», replica Mattia, al che don Eligio, dopo aver riso, consiglia il suo allievo con queste parole: «S'io fossi in voi, signor Pascal, vorrei prima leggermi qualche novella del Boccaccio o del Bandelle. Per il tono, per il tono...». I nomi fatali della storia della prosa narrativa italiana sono stati pronunciati, dunque. A questo consiglio, venuto dall'alto di una scala da lampionaio, nello spazio buio e polveroso di una biblioteca di provincia del tutto deserta, Mattia Pascal replica beffardo: «Ce l'ha col tono, don Eligio. Auff! Io butto giù come vien viene. Coraggio, dunque; avanti!».

Avanti nelle prove di scrittura, in opposizione a una tradizione della prosa aulica e latineggiante. Ma quella dichiarazione di Mattia – «io butto giù come vien viene» – meriterebbe un supplemento d'indagine, anche di carattere linguistico. È questo uno stile umanistico, caratterizzato dal “fastidio” per un tono pulito e dall'opzione invece per una scrittura “come vien viene”. Ma questa scrittura, lungi dall'essere sciatta, è una scrittura sperimentale. Non per nulla Galilei, nel riferirsi alla sua prima lettera copernicana a don Benedetto Castelli, osservava rivolgendosi a monsignor Piero Dini che la lettera «fu da me scritta *currenti calamo* [come vien viene]». Non si trattava di una dichiarazione di prudenza opportunistica dopo le reazioni dei padri domenicani, bensì di mostrare «con quanta circospezione bisogna andar intorno a quelle conclusioni naturali che non son *de Fide*, alle quali possono arrivare l'esperienze e le dimostrazioni necessarie». Questo esercizio attesta che quando promuoviamo un'analisi



linguistica di singoli lemmi o locuzioni, le sorprese della scoperta interpretativa non finiscono mai. Pirandello, in questo ambito, può ancora aiutarci e guidarci. Ad esempio con una riflessione – visto che c'è una presa di posizione avversa a Boccaccio e a Bandelle – sui caratteri della prosa moderna. Pirandello, nel 1890, pubblica un articolo intitolato per l'appunto *Prosa moderna*, denso di osservazioni acute sulla lingua e gli stili della letteratura italiana sul versante della prosa non solo narrativa, ma anche argomentativa. Recita una delle osservazioni più icastiche:

Si pensi alla prosa dei nostri classici, lo, per me, lo dico senza ipocrisia di frasi, io leggendo quella prosa ho sempre finito col cascarci sopra con tutto il peso del più pesante sonno. Ricordo che, ragazzo, il signor professore m'ingungeva sempre di leggere i dialoghi del Tasso; io, se bene con grave animo, mi davo sempre a obbedirgli; ma, l'ombra del Grande me lo perdoni, ci cascavo anche sopra [...]. E ciò non mi avveniva mai leggendo la vita di Benvenuto [Cellini].

Ora, nel nostro progetto sulle competenze d'italiano, indichiamo – nel quadro della riappropriazione di un testo – l'opportunità di mobilitare l'enciclopedia personale per realizzare confronti tematici fra testi di autori diversi. Leggere questo passaggio testuale del giovane Pirandello sul confronto tra i dialoghi del Tasso, noiosi, e la *Vita* di Benvenuto Cellini, brillante per effetto di lingua sciolta e arguta, ci induce a riconoscere un'altra voce notoriamente favorevole a Cellini e avversa alla prosa latineggiante: la voce latineggiante del Baretto. Non andrebbero dimenticate le considerazioni che sulla lingua e lo stile di un cospicuo illuminista, Antonio Genovesi, ebbe a esprimere il Baretto: il quale, seguace della lingua di Benvenuto Cellini e addirittura ostile a Boccaccio e a monsignor Della Casa, propugnatore della sintassi lineare della lingua francese e avversario della prosa latineggiante, aveva valutato assai negativamente lo stile di Genovesi. Si legge in alcune osservazioni di Baretto:

Voi troverete che quello [lo stile] del Cellini è semplice, chiaro, veloce e animatissimo; e quello del Genovesi intralciato, languido, stircchiato [e oscuro]. E perché questo? Perché il Cellini pensava unicamente a dire le cose che aveva in mente, e il Genovesi [...] pensa a dirle piuttosto in questo che in quel modo.

Il *Mattia Pascal*, più che un romanzo inteso a raccontare, è un testo che prova ad affrontare le difficoltà della scrittura in un tempo storico in cui Mattia Pascal dichiara: «Eh, mio reverendo amico [...]. Non mi par più tempo, questo, di scrivere libri». Di qui, dunque, espressioni di dubbio o perplessità come in epilogo alla seconda premessa con la parola “cominciamo”, o alla fine del capitolo 3: «Coraggio dunque; avanti!».

È difficile scrivere. Ne avevano consapevolezza gli umanisti, quando trattavano delle *difficultates* dell'*ars historica*: figuriamoci i moderni a fronte di un mondo mutato e divenuto particolarmente complesso. Dice Mattia:

Eh, mio reverendo amico [...] non mi par più tempo, questo, di scriver libri, neppure per ischerzo. In considerazione anche della letteratura, come per tutto il resto, io debbo ripeter il mio solito ritornello: Maledetto sia Copernico!

- Oh oh oh, che c'entra Copernico? – esclama don Eligio, levandosi su la vita.

- C'entra, don Eligio. Perché quando la terra non girava...

- E dalli! Ma se ha sempre girato!

- Non è vero. L'uomo non lo sapeva, e dunque era come se non girasse [...]. Io dico che quando la terra non girava, e l'uomo, vestito da greco o da romano, vi faceva così bella figura e così altamente sentiva di sé e tanto si compiaceva della propria dignità, credo bene che potesse riuscire accetta una narrazione minuta e piena d'azioni particolari. Si legge o non si legge in Quintiliano, come voi m'avete insegnato, che la storia doveva esser fatta per raccontare, e non per provare?

Le linee genealogiche della celebre esclamazione di Mattia sono in parte riconoscibili nella storia della letteratura scientifico-filosofica e della prosa di pensiero. Si potrebbe andare dalla *Cena delle ceneri* di Giordano Bruno al testo di Bernard Le Bouyer de Fontenelle, *Entretiens sur la pluralité des mondes*, del 1636. Ma è soprattutto il dialogo leopardiano del Copernico, del 1827, compreso nelle *Operette morali*, la fonte probabilmente più cospicua. Nel dialogo, come è noto, si sommuove il registro del comico e Pirandello in un passaggio del saggio *Sull'Umorismo* osserva significativamente che Copernico, senza saperlo, fu uno dei più grandi umoristi della storia «che smontò non propriamente la macchina dell'universo, ma l'orgogliosa immagine che ce n'eravamo fatta. Si legga il dialogo di Leopardi». Ora, lì dove si chiede allo studente, nell'ambito degli indici disciplinari volti alla riappropriazione di un testo – noi abbiamo individuato alcuni testi dalla sola menzione, come *La cena delle ceneri*, il *Copernico* di Leopardi, ma anche *l'Umorismo* di Pirandello – abbiamo riconosciuto in sequenza un'intenzione, quella di smontare un'orgogliosa immagine che l'uomo si era fatta di sé. Alle origini del moderno, si fa strada, proprio con Galileo, l'immagine della natura che procede al di là e oltre l'uomo. Questo discorso si svolge contrapponendo il basso all'alto. Di qui, il comico di una lunga serie di testi: è un'ipotesi interpretativa. È un modo concreto di riconoscere i testi tra contenuti e forme; separati, essi risulterebbero materiali inerti. Noi dobbiamo tendere a riconoscere comuni stili di pensiero a partire dalla lettura di testi. Si può fare riferimento al *Dialogo sopra i massimi sistemi*. La situazione testuale di quest'opera è tipica dell'umorismo nella sua accezione pirandelliana. Infatti, se il sistema tolemaico, custode intransigente

dell'immobilità della terra e della centralità dell'uomo, aspira alla coerenza e all'ordine, il metodo galileiano vive di contrasti e digressioni utili. La percezione del mondo, osserverebbe Michail Bachtin, con le sue categorie comiche e umoristiche distrugge la serietà e tutte le pretese di certezza, e libera il pensiero e l'immaginazione, che diventano disponibili a nuove possibilità. Una coscienza che sa ridere precede sempre, preparandoli, i cambiamenti di mentalità, anche in campo scientifico.

Si richiede nei nostri indici disciplinari di avere consapevolezza della ricezione di un'opera. E noi, in ordine alla tipologia del riso e del comico, ricorderemo come già due autorevoli contemporanei di Galileo, Tommaso Campanella e Benedetto Castelli, definivano i *Massimi sistemi*: il primo come una "commedia filosofica", nella quale il personaggio di Simplicio (magia dei nomi!) «mostra la sciocchezza della sua setta» e il secondo, Castelli, confessava di essersi smascellato dalle risa nel riconoscere la balordaggine di Simplicio e di tutta la sua scuola. Si realizza, così, già a livello apprezzabile di valutazione di un testo o di una serie di testi, il riconoscimento del comico, dell'umorismo e del riso. E avendo noi definito uno spazio didattico e testuale che è quello della letteratura scientifica e della prosa di pensiero, possiamo – quasi con facile deduzione – inserire un campione testuale come *Il Saggiatore*. Anche se partissimo da una *tabula rasa*, potremmo intuire che in queste due opere, i *Massimi sistemi* e il *Saggiatore*, agiscono il riso, il comico e l'umorismo.

Basterebbe partire dal titolo – con la raccomandazione che ogni titolo richiede una dilucidazione. Il *Saggiatore* è parola contrapposta alla *Libra astronomica ac philosophica* di Grazio Grassi che aveva dichiarato di aver osservato nell'anno 1618 comete nella costellazione della Libra (Bilancia), ma con quel titolo alludeva anche alla volontà di soppesare, vagliare le osservazioni e le parole di Galileo.

E Galileo replica umoristicamente con *Il Saggiatore*, bilancia di precisione usata dagli orafi, cogliendo in errore l'avversario, il dantesco «freddo animale che colla coda percuote la gente» ed è simbolo della «sozza imagine di froda». Come si vede, uno scienziato come Galileo può conoscere e praticare l'arte della prosa e un testo scientifico può esibire riferimenti storico-letterari. Vi è poi un brano notissimo del *Saggiatore*, citato dai critici come uno dei punti più alti della scrittura galileiana, nel quale sono raccontate le peripezie sperimentali di un giovane curioso dinanzi ai misteri fisici del suono nell'universo aperto della natura: si tratta di un brano che ogni antologia della letteratura italiana intitola *La favola dei suoni*.

Si potrebbe cominciare dal ritratto tipologico del protagonista della favola galileiana, così disegnato: «Un uomo dotato da natura d'un ingegno perspicacissimo e d'una curiosità straordinaria». Ezio Raimondi ha suggerito in

proposito di rintracciare nella scrittura di Galileo una famiglia semantica in cui figurano sintagmi come “fantasia ingegnosa”, “perspicacissima immaginazione”, “vivacità dell’ingegno”, o proposizioni come “vedrete quanto Copernico abbia superato di perspicacia d’ingegno Tolomeo”. Basta consultare un dizionario storico per riconoscere che la perspicacia è la virtù di penetrare le più lontane e minute circostanze di ogni soggetto e intuire che l’impegno perspicace è più veloce, a fronte, ad esempio, della prudenza che è più ferma e salda. Per l’uomo galileiano del *Saggiatore* basta «allontanarsi da casa» per «incontrare» immediatamente «qualche altra avventura» all’angolo della «strada», e la sua ricerca non ha divieti, ignora la gerarchia del nobile e dell’ignobile, quanto più ubbidisce all’istinto naturale di esplorare ciò che gli sta intorno e di rendersi conto delle scoperte che seguono a ogni domanda conoscitiva, in un percorso non preordinato ma da inventare con una pazienza ingegnosa e riflessiva. Va da sé che a questa figura di ricercatore ciò che importa è la misura diretta del reale, l’emozione comune. Si ricordi che in epoca cristiana la *curiositas* era stata spinta in una luce sfavorevole da alcuni autorevoli padri della chiesa. Sant’Agostino, ad esempio, dissuade dalla curiosità soprattutto in quanto essa induce a sprecare tempo prezioso con attività inutili come l’osservare le stelle, mentre c’è una sola cosa davvero importante: la salvezza dell’anima.

Nel corso del Seicento il concetto di “curiosità” si emancipa dall’ipoteca agostiniana e Galileo ha un ruolo di primo piano nella sua apertura sensibile al mondo delle cose. In proposito, non potremmo dimenticare i suggerimenti di Calvino, autore delle *Lezioni americane*, nel quale è dilucidato il valore della rapidità mentale legato implicitamente alla curiosità.

Resta solo da dire, conclusivamente, che non a caso il protagonista galileiano è un giovane e il suo diventa un romanzo di prova e ricerca. Non per nulla Bachtin ha osservato che il genere romanzesco, nelle sue fattezze moderne, è un genere nativamente galileiano.

Continuiamo a lavorare dentro i percorsi della prosa di pensiero italiana e consideriamo l’autore il quale, per quanto sia grande poeta, ha interpretato come nessun altro l’avvento della prosa del mondo moderno. Alludo a Leopardi, autore tra l’altro di una *Crestomazia della prosa italiana*. Ora, se all’eroe, filosofo e pensatore inseguito da Leopardi nella sua *Crestomazia* si volesse dare un volto e un nome, bisognerebbe probabilmente Galileo eleggere a protagonista del libro leopardiano. In lui, opportunamente antologizzato e atteggiato, il compilatore Leopardi sembra volersi riconoscere più che in ogni altro. Scrivendo all’editore Stella il 27 novembre 1826, Leopardi gli annunciava infatti che la sua antologia avrebbe compreso, tra le altre cose,

i luoghi del Galileo che, senza essere né fisici né matematici, contengono dei pensieri filosofici e belli, estratti da me con diligenza di tutte le sue opere. Essi soli farebbero un librettino molto importante. Sarebbero letti con piacere da tutti.

Non servono molte dimostrazioni per rilevare che la scienza di Galileo diventa, per elezione, leopardiana. Ad essa si può estendere quello che Leopardi dice del sistema di Copernico (nello *Zibaldone*, I, 84) ovvero che «rinnova interamente l'idea di natura e dell'uomo [...] rileva una pluralità di mondi, mostra l'uomo non essere unico [...]»; in un altro pensiero dello *Zibaldone* Leopardi, ancora, osserva che il sistema copernicano «abbassa l'idea dell'uomo e la sublima».

La visione galileiana e copernicana del mondo, in ciò che ha di più materialistico, eccita in sommo grado l'immaginazione e le facoltà morali, e in sua presenza quanto c'è nell'uomo di grande, nobile, filosofico precipita in un cristallo di perfetta architettura. La stessa combinazione di elementi si ritrova, fatta persona, in Galileo, nel quale si adunano tutte le qualità e facoltà del modello leopardiano.

Nel fondo della posizione di Leopardi agisce una cultura scientifica, quella illuministica. Come ha rilevato sapientemente Altieri Biagi, quando si parla della letteratura scientifica del Settecento e delle forme letterarie in cui essa più generalmente si esprime, occorre considerare due condizionamenti. Il primo di questi è l'esigenza, per scienziati ormai presi nel vortice di una competizione internazionale, di comparire a distanza nel più breve tempo possibile, magari anticipando il contenuto di una ricerca in estratti da inserire in pubblicazioni periodiche d'informazione. E ciò a tutelare le proprie scoperte da possibili plagii (visto che la rete epistolare, che collega scienziati dei vari Paesi europei, consente indiscrezioni e fughe di notizie). Gli scienziati nel Settecento hanno ormai canali specifici, per i loro "avvisi", negli "atti" delle grandi accademie europee, nelle raccolte di opuscoli, nei giornali, gazzette e così via. Senonché la fretta si ripercuote anche sulla misura delle opere e sulla loro organizzazione formale, portando a privilegiare le formule brevi, agili: il saggio, la lettera, la memoria, la dissertazione.

L'altro elemento da non sottovalutare è l'esigenza di rapida e agevole traducibilità dell'opera, quando questa non sia scritta in latino ma nella lingua nazionale. La previsione di una traduzione dell'opera – in francese o inglese – agisce sulla stessa scrittura, nel senso di uno snellimento della sintassi e di un'omologazione preventiva della terminologia. Rivolgendosi a un corrispondente francese, un autorevole scienziato come Lazzaro Spallanzani, in previsione di una traduzione di alcune sue opere, così dichiarava:

Ho cercato di servire, quanto più ho potuto, alla chiarezza e alla precisione, senza trascurare quella eleganza nella lingua italiana che può combinarsi con lo stile didascalico. Ho anche cercato che i periodi bene spesso sieno corti, per maggiore facilità d'esser da voi tradotto.

Senonché il problema della lingua e della cultura italiana nel Settecento non si può identificare con quello dei “francesismi”, ma riguarda la storia dell'affermarsi unitario (europeo) di una nuova cultura, quella dell'Illuminismo europeo. Il risultato più cospicuo di un rinnovamento in senso europeo della nostra tradizione linguistica risiede in una nuova sistemazione interna ed esterna del nostro vocabolario intellettuale e morale, in una riconquistata libertà formativa che risente sempre più della lingua e della mentalità scientifica: nel lessico, nella fraseologia e nella sintassi. Le stesse discussioni sulla lingua s'inquadrano in un nuovo ordine di problemi e di fatti, nel rapporto tra tradizione italiana e cultura europea. Il problema della lingua non si presenta più come un problema letterario, ma come una questione sociale e nazionale.

In esordio al suo *L'italiano in Europa*, Gianfranco Polena scriveva:

Come tanti della mia generazione anch'io ho creduto [...] in un'Europa unita politicamente [...] nella parità delle lingue e delle culture. Questa idea d'Europa sembra, da quando ha avuto le sue prime istituzioni, più lontana che mai. Eppure nell'uso quotidiano della nostra lingua ne portiamo proprio del Settecento la matrice razionale, anche se spesso distorta o addirittura capovolta.

Aggiungeva Polena: «La mia passione e il mio interesse per il nostro Settecento vengono di qui, dal sentire nelle sue espressioni linguistiche la prima proiezione italiana di questa unità europea, nel simile come nel dissimile». L'italiano moderno, secondo l'autore, comincia lì, nella sua sostanza e nella sua forma: una lenta e progressiva rivoluzione risultante, più che da “creazioni”, da “mutamenti di senso”.

Gli itinerari linguistici del nostro Settecento conducono tutti dall'Italia all'Europa e viceversa, in un movimento di “vai e vieni”, in cui il dare e l'avere si mescolano e si compensano, in cui viene in luce, proprio attraverso la lingua, l'apporto europeo della cultura italiana, e spesso si manifestano le intersezioni linguistiche tra le diverse culture europee e i diversi saperi.

## Bibliografia:

### Testi:

- Baretti G., *Opere*, a cura di F. Fido, Milano, Rizzoli, 1967.  
Bruno G., *La cena delle ceneri*, Milano, Mondadori, 1955.  
Galilei G., *Il Saggiatore*, a cura di L. Sozio, Milano, Feltrinelli, 1992.  
Id., *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, Torino, Einaudi, 2002.  
Id., *Lettere*, a cura di E. Ardisino, Roma, Carocci, 2008.  
Leopardi G., *Zibaldone di pensieri*, a cura di G. Pacella, Milano, Garzanti, 1991.  
Id., *Crestomazia italiana. La prosa*, a cura di G. Bollati Boringhieri, Torino, Einaudi, 1968.  
Id., *Operette morali*, a cura di L. Melosi, Milano, BUR, 2010.  
Pirandello L., *L'umorismo*, a cura di P. Milone, Milano, Garzanti, 1995.

### Studi:

- Altieri Biagi M.L., *Forme della comunicazione scientifica*, in Alberto Asor Rosa (a cura di), *Letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1984, vol. III, *Le forme del testo*, tomo II, pp. 891-947.  
Battistini A., *Galileo e i Gesuiti. Miti letterari e retorica della scienza*, Milano, Vita e Pensiero, 2000.  
Di Giandomenico M., Guaragnella P. (a cura di), *La prosa di Galileo. La lingua, la retorica, la storia*, Lecce, Argo, 2006.  
Folena G., *L'italiano in Europa. Esperienze linguistiche del Settecento*, Torino, Einaudi, 1983.  
Guaragnella P., *Il pensatore e l'artista. Prosa del moderno in Antonio Labriola e Luigi Pirandello*, Roma, Bulzoni, 2005.  
Raimondi E., *Scienza e letteratura*, Torino, Einaudi, 1978.  
Raimondi E., *La dissimulazione romanzesca. Antropologia manzoniana*, Bologna, il Mulino, 1997.  
Serianni L., *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza, 2010.  
Serianni L., *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino, 2012.  
Venturi F., *Settecento riformatore, I: da Muratori a Beccaria*, Torino, Einaudi, 1998.  
Weinrich H., *Il tempo stringe. Arte ed economia della vita a termine*, Bologna il Mulino, 2006.

## *Su alcuni errori interlinguistici in studenti macedoni di Italiano L2 nelle traduzioni L1/L2*

**Luciana Guido Srempf**

Il presente studio verte sugli errori interlinguistici morfosintattici e lessicali più frequenti commessi dagli studenti macedoni d'Italiano L2 nelle prove di traduzione dal macedone verso l'italiano. Prima di addentrarci nella presente ricerca è opportuno fare una premessa sulla disciplina Pratica della traduzione dal macedone verso l'italiano, insegnamento da me tenuto al terzo anno del Corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana quadriennale presso la Facoltà di Filologia dell'Università "Santi Cirillo e Metodio" di Skopje.

Sono diversi anni che insegno questa disciplina agli studenti macedoni che studiano Italiano con indirizzo traduttori, e nel corso della mia esperienza pluriennale ho cercato d'improntare una programmazione didattica e formativa mirante al conseguimento dei seguenti obiettivi: 1) rendere gli studenti in grado di eseguire la traduzione di testi scritti di varia natura; 2) far acquisire loro un ricco bagaglio lessicale e buone basi perchè possano cavarsela nelle situazioni più disparate; 3) renderli in grado d'individuare le analogie e soprattutto le differenze tra i due codici a confronto, sia a livello linguistico sia a livello culturale; 4) portarli a distinguere e affrontare le difficoltà nella traduzione di aree lessicali specifiche e problematiche come quelle dei "falsi amici", vuoti lessicali, verbi polisemantici.<sup>1</sup> Le lezioni di Pratica della traduzione dal macedone verso l'italiano si tengono per un numero di tre ore alla settimana per due semestri, nel corso delle quali, agli studenti, vengono assegnate traduzioni di articoli di giornali e riviste che trattano argomenti di attualità, politica, economia ecc. Tenendo presente che per la prima volta i nostri studenti si vedono impegnati nella traduzione italiana di testi redatti in lingua macedone,

---

<sup>1</sup> Il programma è stato improntato insieme alla collega Lilijana Uzunović che insegna Pratica della traduzione dall'italiano verso il macedone.



non avendola avuta come attività di esercitazione nel primo biennio, o almeno non come disciplina a sé stante, nel nostro ruolo di valutatori della qualità del loro lavoro ci ritroviamo a indossare soprattutto i panni di ‘correttori’ di trasfer interlinguistici. Si tratta, insomma, di studenti alle prime armi e con un’interlingua che porta, in misura non indifferente, il peso delle abitudini linguistiche acquisite nella lingua madre, che, ovviamente, spesso influenza la qualità della resa traduttiva nella lingua di arrivo e, pertanto, non possiamo aspettarci che abbiano sviluppato una competenza tale da portarli a interagire in modo più o meno appropriato in ogni contesto. Ciò che infatti abbiamo notato nella correzione delle prove di traduzione dalla lingua di partenza alla lingua bersaglio svolte dai nostri studenti è che uno dei maggiori fattori nella codificazione sia la conoscenza della lingua di partenza. A tal riguardo, Robert Lado, uno dei più autorevoli esponenti dell’analisi contrastiva, nel suo libro *Linguistics across cultures*, pubblicato nel 1957, osserva che «singoli discenti tendono a trasferire forme e significati, dalla loro lingua e cultura nativa alla lingua e cultura straniera, sia sul piano produttivo, nell’atto del parlare la lingua o agire nella cultura, sia sul piano ricettivo, nello sforzo di afferrare e comprendere la lingua e la cultura così come sono presentate dai nativi» (cit. in Katerinov 1967: 20). Per cui «quando una lingua nuova viene a contatto con la madrelingua – già stabilmente insediata nel cervello del soggetto grazie a una consolidata rete di connessioni neuroniche – emerge dunque il fenomeno dell’interferenza che tende a trasferire nella nuova o seconda lingua dei tratti che sono caratteristici della madrelingua...» (Weinreich 1953 cit. in Corder 1983).

Gli errori degli studenti nell’apprendimento di una lingua straniera, è noto, possono essere attribuiti a diverse ragioni, quali l’interferenza della lingua da apprendere o «interna», che produce quegli errori, detti intralinguistici o evolutivi, dovuti alla mancata assimilazione delle regole della L2 o all’errata analogia che lo studente tenta di stabilire all’interno di questa; oppure, come abbiamo già osservato in precedenza, all’interferenza della lingua madre o interferenza «esterna». Quest’ultima (e lo andremo tra l’altro a dimostrare attraverso i risultati ottenuti dal presente studio) svolge un ruolo fondamentale nell’apprendimento dell’Italiano L2 e, conseguentemente, nella qualità della traduzione.

Accanto al ruolo della lingua madre quale fattore nell’apprendimento linguistico, la nostra esperienza ci ha insegnato che gli errori commessi da una generazione di studenti non si differenziano molto da quelli delle generazioni successive. Ne consegue che esistono delle aree di difficoltà comuni per questo gruppo particolare di discenti, nell’attività di codificazione, che valeva la pena

inventariare, in modo da porvi particolare cura ed enfasi, onde superare o evitarle (Corder 1983: 135). Ed è per questi motivi che abbiamo voluto svolgere la presente indagine, certi che da un'analisi di questo tipo avremmo potuto ricavare delle preziose informazioni che ci avrebbero consentito di migliorare le tecniche d'insegnamento della lingua italiana nell'ambito della Pratica della traduzione, e quindi prevenire, correggere i flussi negativi dell'interferenza della lingua materna sulla lingua da apprendere.

Fatte le dovute premesse, il presente studio verte sugli errori interlinguistici più frequenti commessi dagli studenti macedoni nell'attività di traduzione verso l'italiano.

L'indagine in oggetto è stata da me cominciata presso l'Università "Santi Cirillo e Metodio" di Skopje nel 2012. Il corpus analizzato è costituito dalla lingua scritta usata in traduzioni dal macedone verso l'italiano durante le lezioni di Pratica della traduzione da me tenute.

I campioni raccolti ai fini dell'analisi quantitativa si riferiscono alle attività di traduzione svolte come compiti per casa di circa 30 studenti. Gli errori presi in esame nel nostro studio sono stati quelli commessi a livello morfo-sintattico e lessicale, attribuibili a interferenza esterna. Sono stati perciò esclusi quelli palesemente intralinguistici. Ogni singolo errore riscontrato è stato schedato e suddiviso in base alla categoria di appartenenza. In ogni scheda sono stati trascritti i seguenti elementi:

- descrizione dell'errore in base alla categoria di appartenenza e alla struttura superficiale: omissione, aggiunta, ordine delle parole, scelta
- l'enunciato prodotto dall'allievo in lingua italiana con l'elemento errato sottolineato e di seguito la sua correzione
- un breve commento alle cause che potrebbero aver generato l'errore.

Si è proseguito, quindi, al conteggio delle centinaia di schede raccolte e successivamente alla classificazione degli errori in base all'indice di occorrenza. Il nostro compito successivo è stato quello di svolgere un'analisi quantitativa e qualitativa degli errori rilevati nelle prove di traduzione.

## **1 Analisi quantitativa degli errori rilevati nelle prove di traduzione**

Il corpus oggetto della nostra indagine era costituito da 6.300 parole, mentre gli errori identificati sono stati 502. Gli allievi hanno commesso su un totale di 502 errori individuati, 77 errori morfosintattici e 70 errori lessicali, per un totale di 147 errori interlinguistici.

Tipologia degli errori	
macedonismi	70
preposizioni	36
articoli	20
nome genere	12
ordine delle parole	9

I risultati di questa indagine ci danno conferma di quanto da noi asserito in precedenza: il ruolo della lingua materna nella codificazione nella lingua di arrivo. L'elenco, inoltre, ci ha permesso di rilevare quanto tra l'altro ci aspettavamo, ovvero che il maggior numero di errori commessi è stato di natura lessicale nell'uso delle preposizioni e nell'uso dell'articolo.<sup>2</sup> Da qui la necessità in classe di rivolgere maggiore attenzione verso queste aree e soprattutto adottare esercizi correttivi.

## 2 Analisi qualitativa degli errori

Come abbiamo già detto, gli errori inventariati sono stati suddivisi in base alla categoria di appartenenza e cioè in errori morfo-sintattici e lessicali. Il gruppo di errori morfo-sintattici riguarda soprattutto le seguenti categorie e sottocategorie:

- preposizioni: scelta errata e omissione delle preposizioni
- articoli: omissione e aggiunta degli articoli
- nome: confusione dei generi
- ordine delle parole: soprattutto aggettivi mal collocati.

Gli errori lessicali sono imputabili al transfer dalla L1. È stata riscontrata in alcuni casi una traduzione praticamente letterale d'intero o singole parti di

---

<sup>2</sup> Gli errori più frequenti segnalati nel presente studio si trovano, nello stesso ordine, tra i primi posti nella classifica stilata nella mia tesi master, discussa nel 2003, vertente sugli errori morfosintattici e lessicali commessi dai discenti macedoni nell'apprendimento della lingua italiana: *Morfosintaksički i leksički jazicni greški vo izučuvanje na italijanskiot jazik od makedonski govorniteli*, tesi master non pubblicata, Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij" Skopje 2003, p. 46.



Commento: la preposizione macedone in oggetto introduce un complemento di specificazione che nella lingua italiana è retto da una sola e unica preposizione, ovvero *di*.

3) *La Sua lettera dal 26 agosto*. L2: *del*  
*Вашието писмо од 26 август.*

Commento: vedi esempio precedente.

4) *Ha parlato degli autori di cui prende (trae) ispirazione*. L2: *da*  
*Зборуваше од кои автори тој црпи идеи и решенија.*

Commento: il verbo macedone in oggetto vede il suo corrispondente italiano nel verbo *trarre* reggente la preposizione *da*.

5) *Inspirato del Vepoliv*. L2: *dal*  
*Инспириран од Веполив.*

Commento: il verbo macedone in oggetto ha il suo corrispondente italiano nel verbo *essere ispirato* che regge la preposizione *da* e non *di*.

### 2.1.2 Codificazione errata della preposizione macedone *за*

Gli studenti sottoposti alla nostra indagine hanno mostrato una forte tendenza a tradurre la preposizione macedone *за* con la preposizione *per* (Guido Srempf 2013: 291). Ciò è dovuto al fatto che in moltissimi casi tale preposizione corrisponde alla preposizione *per*, quando introduce un complemento di moto a luogo (*Возој за Рим ќе ипрџнува во 16 часој / Il treno per Roma parte alle 16*); quando introduce un complemento di fine (*Да се бориме за живој / Lottare per la libertà*); quando introduce un complemento di prezzo (*Ја купиш за малку пари / L'ho comprata per pochi soldi*); quando introduce un complemento di limitazione (*За мене е иоџрешно / Per me è sbagliato*) ecc. Pertanto non dobbiamo meravigliarci se gli studenti macedoni traducono erroneamente la preposizione macedone in oggetto nella lingua bersaglio:

1) *Parlavano per la Macedonia*. L2: *della*  
*Зборуваа за Македонија.*

Commento: il verbo macedone *зборува* quando introduce argomento richiede la preposizione *за*, che non deve essere tradotta con la preposizione *per*, che in molti casi è il suo corrispettivo semantico, bensì con la preposizione *di*. Difatti il corrispondente del verbo macedone *зборува*, in italiano, è *parlare* che nel caso in oggetto viene accompagnato dalla preposizione *di*.

2) [...] *contribuiscono per l'ambiente*. L2: *all'...*  
[...] *Придонесуваат за иприродата.*

Commento: nel caso in oggetto la preposizione macedone *za* introduce un'espansione-complemento indiretto di vantaggio che nella lingua italiana è retto dalla preposizione *a*.

3) *Il numero degli occupati è aumentato per il 22%. L2: del*  
*Бројот на вработениите бил зголемен за 22%.*

Commento: la preposizione macedone *za* introduce un complemento distributivo che nel caso in oggetto vede il suo corrispondente italiano nella preposizione *di*. Probabilmente l'errore di scelta è stato commesso per analogia con gli altri casi in cui il predetto complemento in italiano viene introdotto dalla preposizione *per* nei casi in cui esprime operazioni matematiche della moltiplicazione (*due per tre*), divisione (*otto diviso per due*) ecc. Nel caso in oggetto si esprime una percentuale che viene introdotta dalla preposizione *per*.

4) *I dati per il numero dei disoccupati in Macedonia. [...] L2: circa*  
*Податоците за бројот на невработените во Македонија.[...]*

Commento: qui la preposizione *za* introduce un complemento di argomento che nella lingua italiana è retto dalle preposizioni *di*, *su*, *circa*, *sopra*, oppure da locuzioni preposizionali come *intorno a*, *a proposito di*, *riguardo a*.

5) *La valuta è calata per l'80%. L2: del*  
*Валутата падна за 80 проценти.*

Commento: vedi l'esempio precedente.

### 2.1.3 Alcuni casi di omissione della preposizione

Dalla nostra ricerca è emerso che gli studenti macedoni tendono a omettere la preposizione italiana *di* quando introduce un complemento di quantità in presenza di numeri indicanti percentuali o approssimazione. In questi casi, nella lingua italiana è obbligatorio l'uso della mediazione della preposizione, al contrario della lingua macedone che la rifiuta. Ne consegue che l'omissione della preposizione in oggetto nelle codificazioni di frasi, come quelle portate di seguito ad esempio è, senza dubbio alcuno, da attribuire all'interferenza della lingua di partenza sulla lingua bersaglio:

1) *Il numero degli occupati è Ø 598.000 L2: di*  
*Бројот на вработениите е Ø598.000*

2) *Il tasso di attività in questo periodo è Ø 3,790 L2: di*  
*Стапката на активност во овој период е Ø 3,790*

3) *Milioni Ø case L2: di*  
*Милioni Ø домови.*

## 2.2 Uso degli articoli

Riguardo l'uso dell'articolo determinativo, se si confrontano le due lingue, si possono annoverare un gran numero di somiglianze e differenze. Ci sono casi in cui nella lingua italiana si adopera l'articolo determinativo, mentre nella lingua macedone viene omissso o viceversa. Ne consegue che non sono poche le difficoltà cui vanno incontro gli studenti nel tentativo di adoperarlo correttamente nella lingua bersaglio. Gli errori da noi individuati riguardano soprattutto casi di omissione dell'articolo in presenza di nomi geografici e di aggettivi numerali.

### 2.2.1 Omissione dell'articolo determinativo in presenza di nomi geografici

Riguardo i casi di omissione dell'articolo determinativo, nella lingua macedone accade soprattutto con i nomi geografici (con i nomi che indicano gruppi di isole, catene montane, fiumi, mari, oceani, canali ecc.), al contrario della lingua italiana, dove, a parte alcune eccezioni, l'articolo in questi casi è obbligatorio. Pertanto, non dobbiamo meravigliarci se gli studenti macedoni omettono l'articolo determinativo nel tradurre frasi dal macedone verso l'italiano che contengono nomi geografici, errore che non va soltanto attribuito alla mancata conoscenza o cattiva assimilazione della regola che governa l'uso dell'articolo, ma anche al ruolo non meno irrilevante giocato dall'interferenza della loro lingua madre:

- 1) *Ø Giappone importa il 60% dei prodotti alimentari L2: il  
Ø Јајонија извезува 60% од њрехранбениџе ѓроизводи*
- 2) *Quando Ø Macedonia sarà membro dell'Unione Europea L2: la  
Кога Ø Македонија ќе сџане член на Европскаџа Унија*
- 3) *Imparo ancora molte cose su Ø Macedonia L2: sulla  
Сџ уџџџе учам мноџу за Ø Македонија*
- 4) *Mi ero fatta un'idea di Ø Macedonia L2: della (sulla)  
Имав некаква ѓреџсџава за Ø Македонија*

### 2.2.2 Casi di omissione dell'articolo determinativo con i numerali

Un altro errore ricorrente nelle traduzioni italiane da parte degli studenti macedoni è l'omissione dell'articolo determinativo in presenza di aggettivi numerali ordinali, con date e cifre:

1) *Quando apparve per Ø prima volta L2: la*

*Коџа се њојавило за Ø њрв њањ*

Commento: nella lingua italiana, al contrario del macedone, in presenza di aggettivi numerali è obbligatorio l'uso dell'articolo determinativo. L'errore di omissione è stato conseguentemente commesso per analogia con il costrutto macedone che lo rifiuta.

2) *In Ø 565 anno L2: nel*

*Во Ø 565 зодина*

Commento: nella lingua italiana, a differenza del macedone, l'anno è sempre preceduto dall'articolo. Lo studente ha commesso un errore di omissione per analogia con il costrutto macedone che non ne prevede l'uso.

3) *Nel periodo tra Ø 21 gennaio e Ø 20 febbraio*

*Во њеруогои њомеџу Ø 21 јануари и Ø 20 фебруари*

Commento: in italiano, contrariamente al macedone, anche le date sono precedute dall'articolo determinativo. Ne consegue che anche per l'esempio qui portato l'errore di omissione è stato commesso per analogia con la frase macedone che in questi casi rifiuta l'articolo.

4) *Il numero degli occupati ha registrato un aumento di Ø [...]. L2: del*

*Бројои на вработениите бележи зголемување од [...] Ø*

Commento: nella lingua italiana, anche le cifre indicanti una percentuale sono precedute dall'articolo determinativo. L'errore, come per gli esempi precedenti, è stato commesso per analogia con il costrutto macedone che non prevede l'uso dell'articolo determinativo.

5) *Ø 10% degli impiegati non riceve lo stipendio L2: il*

*Ø 10% од вработениите не њримаат њлања.*

Commento: vedi l'esempio precedente.

### 2.2.3 Omissione dell'articolo indeterminativo

Questo tipo di errore si può attribuire alle differenze circa l'utilizzo dell'articolo indeterminativo in macedone e in italiano. Quindi, si tratta di casi in cui nella lingua italiana è obbligatorio l'uso dell'articolo indeterminativo, ma gli studenti lo omettono rifacendosi alla lingua macedone, ovvero a quei casi in cui non se ne prevede l'uso. In pratica, nella lingua madre dei nostri studenti, l'indeterminatezza può essere espressa senza lo specificatore indeterminato. Ad esempio: *Во библиотеката влезе Ø студент*, con l'articolo indeterminativo o aggettivo indefinito "некој". In italiano, al contrario del macedone, è obbligatorio l'articolo indeterminativo (*un, uno, una, un'*) che si premette al nome per esprimere il suo significato originale



di “uno qualsiasi”, di “uno tra i tanti”, e inoltre per indicare una categoria, un gruppo o un’intera specie: “un professore” (non “uno dei tanti professori”, ma “ciascun professore”) ecc. Abbiamo visto come nella lingua macedone, a differenza dell’italiano, quando si vuole indicare una categoria, una specie o un gruppo si possa anche fare a meno di ricorrere all’articolo indeterminativo. Pertanto, se uno studente macedone omette l’articolo indeterminativo nei casi in cui nella lingua italiana esso è obbligatorio non significa necessariamente che abbia commesso un errore intralinguistico. L’errore potrebbe essere stato anche generato da interferenza della lingua del discente sulla lingua di arrivo, cioè da costruzioni che in macedone rifiutano l’articolo indeterminativo e che quindi portano lo studente, quando traduce in italiano, a ometterlo.

Riportiamo alcuni esempi di omissione dell’articolo indeterminativo, espressioni che ricalcano le corrispondenti espressioni macedoni:

1) *Il tempo può allungarsi come Ø elastico.* L2: un

*Времето може да се расцпеѓне како Ø зумено ластиче.*

2) *La fotografia era solo Ø hobby per molte persone.* L2: un

*Фотографијата беше Ø хоби само за мал број луѓе.*

3) *Cioccolato, vino e te per Ø migliore memoria.*

*Чоколадо, вино и чај за Ø љубога меморија.*

### 2.3 Scelta errata del genere del nome

Come abbiamo già più volte osservato, lo studente produce enunciati errati perchè tenderebbe a trasporre la struttura grammaticale della lingua madre nella lingua straniera. Ciò avviene in molti casi per il genere del nome. Il funzionamento, non sempre uguale del sistema del genere dei nomi in macedone e in italiano, genera nei nostri studenti dubbi e incertezze e, conseguentemente, per ipercorrettismo, ovvero per paura di sbagliare, operano un transfer dalla lingua di partenza alla lingua di arrivo. Ma vediamo alcuni esempi di scelta errata del genere dei nomi:

1) *Un sorte di patate* L2: una

*Специален вид комџири*

Commento: la parola *sorte* in macedone è di genere maschile, mentre in italiano è femminile. Nell’enunciato la parola *sorte* è adoperata erroneamente nel genere maschile.

2) *Il patata...* L2: la

*Комџирој*

Commento: vedi l’esempio precedente.

3) Dal fine di settembre...L2: *dalla*

*Кон крајот на септември*

Commento: la parola *fine* nella lingua macedone è di genere maschile, mentre in italiano è di genere femminile. Nell'esempio alla parola *fine* è stato attribuito erroneamente il genere maschile.

4) Il maggior parte di noi [...] L2: *la*

*Најголем дел од нас [...]*

Commento: *fine* in italiano è una parola di genere femminile, mentre in macedone è di genere maschile. Nell'esempio la parola *fine* è stata usata erroneamente al maschile.

5) La Kenya L2: *il*

*Кенија*

Commento: il nome geografico in oggetto nella lingua macedone è di genere femminile, mentre in italiano è maschile. Nell'esempio alla parola *Kenya* è stato erroneamente attribuito il genere femminile.

Gli esempi appena visti sono una chiara dimostrazione di come lo studente nell'incertezza ricorra alla lingua di partenza, dando al nome il genere che appartiene al corrispettivo macedone. Senza ombra di dubbio, gli errori riguardanti la scelta del genere dei nomi portati ad esempio sono dovuti a interferenza esterna, visto che tra questi sono stati dati esempi di parole uscenti in *-a* che, solitamente, sia nella lingua di partenza sia nella lingua di arrivo, sono di genere femminile, per cui non dovrebbero costituire difficoltà. Ciò conferma e ribadisce la nostra tesi: il ruolo e il peso della lingua madre nella codificazione dalla lingua di partenza alla lingua di arrivo è rilevante.

## 2.4 Errori d'inversione o di ordine delle parole

Gli errori che appartengono a questa categoria sono dovuti a quel tipo di interferenza esterna sintagmatica, così chiamata poiché riguarda l'ordine delle unità linguistiche nella catena parlata. È facile che gli studenti macedoni siano "deviati" nel porre correttamente le unità linguistiche quando producono nella lingua di arrivo. I due sistemi a confronto, dal punto di vista sintattico, presentano non solo delle somiglianze, ma anche delle dissimmetrie che, conseguentemente, possono essere causa di errori. Dai risultati della nostra analisi è emerso che gli errori d'inversione o di ordine riguardano soprattutto la posizione degli aggettivi che in macedone, contrariamente alla lingua italiana, solitamente precedono il nome. Ma vediamo alcuni esempi in cui l'interferenza L1-L2 è evidente:

- 1) *Arroventate urbane isole*. L2: *Isole urbane arroventate*  
sul modello *Вжешиџени урбани осџрови*
- 2) *Un enorme rosa albero*. L2: *Un enorme albero rosa*  
sul modello *Оџромна розава елка*
- 3) *Cinese anno nuovo*. L2: *Anno nuovo cinese*  
sul modello *Кинеска нова џодина*
- 4) *Il luogo preferito di villeggiatura*. L2: *Il luogo di villeggiatura preferito*  
sul modello *Најомиленоџо месџо за одтор*

## 2.5 Errori di lessico

Secondo il noto studioso di fatti linguistici Wilkins, per penetrare il sistema lessicale di una lingua straniera si può partire dall'ipotesi che la sua struttura sia uguale a quella della nostra lingua. Pertanto, qualunque sia il metodo che l'insegnante impiega, lo studente sarà tentato di tradurre letteralmente il vocabolo e, dato il tipo di vocabolario insegnato, non potrà fare a meno d'identificare le nuove parole con quelle della sua lingua (Wilkins 1983: 123). Bisognerà, però, sempre tener conto dei seguenti problemi quando mettiamo a confronto le parole e le espressioni di due lingue: 1) *La suddivisione del significato*: ovvero quando un lessema di una lingua A è traducibile con più di un lessema dell'altra lingua B (estensione di significato). C'è da dire a tal riguardo che i casi di omologia lessicale tra due lingue sono poco frequenti; 2) *I falsi amici*: ovvero quei casi di calchi omofoni o sostituzioni lessicali per cui lo studente riproduce il termine straniero con base lessicale omofona o quasi omofona, che, però si riferisce a un concetto diverso; 3) *Il calco fraseologico*: ovvero la traduzione alla lettera di un'unità fraseologica più o meno complessa.

Dopo aver visto quali sono i rischi cui uno studente può incorrere nel tradurre lessemi ed enunciati dalla L1 alla L2, vediamo qualche esempio di errori lessicali commessi dagli studenti sottoposti a prove di traduzione.

### 2.5.1 Casi di errori dovuti a una strutturazione più complessa o differente in italiano: i verbi

Una delle cause che può generare scelte errate nella traduzione del lessico si ha quando una sola unità della lingua macedone di partenza (restrizione) ha più di un lessema corrispondente in italiano per esprimere le diverse accezioni (estensione). Cioè quando un lessema di una lingua B rappresenta il corrispondente di un lessema di una lingua A, ma solo in determinati contesti. Per cui si renderà necessario adottare un'altra unità lessicale per rendere

l'altra o le altre accezioni. Lo studente, dunque, dovendo scegliere fra più lessemi non sempre farà la scelta giusta e tradurrà il termine in oggetto con quello incontrato più volte come suo corrispondente semantico (analogia). Dai risultati della nostra analisi è emerso che i nostri studenti operano scelte errate soprattutto in presenza di verbi:

1) *La foto che ho registrato nel 1998* L2: *fatto*

*Фотодографајата што ја снимив во 1998*

Commento: il discente traducendo dalla L1 alla L2, nello scegliere il verbo *registrare* al posto del verbo *fare* o *scattare*, ha commesso chiaramente un errore lessicale. Il verbo macedone in oggetto esprime diverse accezioni, quali: 1) ritrarre per mezzo della fotografia (*Ги снимив децата / Ha fatto una foto ai ragazzi*); 2) registrare (*Го сними нашиот разговор / Ha registrato la nostra conversazione*); 3) girare un film (*Првиот филм го снимив во 2000 година / Ha girato il suo primo film nel 2000*).

Come si può evincere dagli esempi riportati, il verbo macedone *снимам* esprime diverse accezioni tra cui quella di *incidere* che è reso dal verbo *registrare*, termine scelto erroneamente. Nel caso specifico la scelta avrebbe dovuto ricadere sul verbo *fare una foto* o *fotografare*, essendo questi i verbi che traducono il concetto di *ritrarre per mezzo della fotografia*.

2) *La polizia italiana manda un appello* L2: *lancia*

*Италијанската полиција упушта порака.*

Commento: il verbo *упушта* è un altro di quei verbi che con una certa frequenza i discenti traducono erroneamente. La ragione, come abbiamo già precedentemente osservato, è l'ampio spettro di possibilità offerto nella lingua bersaglio per tradurre lessemi di questo tipo. Il verbo *упушта*, infatti, esprime più accezioni, quali: 1) *mandare* (anche *inviare*, *spedire*) *Писмото беше упуштено на поштенска адреса / La lettera è stata mandata all'indirizzo sbagliato*. 2) *indirizzare*, dirigere verso una meta, (*Го упушта во сите сектори / Lo ha indirizzato nei segreti*) 3) *appellarsi*, (*Упушта молба / Ha lanciato un appello*) ecc. Come si può osservare dagli esempi portati, il verbo che esprime l'accezione di *appellarsi*, anche *fare un appello* è *lanciare un appello* e non *mandare* che esprime tutt'altra accezione.

3) *Trasmette AIN* L2: *riporta*

*Пренесува МИА*

Commento: il verbo macedone *пренесува* è un verbo polisemantico che perciò esprime diverse accezioni come ad esempio: 1) *trasportare* (*Театрот го пренесоа со воз / Hanno trasferito il teatro con il treno*); 2) *effettuare un passaggio di proprietà* (*Го пренесоа целиот имот на децата / È stato fatto il passaggio dell'intera proprietà ai ragazzi*); 3)  *riferire* (*Пренеси му ја*

*йоракатиа шито ши ја кажав / Riferiscigli quanto ti ho detto*); 4) riportare o riferire un fatto o una notizia (come nel caso specifico in oggetto).

4) Cavalho ha mantenuto un laboratorio L2: *tenuto*

*Кавалхо одржа работилница*

Commento: il verbo macedone *одржува* esprime diverse accezioni tra cui quella del verbo scelto erroneamente dal nostro studente, appunto quella di *conservare, tenersi, Go одржа имојош и покрај лошиите времиња / È riuscito a tenersi il terreno nonostante siano tempi difficili*. Nel nostro caso, invece, il verbo macedone esprime l'accezione di tenere un discorso, una lezione, un corso, che in italiano viene resa dall'unità lessicale *tenere*.

## 2.5.2 Il calco fraseologico

Tra gli errori individuati nel nostro studio abbiamo riscontrato una forte tendenza verso l'utilizzo di "strategie di compensazione", cioè di procedimenti usati in modo consapevole per farsi capire anche quando non si conosce una parola o un'espressione straniera (Marello 1991: 88). Una di queste strategie è stata la traduzione alla lettera o maccheronica di un termine o di un'espressione della propria lingua nella lingua di arrivo, come si può evincere dagli esempi di seguito riportati:

1) *Venditori sulla strada* L2: *venditori ambulanti*

Calco fraseologico di

*Продавачиите на улица.*

Commento: il discente ha ricalcato alla lettera l'espressione macedone *Продавачиите на улица* (*продавачи / venditori + на / sulla* (preposizione che nella maggior parte dei casi ha il suo corrispondente italiano in *su*) + *улица / strada*). Nella lingua italiana per esprimere l'accezione di "chi esercita il commercio senza un proprio negozio, girando di mercato in mercato" si utilizza l'espressione *Venditore ambulante*.

2) *Se questa è la faccia di Cristo?* L2: *È...*

*Дали тоа е лицето на Христос?*

Commento: anche in questo caso si tratta di calco fraseologico. Lo studente macedone, infatti, ha tradotto alla lettera parte della frase che è un'interrogativa, la quale, al contrario dell'italiano, non richiede all'inizio di frase la congiunzione corrispondente *se* per introdurre un'interrogativa oppure esprimere dubbio, incertezza ecc.

3) *I bambini delle epruvette* L2: *in provetta*

*Децаија од епруветија.*

Commento: lo studente ha tradotto alla lettera in italiano la frase di partenza (*Децаиџа / I bambini+og / delle*). *Og* nella maggior parte dei casi corrisponde alla preposizione italiana *di* e, in seguito, ha chiaramente operato una sostituzione lessicale utilizzando la parola macedone al posto della parola corrispondente *provetta*, non conoscendo il termine da adoperare nella lingua bersaglio. In italiano per indicare i bambini nati grazie alla fecondazione artificiale si adoperava l'espressione *bambini in provetta*.

4) Secondo le norme dalla legge L2: *a norma di legge*

*Соџласно одредбиџие од Законой*

Commento: un ennesimo calco fraseologico del costrutto macedone (*Соџласно/Secondo+одредбиџие/norme+og/dalla*). Lo studente ha tradotto alla lettera la frase originaria di partenza, ovviamente sbagliando. Nella lingua italiana, infatti, per esprimere l'accezione di *in conformità con le prescrizioni, con i regolamenti* si utilizza l'espressione *a norma di legge*.

### 2.5.3 La creazione lessicale

Come abbiamo già precedentemente osservato, lo studente di lingua L2, spesso, per farsi capire, ricorre a strategie di comunicazione o di compensazione. Fra queste vi è anche la creazione ex novo di una parola o la cosiddetta "creazione lessicale". Ma vediamo alcuni esempi:

1) Questa è un'ennesima confermazione L2: *conferma*  
sul modello

*Оваа е уџиџие една џоџџврџа*

Commento: creazione lessicale ricavata sulla base della terza persona singolare del verbo *confermare* + *zione*, desinenza ad alta frequenza nei sostantivi italiani. Es.: sistemazione, rassegnazione ecc.

2) Sono gli effetti della crescita delle investizioni. L2: *investimenti*  
sul modello

*Тие се резулџиџаџи на зџолементиџие инвесџиџиџи.*

Commento: creazione lessicale ricavata dalla radice del verbo *investire*+*zioni*, numero plurale genere maschile della desinenza *-zione* (v. esempio precedente).

3) Un uomo crociato L2: *crocifisso*  
sul modello

*Расџнаџи џовек*

Commento: creazione lessicale probabilmente ricavata dalla radice della parola *croce*+*ato* (desinenza del participio passato dei verbi regolari di prima coniugazione), desinenza con alta occorrenza nei sostantivi italiani. Es.: *radiato, seviziato* ecc.

#### 4) *Assicurazione vitale L2: sulla vita*

sul modello

*Животниот осигурување*

Commento: lo studente non sapendo quale fosse l'aggettivo da usare ha creato il termine *vitale*, aggiungendo al sostantivo *vita*, la desinenza *-ale*, per analogia con altre parole terminanti allo stesso modo. Ciononostante c'è da dire che il termine da noi analizzato in qualità di creazione ex novo esiste nel lessico italiano, ma non può essere adoperato in questo contesto.

Questi sono solo alcuni degli errori inventariati a livello lessicale. Per mancanza di spazio abbiamo preferito non prendere in considerazione i “falsi amici” che ci riproponiamo di trattare in un altro studio.

I risultati del presente studio confermano quanto ipotizzato dalle ricerche svolte in ambito contrastivo: il ruolo dell'interferenza della lingua madre nell'apprendimento di una lingua straniera. Grazie al presente studio è stato possibile ricavare un inventario prezioso di alcune fra le principali aree di difficoltà generate dall'interferenza della lingua di partenza sulla lingua d'arrivo, che gli studenti macedoni potrebbero incontrare nel lavoro di traduzione dal macedone verso l'italiano (l'uso di preposizioni, articolo, genere, lessico ecc.). Ne deriva la necessità d'intervenire per poter ridurre al massimo il ricorso alla lingua macedone quale base di decalcomania per l'italiano, per quanto, siamo consapevoli, sia impossibile evitarlo.

Concludiamo il nostro studio con una “frase manifesto” di Corder (1983: 160): «Gli errori di un discente danno prova del fatto che egli sta usando un qualche sistema della lingua in un particolare momento del corso (...) essi sono indispensabili al discente stesso poiché si può considerare il fare errori come un espediente usato dal discente per apprendere».

## Bibliografia:

- Benucci A., *La correzione degli errori*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001, pp. 164-178.
- Cattana A., Nesci M.T., *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra, 2004.
- Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1994.
- Corder S.P., *L'importanza degli errori dei discenti*, in *Lend*, Edizioni Mondadori, Milano 1983.
- Della Valle V., Patota G., *Il Salvaitaliano*, Milano, Sperling & Kupfer, 2000.
- Covino Bisaccia M.A., *I discenti francofoni e l'apprendimento dell'italiano. Frequenza di alcuni tipi di errori nella produzione scritta*, Perugia, Guerra Edizioni, 1996.
- Faini P., *Tradurre. Dalla teoria alla pratica*, Roma, Carocci, 2004.
- Freddi G., *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e lettere*, Torino, Utet, 1999.
- Gusmani R., *Saggi sull'interferenza linguistica*, Firenze, Le Lettere, 1981.
- Katerinov K., *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in *Rassegna Italiana di Linguistica applicata*, 2-3, 1975, pp. 17-69.
- Guido Srempf L., *Morfosintaksički i leksički jazični greski vo izucuvanjetu na italijanski jazik od makedonski govoriteli*, tesi master non pubblicata, Skopje, Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij" Skopje, 2003.
- Guido Srempf L., *Gli errori più comuni commessi dai discenti macedoni nell'uso delle preposizioni italiane*, in Vučo J., Durbava O. (eds.), *Philological research today – Language and Education*, Belgrade, University of Belgrade, 2013, pp. 287-303.
- Marello C., *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Serianni L., *Grammatica italiana*, Torino, Utet, 1989.
- Wilkins D.A., *Linguistica e insegnamento delle lingue*, Bologna, Zanichelli, 1983.





## *I corpora e l'insegnamento dell'Italiano LS*

**Ruska Ivanovska-Naskova**

L'obiettivo del presente intervento è quello d'identificare i punti di incontro tra una delle più giovani branche della scienza della lingua – la linguistica dei *corpora* – e l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. A tale proposito, si esaminano brevemente i concetti chiave legati a questa problematica – *corpora*, concordanze, collocazioni, liste di frequenza, tipi di *corpora* – e si identificano gli aspetti più importanti degli approcci didattici fondati su questo tipo di risorse. L'intervento si prefigge altresì di presentare le risorse più importanti dell'italiano che si utilizzano nell'ambito glottodidattico. A tale scopo, si esaminano risorse generiche, quali i *corpora* dell'italiano scritto, ma anche *corpora* specifici come, per esempio, i *learner corpora* composti da testi di apprendenti e i *corpora* paralleli contenenti testi in italiano e le rispettive traduzioni in una o più lingue. Lo studio presenta anche alcune proposte didattiche che prendono spunto dai recenti sviluppi della glottodidattica in questa direzione e dalle nuove risorse per l'italiano. La parte finale verte sugli aspetti positivi e negativi dell'uso dei *corpora* in classe e, in base al quadro delineato, identifica i punti su cui bisogna lavorare per stimolare l'uso di queste risorse nella didattica dell'italiano LS.

### **1 La linguistica dei *corpora* e la didattica delle lingue straniere**

La parola chiave intorno alla quale nasce la linguistica dei *corpora* verso la metà degli anni Ottanta del secolo scorso è appunto il termine *corpus*, inteso come «raccolta in formato digitalizzato, annotato, interrogabile, distribuito in qualche forma, con precisi requisiti di estensione, eventuale bilanciamento, rappresentatività, e di riferimento delle varietà che intende rappresentare»

(Chiari 2012b: 91). La novità rispetto al concetto tradizionale di *corpus* risiede soprattutto nel fatto che si tratta di una raccolta digitalizzata facilmente interrogabile attraverso appositi strumenti. Grazie a questa sua caratteristica, è possibile attingere in tempi brevissimi a delle liste, dette concordanze, contenenti esempi autentici tratti dai testi del *corpus*. Attraverso le liste di frequenza, invece, certi sistemi d'interrogazione dei *corpora* permettono anche l'identificazione delle parole o dei costrutti più frequenti che appaiono nei testi. I sistemi d'interrogazione, inoltre, spesso danno la possibilità di interrogare il contesto di una data parola per identificare le combinazioni di parole, dette collocazioni, che si ripetono con una certa regolarità nella lingua. Un altro aspetto importante dei *corpora* è il fatto che si tratta di raccolte strutturate di testi selezionati in base a dei criteri precisi che mirano a rappresentare la lingua o una sua varietà.

È chiaro che i *corpora* intesi in questo senso hanno modificato soprattutto la metodologia della ricerca linguistica teorica in generale, ma hanno influenzato in modo sostanziale anche gli strumenti e i metodi della linguistica applicata. Per quanto riguarda la glottodidattica moderna, oggi si attesta un crescente interesse verso queste risorse linguistiche nel contesto delle lingue straniere. Lo dimostrano i diversi importanti manuali, le conferenze e i giornali dedicati a questa problematica, nonché il crescente numero di risorse linguistiche e strumenti per la loro consultazione (O'Keeffe / McCarthy 2010; McEnery / Hardie 2012).

Secondo Römer (2008) si distinguono in generale due tipi di usi dei *corpora* nell'insegnamento delle lingue straniere: uso indiretto e uso diretto. Nel primo caso, i *corpora* sono usati soprattutto da linguisti, lessicografi e autori di manuali per la definizione di sillabi e la stesura di dizionari e di materiali didattici. È il caso, per esempio, di due lavori importanti che riguardano l'inglese, *Collins Cobuild English Language Dictionary* (1987) e *Longman Student Grammar of Spoken and Written English* (Biber / Conrad / Leech 2002). Uno dei maggiori punti di forza dei *corpora* che li rende particolarmente utili in questo contesto è che gli esempi tratti non sono inventati, bensì autentici e rappresentano in tal senso l'uso vivo della lingua. Gli studi che esaminano i *corpora* da questa prospettiva sottolineano che essi forniscono informazioni preziose sulla frequenza dei fenomeni linguistici e sulla loro distribuzione nei vari registri. L'attenzione che si presta oggi alle collocazioni e alle combinazioni di parole nel contesto didattico, per esempio, è fortemente condizionata dall'influsso della linguistica dei *corpora* nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue.

Il secondo uso dei *corpora*, invece, riguarda i casi in cui queste risorse sono utilizzate dagli insegnanti e dagli studenti stessi come strumenti complementari

ai manuali e ai dizionari nell'insegnamento e nell'apprendimento di una lingua straniera. L'approccio strettamente associato a questa idea è proposto da Johns (2002) ed è chiamato *data-driven learning (DDL)*. Nel *DDL* lo studente impara attraverso il continuo processo di creazione di ipotesi sul funzionamento della lingua e la loro verifica, tramite esempi tratti da *corpora*. Questo approccio privilegia in tal senso lo studio induttivo, il ruolo attivo dello studente e l'autoapprendimento. Lo studente è visto come un piccolo ricercatore che impara la lingua indagandone i vari aspetti attraverso i *corpora* (Johns 1986 cit. in Chambers 2010). Similmente, Bernardini (2004: 22) lo compara a un viaggiatore (*learner as traveller*) che, guidato dalle proprie esigenze e interessi, esplora la lingua attraverso i *corpora*. Il modello proposto da Bernardini diverge in parte dal modello di Johns in quanto non implica che gli studenti abbiano gli stessi interessi e le stesse competenze degli insegnanti e suggerisce un uso più libero di queste risorse. In base alle proprie esperienze didattiche, Kennedy e Miceli (2010) propongono anche la metafora *learner as chef* che mette in evidenza lo stimolo creativo proprio dell'apprendimento attraverso i *corpora*. Questa concezione è vicina alla posizione di uno dei pionieri della linguistica dei *corpora*, Sinclair, secondo il quale il potenziale dei *corpora* nell'ambito didattico risiede proprio nel fatto che essi hanno la capacità di «liberare lo spirito creativo» (Sinclair 1997: 38). Per quanto riguarda gli argomenti da affrontare sotto questa prospettiva, Boulton suggerisce che il *DDL* è adatto soprattutto per approfondire le conoscenze che riguardano le strutture linguistiche, il significato delle parole e i registri:

Where DDL seems to be most useful is for extending or deepening knowledge of existing language items, distinguishing close synonyms, detecting patterns of usage, collocation, colligation, morphology, and so on. It can sensitise learners to issues of frequency and typicality, register and text type, discourse and style, as well as the fuzzy nature of language itself. (Boulton 2009: 84)

Un forte impulso all'uso dei *corpora* a scopi didattici lo hanno dato recentemente i *corpora* specifici. Il rapporto tra la linguistica dei *corpora* e l'insegnamento delle lingue, come sostiene Römer (2008), è dinamico. La linguistica dei *corpora* infatti ha fornito alla glottodidattica strumenti e metodologie nuovi, ma l'insegnamento delle lingue straniere, dall'altro canto, ha stimolato la creazione di risorse nuove e adatte alle esigenze di questa branca della linguistica applicata. È il caso, per esempio, dei *learner corpora* che comprendono testi di apprendenti di una lingua straniera e che nascono proprio dai bisogni degli insegnanti. Attraverso questo tipo di *corpora*, gli insegnanti possono indagare in maniera più efficace l'interlingua

degli apprendenti e verificare in tale modo le proprie intuizioni circa i punti problematici dell'acquisizione. Secondo Granger (2004: 134), i dati ottenuti dai *corpora* di questo genere vanno interpretati anche alla luce di ricerche contrastive che identificano i punti divergenti tra la lingua target e la madrelingua dello studente. A tale proposito, sembrano particolarmente rilevanti i corpora comparabili, costituiti da testi autentici in due o più lingue, e i *corpora* paralleli che comprendono testi autentici in una determinata lingua e le rispettive traduzioni in una o più lingue.<sup>1</sup>

Le ricerche che valutano le potenzialità del *DDL* e in generale dell'utilizzo dei *corpora* a scopi didattici sono ormai numerose (Sinclair 2004; Römer 2008: 118-124; O'Keeffe / McCarthy 2010: 317-384). Questi studi attestano il crescente interesse per questo approccio didattico, ma sottolineano nello stesso tempo anche gli aspetti problematici che incidono sull'uso effettivo del *DDL* e sulla sua efficacia. Il mancato effetto positivo in certi casi delle attività di questo genere è spesso legato alla preparazione insufficiente degli insegnanti e degli studenti che non sono abituati a formulare delle ipotesi, leggere le concordanze e trarne delle conclusioni. Un altro fattore è la scarsa motivazione degli studenti dovuta, a volte, alla complessità degli esempi autentici analizzati e ai tempi lunghi per la selezione e l'analisi degli esempi. Per queste ragioni, le attività basate su *corpora* sono sporadicamente applicate nella didattica e l'interesse per questo approccio è ancora fortemente legato soprattutto alla sfera delle ricerche linguistiche.

## 2 I corpora dell'italiano come strumenti didattici

Grazie al lavoro di vari studiosi e centri di ricerca, il numero dei *corpora* che riguardano la lingua italiana sono sempre più numerosi (Baroni 2010; Chiari 2012b; Barbera 2013; Cresti / Panunzi 2013). Senza pretesa di esaustività, la rassegna presentata in questa sezione comprende soltanto alcuni dei *corpora* dell'italiano che potrebbero essere utilizzati come strumenti didattici. Si considerano innanzitutto alcuni *corpora* esistenti di italiano scritto, *learner corpora* e *corpora* paralleli, ma anche alcuni *corpora* in fase di progettazione e allestimento. L'accento è posto soprattutto sui *corpora* che sono facilmente accessibili e facili da interrogare. La descrizione delle risorse comprende un breve cenno sulla modalità di compilazione e si concentra su vari aspetti che riguardano la composizione del *corpus* e la sua fruibilità.

---

<sup>1</sup> Per quanto concerne il rapporto tra la linguistica contrastiva e i *corpora* paralleli e comparabili si veda Johansson (2007).

## 2.1 I corpora dell'italiano scritto

Per quanto concerne i *corpora* di riferimento per l'italiano scritto, il primo *corpus* *Lessico di frequenza dell'italiano contemporaneo*, noto come LIF e compilato nel 1972, comprende testi di vari generi e consta di 500.000 occorrenze, ma oggi purtroppo non è più disponibile.

Uno dei *corpora* di riferimento consultabile online è il CoLFIS (Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto), compilato nel 2005 da un gruppo di ricercatori coordinato da Pier Marco Bertinetto.<sup>2</sup> Il *corpus* contiene testi tratti da quotidiani del periodo 1992-1994 (ca. 48%), periodici (ca. 35%) e libri (ca. 17%) e consta di circa 3.800.000 occorrenze. Il bilanciamento del *corpus* è stato determinato in base ai dati Istat sulle letture degli italiani. Si tratta di un *corpus* lemmatizzato e annotato per le parti del discorso da cui sono tratte liste di frequenze di forme presenti nel *corpus* (formario) e di forme lemmatizzate (lemmario). Entrambe le liste sono scaricabili dal sito del *corpus*. Il *corpus* inoltre è consultabile online grazie all'interfaccia EsploraCoLfis, che permette la ricerca per forme e lemmi e la consultazione di una parte dei testi.

Il *corpus* Coris (Corpus di riferimento per l'italiano scritto), sviluppato presso l'Università di Bologna, sotto la guida di Rema Rossini Favretti, è stato reso disponibile nel 2001 (Rossini Favretti / Tamburini / De Santis 2002).<sup>3</sup> Si tratta di un *corpus* di circa 130 milioni di parole, aggiornato ogni tre anni tramite un *corpus* di monitoraggio. Il *corpus* è composto da sei tipologie di testi (stampa, narrativa, prosa accademica, prosa giuridico-amministrativa, miscellanea, ephemera), che si collocano soprattutto negli anni Ottanta e Novanta. Grazie alla lemmatizzazione e l'annotazione del *corpus*, è possibile eseguire ricerche a livello di lemmi e parti del discorso. Il sistema d'interrogazione dà la possibilità di calcolare le collocazioni di una parola nodo e di visualizzare il contesto più ampio della parola o l'espressione ricercata, ma non permette l'accesso al testo completo da cui è tratto un dato esempio, né l'intera lista di concordanze, se il risultato della *query* supera il limite massimo di mille esempi. È sviluppata, inoltre, una variante dinamica del *corpus*, Codis, attraverso la quale è possibile raffinare la ricerca selezionando i sottocorpora che si vogliono interrogare e le loro dimensioni.

Un altro *corpus* che si propone come *corpus* di riferimento è il Perugia *corpus* (PEC),<sup>4</sup> progettato e sviluppato da Stefania Spina presso l'Università per Stranieri di Perugia nel periodo tra il 2011 e 2012 (Spina 2014). Si tratta di un *corpus* di 26 milioni di occorrenze, in gran parte compilato con riutilizzo e

<sup>2</sup> <http://linguistica.sns.it/CoLFIS/Home.htm>.

<sup>3</sup> <http://corpora.dslo.unibo.it>.

<sup>4</sup> <http://perugiacorpus.unistrapg.it>.

aggiornamento di risorse già esistenti e che, a differenza dei *corpora* CoLFIS e Coris/Codis, contiene anche una porzione di parlato (15%). I testi inclusi nel *corpus* appartengono, infatti, a dieci categorie diverse: letteratura, saggi, stampa, scritto accademico, scritto scolastico, scritto amministrativo, web – per la sezione “scritto” –; tv, film, parlato, invece, per la sezione “parlato”. Le categorie sono articolate ulteriormente in sottocategorie, come è il caso, per esempio, della categoria “web” suddivisa in testi d’interazione (blog, forum, chat, social network) e testi di riferimento tratti da Wikipedia. Il *corpus* è pensato in primo luogo come risorsa che permetterà la creazione di una banca dati lessicale, da inserire successivamente in una piattaforma e-learning dedicata alla didattica dell’italiano. Il *corpus* è utilizzato, inoltre, nell’ambito di un altro progetto dell’Università per Stranieri di Perugia legato all’italiano LS che prevede la creazione del *Dizionario delle collocazioni italiane* (Dici). Il *corpus* non è ancora disponibile online, ma è prevista la creazione di un’interfaccia per poter eseguire ricerche in rete (Spina 2014).

Il *corpus* “La Repubblica” è un altro *corpus* dell’italiano scritto che può essere utile per la didattica dell’italiano LS (Baroni et al. 2004).<sup>5</sup> Si tratta di un *corpus* specialistico composto da articoli pubblicati sul giornale “La Repubblica” nel periodo tra 1985 e 2000. Anche se, data la struttura dei testi, non si può parlare di un *corpus* di riferimento dell’italiano, il *corpus* “La Repubblica” è comunque molto importante soprattutto per le sue dimensioni (circa 80 milioni di occorrenze) e per le varie possibilità d’interrogazione. Il *corpus*, infatti, lemmatizzato e annotato per le parti del discorso e liberamente accessibile in rete, è dotato di un’interfaccia che permette di formulare ricerche più complesse con la combinazione di informazioni di vario tipo (lemmi, metadati, parti del discorso).

Un altro tipo di *corpora* dell’italiano scritto sono i cosiddetti *web corpora* che sono creati con testi tratti da Internet. Il più ampio *corpus* di questo tipo che comprende circa un miliardo e mezzo di occorrenze è itWaC, compilato tra il 2005 e il 2007 da un gruppo di ricercatori del consorzio WaCky che lavora sullo sviluppo di vari tipi di strumenti per la compilazione di *corpora* di grandi dimensioni dal web (Baroni et al. 2009).<sup>6</sup> Il *corpus* è compilato con la metodologia di *web crawling* che prevede l’utilizzo di parole chiave per l’identificazione di pagine contenenti testi di un dato genere. Il *corpus* è lemmatizzato con il Morph-it e annotato per le parti del discorso con il TreeTagger. Il *corpus* si può consultare scaricando i file dal sito del WaCky e interrogandoli con appositi strumenti come per esempio IMS Open Corpus WorkBench. Il *corpus*, inoltre, è interrogabile online su alcuni siti indicati nella pagina del *corpus*.

<sup>5</sup> <http://sslmit.unibo.it/repubblica>.

<sup>6</sup> <http://wacky.sslmit.unibo.it>.

Un altro *corpus* di questo genere è il *corpus* Paisà, compilato nell'ambito del progetto PAISÀ (Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su *corpora* Annotati), a cui partecipano ricercatori di varie istituzioni (Lyding et al. 2013).<sup>7</sup> Il *corpus*, inizialmente pensato come una risorsa per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, si propone anche come risorsa per ricerche linguistiche di vario tipo. Paisà comprende circa 388.000 testi per un totale di circa 250 milioni di occorrenze. Una delle novità del *corpus* è che tutti i testi, raccolti da più di 1000 pagine web nel 2010, sono protetti da licenze Creative Commons e quindi riutilizzabili gratuitamente. Per quanto riguarda la compilazione del *corpus*, la procedura di collezione e selezione dei testi è simile a quella adoperata per itWaC. Un aspetto particolarmente importante del *corpus* è che, oltre a essere lemmatizzato e annotato per le parti del discorso, è annotato anche a livello sintattico con il *parser* DeSR. Grazie al sistema interattivo *Extended Linguistic Dependency Diagrams* (xLDD) è possibile, inoltre, visualizzare la struttura sintattica delle frasi tratte. Data la quantità di dati linguistici annotati e la loro rappresentazione, il *corpus* si propone come uno strumento ricco, ma nello stesso tempo anche molto flessibile e di facile consultazione. Oltre alla possibilità di scaricare i testi sia in formato grezzo, che annotato, è prevista la consultazione online del *corpus* attraverso un'interfaccia disegnata ad hoc per garantire a vari tipi di utenti – insegnanti, apprendenti, linguisti – un accesso alla risorsa adatto ai loro bisogni. È possibile, infatti, interrogare il *corpus* con quattro modalità diverse: ricerca semplice, ricerca avanzata, ricerca con il linguaggio di interrogazione CQP e impostazione di filtri per la creazione di sottocorpora. Un aspetto nuovo del *corpus*, per esempio, è che in tutte e tre le principali modalità di ricerca è possibile attivare un filtro che escluda le frasi potenzialmente difficili se non incomprensibili per apprendenti dell'italiano LS/L2. Il filtro integra tre criteri: la lunghezza della frase, il grado di leggibilità e il numero di parole che fanno parte del vocabolario di base. Selezionando infatti la casella “restringi la ricerca a frasi semplici”, nella lista delle concordanze appaiono soltanto le frasi che contengono tra 5 e 25 parole, che provengono da testi con indice di leggibilità Gulpease tra 60 e 120 e che contengono al massimo otto parole appartenenti al vocabolario di base. Attraverso il menu della ricerca avanzata, inoltre, è possibile eseguire delle ricerche non soltanto per lemmi, parti del discorso o combinazioni di parole, bensì anche per relazioni di dipendenza. Un'altra caratteristica molto importante è che il *corpus* permette la consultazione dell'intero documento da cui è tratta una particolare frase. Il futuro sviluppo di Paisà prevede una classificazione dei testi in base al dominio, per consentire la creazione di sottocorpora di questo tipo.

---

<sup>7</sup> <http://www.corpusitaliano.it>.



L'ultimo *web corpus* di grandi dimensioni considerato è il *corpus* Ridire (Risorse dinamiche dell'italiano in rete), compilato sotto la guida di Cresti nell'ambito dell'omonimo progetto della Società internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Cresti / Moneglia 2012; Moneglia / Colombo / Panunzi 2014).<sup>8</sup> Proprio come nel caso del *corpus* Paisà, si tratta di una risorsa nata principalmente per essere utilizzata nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano LS/L2. Il *corpus* contiene testi tratti dal web nel periodo tra il 2009 e il 2013 per un totale di circa un miliardo e mezzo di occorrenze. In base alla loro funzione e carattere semantico, i testi sono suddivisi in 12 categorie. Si tratta soprattutto di domini "semantici" che sono spesso associati alla cultura italiana (sport; architettura e design; cucina; cinema; musica; moda; arti visive; religione; letteratura e teatro) e di domini "funzionali", nei quali i tratti della lingua sono fortemente condizionati proprio dal suo uso funzionale (informazione; economia e business; amministrazione e legislazione). La raccolta dei testi è eseguita con la metodologia di *crawling* mirato, che prevede un'attenta scelta di siti e che garantisce la rappresentatività del *corpus*. Il *corpus*, rilasciato per uso libero nel 2013, è lemmatizzato e annotato per parti del discorso e interrogabile tramite il suo sito. L'interfaccia permette varie modalità di ricerca: liste di frequenza, concordanze e collocazioni, *patterns* e *sketches*. Le liste di frequenza per lemma, estratte dall'intero *corpus* o dai vari sottocorpora, si possono scaricare dal sito del *corpus*. Ridire si può interrogare, inoltre, per forma, per lemma e per gruppi di più forme. Nella lista delle concordanze viene fornito anche l'*url* del sito del testo da cui è tratto l'esempio. Per quanto riguarda le collocazioni, il sistema d'interrogazione propone l'opzione di definire un filtro per restringere l'associazione a una particolare parte del discorso. Nella modalità *patterns* è possibile definire una sequenza con combinazione di forme, lemmi e *Pos tags*. L'ultima modalità, quella degli *sketches*, permette di restringere la lista dei collocati in base alla relazione grammaticale, che si vuole osservare e che è definita tramite un'espressione regolare. Il sistema d'interrogazione permette, inoltre, di paragonare gli *sketches* di due lemmi, oppure di un lemma in vari domini del *corpus*.

Vanno, inoltre, menzionati anche i *corpora* che rappresentano il linguaggio della Comunicazione Mediata da Computer (CMC). Uno dei pochi *corpora* di questo genere per l'italiano è il *corpus* Web2Corpus\_IT, un corpus pilota di circa un milione di parole che comprende testi di chat, forum, blog, social network e newsgroup.<sup>9</sup> Il *corpus*, compilato da un gruppo di ricerca dell'Università "La Sapienza" coordinato da Isabella Chiari, sarà disponibile prossimamente in rete.

<sup>8</sup> <http://www.ridire.it>.

<sup>9</sup> <http://glottoweb.org/web2corpus>.

## 2.2 I corpora degli apprendenti

Per quanto concerne, invece, i *learner corpora*, esistono varie risorse che riguardano l'italiano e che comprendono appunto testi prodotti da apprendenti di italiano LS. Alcuni di questi *corpora* sono: la Banca dati di italiano L2, una raccolta di trascrizioni di interviste compilata nel 2001 nell'ambito del Progetto di Pavia; il *corpus* Lips (Lessico Italiano Parlato da Stranieri) dell'Università di Siena composto dalle trascrizioni di prove di produzione orale della certificazione Cils; il *corpus* Vip (Variabilità dell'Interlingua parlata), il *corpus* Adil2 (Archivio Digitale di Italiano L2) dell'Università per Stranieri di Perugia; il *corpus* Valico dell'Università di Torino.<sup>10</sup> È in fase di allestimento invece il *corpus* di elaborati di italiano L2 prodotti in ambito universitario, ICoN, la cui uscita è prevista per il 2015 (Tavosanis 2015).

Comunque, l'unico tra i citati liberamente accessibile in rete è il *corpus* Valico, creato nel 2003 all'Università di Torino (Barbera / Marello 2004). Si tratta di un *corpus* annotato per parti del discorso che, grazie alla sua architettura e all'interfaccia amichevole, si propone come uno strumento abbastanza flessibile e facile da consultare. È possibile infatti interrogare il *corpus* per vari parametri: l'età e il sesso dell'apprendente, la sua madrelingua, l'anno di studio dell'italiano, il livello di scolarizzazione, la tipologia del testo ecc. Con la combinazione di vari criteri è possibile ottenere dei campioni di testi da paragonare in base a vari criteri (la tipologia di errori, per esempio). Uno dei vantaggi principali di Valico è che, insieme ad altre risorse, fa parte di un portale mirato a essere usato soprattutto da insegnanti, ma anche da apprendenti di italiano LS. Il portale offre una varietà di strumenti, quali, per esempio il *corpus* di italiano scritto di parlanti nativi, Vinca, il glossario di morfemi derivativi e compositivi MorFo, oppure un campione di esercizi a scelta multipla. Gli esercizi sono creati in base agli errori tipici degli apprendenti di una data lingua madre ricavati dal *corpus* Valico e corredati di file audio con le spiegazioni di apprendenti che motivano le loro risposte. Un altro vantaggio è l'interfaccia amichevole che offre la possibilità di visualizzare sulle mappe Google i luoghi di raccolta dei testi, nonché gli esercizi a scelta multipla ideati soprattutto per apprendenti di una data lingua madre (Corino / Marello 2009; Colombo / Marello 2014).

## 2.3 I corpora paralleli

Dal punto di vista didattico, sono molto interessanti anche i *corpora* paralleli che si usano soprattutto nell'ambito del trattamento automatico del

---

<sup>10</sup> Per una panoramica sintetica si veda in Giacolone Ramat, Chini e Andorno (2013).

linguaggio per l'addestramento di sistemi statistici di traduzione automatica. Ormai esistono numerose risorse di questo tipo che riguardano l'italiano, comunque non tutte facilmente accessibili.

Una delle risorse più note, l'Europarl, è un *corpus* parallelo costituito da discorsi politici tenuti al Parlamento Europeo in 21 lingue (Koehn 2005). Il *corpus*, disegnato inizialmente per essere utilizzato nell'ambito della traduzione automatica, comprende sottocorpora di venti coppie di lingue. Il sottocorpus Italiano-Inglese, per esempio, contiene circa 50 milioni di parole (inglesi) ed è liberamente scaricabile dal sito del progetto.<sup>11</sup>

Il *corpus* JRC-Acquis è un'altra risorsa importante composta da testi giuridici della Commissione Europea in 22 lingue.<sup>12</sup> Uno dei suoi grandi vantaggi è che comprende testi paralleli di coppie di lingue rare, come per esempio lo sloveno e il finnico. Tutte le lingue, inoltre, sono rappresentate da *corpora* di circa 50 milioni di parole (Steinberger et al. 2006).

Una delle risorse più ricche e liberamente disponibili è certamente Opac che comprende testi paralleli in più di 90 lingue (Tiedemann 2012). Tutti i testi di varie tipologie (testi giuridici e amministrativi, sottotitoli, articoli di giornali e riviste ecc.) si possono utilizzare in vari formati e per vari scopi. Dal sito, inoltre, si possono scaricare altri strumenti per l'interrogazione e l'annotazione di testi paralleli.<sup>13</sup>

Altre risorse bilingui che riguardano l'italiano sono i *corpora* CATEx, BoLC e MultiSemCor. Il *corpus* CATEx di circa 5 milioni di parole comprende, invece, testi legislativi italiani e le rispettive traduzioni tedesche.<sup>14</sup> Il *corpus*, sviluppato presso l'Accademia Europea di Bolzano, è integrato con altri strumenti del Sistema informativo per la terminologia giuridica Bisto quali: la banca dati terminologica, il *corpus* italiano-tedesco-ladino CLE e gli strumenti di riconoscimento e di estrazione di termini. Il *corpus* BoLC (Bononia Legal Corpus) è simile a CATEx, in quanto comprende testi giuridici inglesi e italiani (Rossini-Favretti et al. 2007).<sup>15</sup> Una parte del *corpus* è costituita da documenti inglesi e le rispettive traduzioni in italiano (direttive e sentenze). Comunque, dato che si tratta di testi non allineati, non è possibile consultare il *corpus* in formato parallelo. Il *corpus* MultiSemCor, invece, è un *corpus* parallelo monodirezionale inglese-italiano di circa mezzo milione di parole.<sup>16</sup> Il *corpus* comprende un campione di testi del Brown corpus e le rispettive traduzioni ed è allineato al livello di frase.

---

<sup>11</sup> <http://www.statmt.org/europarl>.

<sup>12</sup> <http://langtech.jrc.it/JRC-Acquis.html>.

<sup>13</sup> <http://opus.lingfil.uu.se>.

<sup>14</sup> <http://dev.eurac.edu>.

<sup>15</sup> <http://corpora.dslo.unibo.it>.

<sup>16</sup> <http://multisemcor.fbk.eu>.

Dal quadro appena descritto risulta che il numero di *corpora* paralleli che comprendono l'italiano è molto scarso. Lo conferma anche uno studio recente sulla lingua italiana nell'era digitale che vede nella mancanza di *corpora* paralleli uno dei principali ostacoli per lo sviluppo del trattamento automatico dell'italiano (Calzolari et al. 2012). Un'altra limitazione riguarda il fatto che la maggior parte delle risorse è circoscritta a una determinata tipologia di testi e che molti generi non sono rappresentati. Il recente sviluppo di varie tecniche per la creazione di risorse linguistiche dal web potrebbe aiutare la creazione di *corpora* paralleli e comparabili che, comunque, rimane una delle principali sfide da affrontare dalla parte della comunità di ricercatori che si occupano del trattamento automatico dell'italiano (Chiari 2012).

### 3 La linguistica dei corpora e la didattica dell'Italiano LS

Oltre a studi che si occupano in generale della fortuna dei *corpora* nell'insegnamento dell'italiano LS (Viganò 2011), ci sono anche delle ricerche specifiche che esaminano la possibilità di utilizzare queste risorse a scopi didattici. In seguito, si esaminano alcuni esempi di attività e ricerche che coinvolgono alcuni dei *corpora* presentati precedentemente.

Una proposta per l'utilizzo del *corpus* Paisà in contesto didattico si trova in Lyding et al. (2013). L'unità, mirata allo sviluppo della competenza orale e scritta di apprendenti di livello A2/B1 su un dato argomento (preferenza musicale), prevede varie attività da svolgere in classe (6-8 ore). Si tratta di attività in cui l'apprendente è stimolato a utilizzare il *corpus* in modo diretto per l'acquisizione di conoscenze di vario tipo (lessicale, grammaticale, sociolinguistico). L'apprendente, che all'inizio dell'unità viene familiarizzato con il concetto di *web corpus* in particolare con Paisà, è invitato a eseguire vari tipi di ricerche e ad analizzarne i risultati. Il *word cloud*, cioè la rappresentazione visiva della distribuzione delle parole più frequenti che co-occorrono con una parola chiave, potrebbe costituire il punto di partenza per esercizi mirati ad ampliare il lessico, stabilendo dei legami semantici tra i termini del *cloud*. In base agli esempi tratti dal *corpus* e fornitigli dall'insegnante, l'apprendente inoltre potrebbe formulare delle ipotesi sull'uso di una data parola, un fenomeno grammaticale o un costrutto, e verificare la validità di tali ipotesi attraverso nuove ricerche con Paisà.

Altri esempi di attività, proposti da Guidetti, Lenzi e Storchi (2012), sono basati su risorse online che sono facili da utilizzare come: *SketchEngine*, il *corpus* "La Repubblica" e il *corpus* LIP.<sup>17</sup> Il primo esempio, destinato ad

<sup>17</sup> Il *corpus* LIP (Lessico di Frequenza dell'Italiano Parlato) è il primo *corpus* dell'italiano parlato, liberamente accessibile sul sito <http://badip.uni-graz.at/en/>.

apprendenti di livello B2, fa parte di un'unità dedicata alla lettura e all'analisi di un articolo scientifico e si concentra sul lessico usato. Gli esercizi puntano sulle parole chiave del testo, sul loro utilizzo in contesti diversi dal testo esaminato e sui loro collocati. Gli esercizi sono creati dal docente in base a esempi e dati tratti da *corpora* e, quindi, prevedono un uso "guidato" di *corpora* da parte degli studenti. Gli esercizi possono essere utilizzati anche in formato cartaceo. La seconda proposta è mirata allo sviluppo delle competenze testuali in apprendenti di livello C1 e concerne i connettivi italiani. Si tratta di attività di gruppo in cui gli apprendenti sono invitati a utilizzare quattro diversi *corpora* dell'italiano per esplorare i contesti di alcuni connettivi e per trarre conclusioni sul loro significato, sulla loro funzione e sull'uso di tempi e di modi. Anche l'ultima proposta prevede un uso autonomo di *corpora* da parte degli studenti di livello B1/B2 per l'esplorazione del lessico nell'ambito della cultura alimentare. Gli esercizi da svolgere in piccoli gruppi stimolano gli studenti a individuare le combinazioni più frequenti in cui appaiono le parole chiave attraverso consultazioni di liste di frequenze, collocazioni e concordanze.

Vučo e Zavišín (2015), invece, esaminano la possibilità di utilizzare il *corpus* Ridire in contesto didattico. A tale scopo, si propongono due attività: la prima riguarda la stesura di una composizione scritta e la rispettiva correzione con l'ausilio di Ridire dalla parte dello studente, la seconda invece consiste in un esercizio *cloze* incentrato sulle preposizioni e basato su un testo relativo al tema della cucina da svolgere sempre utilizzando il *corpus* Ridire. Le attività sono rivolte a studenti di livello B1 e stimolano soprattutto l'apprendimento autonomo.

Accanto agli studi citati, ce ne sono altri che sfruttano *corpora* di piccole dimensioni e compilati per scopi specifici. Uno dei primi esempi dell'utilizzo di *corpora* nel contesto dell'italiano LS proviene dai lavori di Kennedy e Miceli (2002a; 2002b) ed è basato appunto su una risorsa specificamente destinata a fini didattici: *Contemporary Written Italian Corpus (CWIC)*. Il *corpus*, che comprende vari tipi di testi (lettere personali, email, testi tratti da giornali), per un totale di 500.000 occorrenze, è usato per il miglioramento della produzione scritta in italiano di studenti dell'Università di Griffith (Kennedy / Miceli 2010). Sono previsti due principali usi del *corpus* CWIC. Nel primo caso, le ricerche chiamate *pattern-hunting* inducono lo studente a individuare concetti, parole e strutture linguistiche particolari di una data tipologia di testi. In tale prospettiva, il *corpus* è visto come una risorsa che stimola l'immaginazione e la memoria degli studenti. Nel secondo caso, invece, le ricerche chiamate *pattern-defining* mirano a individuare esempi concreti dell'uso di una data parola chiave o una struttura e sono usate soprattutto quando lo studente ha

già in mente una particolare struttura nella lingua target e vuole verificarne la correttezza. Il *corpus* è considerato in questo caso una fonte di modelli autentici della lingua in questione che aiuta lo studente a testare le proprie ipotesi sul funzionamento della lingua target. Dal punto di vista pratico, tutti e due gli usi del *corpus* si svolgono attraverso concordanze, liste di frequenze e lettura dei testi.

Alcune proposte dell'utilizzo dei *corpora* nella didattica dell'italiano derivano anche dalle esperienze legate al *corpus* Valico. L'allestimento stesso di un *learner corpus* può contribuire nella formazione degli insegnanti e il *corpus* diventa in tal senso anche uno "strumento per la formazione" (Corino / Marellò 2009: 280). Alla stesura del *corpus* Valico, per esempio, hanno partecipato gli studenti di Didattica delle lingue moderne e Didattica della lingua italiana come LS dell'Università di Torino. Attraverso il lavoro sulle varie fasi della compilazione del *corpus* – trascrizione, annotazione e categorizzazione dei testi – i futuri insegnanti hanno acquisito maggiore consapevolezza degli errori degli apprendenti. Il *corpus* Valico, inoltre, è stato utilizzato nella costruzione di esercizi a scelta multipla. Gli esempi presentati in Corino e Marellò (2009) prendono spunto dai testi di apprendenti del *corpus* Valico e, in particolare, dagli errori più frequenti che si riscontrano. Valico e Vinca sono i due *corpora* su cui si basa, inoltre, una ricerca approfondita sull'italiano di apprendenti germanofoni (Corino 2012). Lo studio si concentra in particolare sul sistema dei pronomi personali e su quello tempo-aspettuale, sul lessico e sulle abilità testuali di apprendenti di madre lingua tedesca. I vari aspetti delle varietà dell'italiano di germanofoni sono messi a confronto con le caratteristiche rilevate nei testi di parlanti nativi tratti da Vinca, il che "contribuisce a definire una stima più precisa della distanza tra i diversi livelli delle varietà di apprendimento e la produzione di nativi" (Corino 2012: 6). Valico ha stimolato, inoltre, altri studi di questo tipo, come per esempio la ricerca di Borreguero Zuloaga (2009) sui connettivi avversativi di ispanofoni.

Per quanta riguarda i *corpora* paralleli, la maggior parte delle ricerche si concentra soprattutto sulla possibilità di utilizzarli nel processo di traduzione (Laviosa 2002; Zanettin 2001) e nella didattica della traduzione. Lo studio di Gandin (2009), per esempio, presenta le varie tappe della compilazione di un *corpus* parallelo italiano-inglese con un programma come Multiconcord ed esamina le prospettive dell'applicazione di questi strumenti soprattutto nella formazione e nel lavoro dei traduttori. Mikolič Južnic (2012) si concentra sulla possibilità di utilizzare il *corpus* parallelo italiano-sloveno Ispac nell'insegnamento della traduzione. Lo studio, incentrato sulla traduzione della nominalizzazione dall'italiano verso lo sloveno, dimostra che gli esempi tratti dal *corpus* parallelo forniscono delle varianti spesso non

presenti nei dizionari. Dopo aver individuato un possibile equivalente tra gli esempi più salienti del *corpus* parallelo, gli studenti sono incoraggiati a esaminarne la frequenza e i contesti d'uso nel *corpus* monolingue FridaPLUS per determinare l'equivalente più adeguato. In Ivanovska-Naskova (2014), inoltre, sono presentate alcune attività che mirano a sviluppare la competenza metalinguistica in apprendenti di madrelingua macedone attraverso analisi di esempi tratti da un *corpus* parallelo italiano-macedone. Gli esercizi che riguardano i costrutti condizionali mettono in evidenza i diversi meccanismi che le due lingue usano nella codificazione della relazione condizionale.

I dati relativi all'utilizzo effettivo in classe di *corpora* nella didattica dell'italiano LS sono scarsi. L'esperienza di Guidetti, Lenzi e Storchi (2012) conferma che è più facile introdurre attività guidate nella didattica dell'italiano LS, e che le attività autonome, anche se molto stimolanti, presentano delle difficoltà. Uno dei problemi principali riguarda il fatto che gli studenti non hanno familiarità con le tecniche adeguate per l'analisi di esempi tratti da corpora e, di conseguenza, "le analisi effettuate tendono ad essere sommarie e talvolta dispersive" (Guidetti / Lenzi / Storchi 2012).

Simili sono le considerazioni di Vučo e Zavištin (2015) che hanno sperimentato le due attività presentate con una trentina di studenti di due licei belgradesi. Secondo questa ricerca, il *corpus* Ridire si è rivelato utile soprattutto per ricerche sul lessico di un dato dominio e sulle preposizioni. Le considerazioni degli studenti circa la metodologia proposta rivelano che alcuni dei maggiori ostacoli sono di ordine tecnico (la lentezza e l'irreperibilità della risorsa) e la selezione degli esempi dalla lunga lista di concordanze. Ciò nonostante, gli studenti si sono dimostrati molto motivati e hanno apprezzato la possibilità di imparare sperimentando.

Sulla stessa scia sono anche le esperienze didattiche di Mikolič Južnic (2012) e di Ivanovska-Naskova (2014). Anche in questi due casi, infatti, l'uso indiretto o diretto di *corpora* in classe si è rivelato una strategia molto motivante per gli studenti. A tale proposito, Mikolič Južnic nota che:

La reazione degli studenti è stata molto positiva. La possibilità di verificare le proprie conoscenze o intuizioni in un modo concreto, che va ben oltre sia alle possibilità del classico dizionario sia alla massa inarticolata del web (quando usato con semplici motori di ricerca come Google), ha dato loro più sicurezza anche nel difendere le proprie scelte se interrogati in proposito. Il corpus parallelo, d'altro canto, ha suscitato un forte interesse vista la possibilità di trovarvi traduzioni praticamente già confezionate. (Mikolič Južnic 2012)



## 4 Conclusioni

In base al quadro delineato, si può concludere che il primo fattore che condiziona l'utilizzo di *corpora* nella didattica dell'italiano LS è certamente la disponibilità di strumenti adatti. Negli ultimi anni, infatti, il numero di *corpora* dell'italiano scritto facilmente reperibili in rete è cresciuto notevolmente, il che ha favorito anche il loro utilizzo come strumenti didattici. È particolarmente significativo il fatto che alcuni dei *corpora* sono nati proprio nell'ambito di progetti legati all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano LS (Paisà, il Perugia *corpus*). Dall'analisi emerge che quasi tutti i *corpora* sono lemmatizzati e annotati per le parti del discorso, alcuni addirittura anche a livello sintattico (Paisà). I sistemi d'interrogazione dei *corpora* analizzati, soprattutto di quelli più recenti, permettono la combinazione di vari criteri e facilitano la consultazione del *corpus*. Un esempio importante, in tal senso, è il filtro per esclusione di frasi a bassa "leggibilità" del Paisà, in quanto attesta lo sforzo di adattare gli strumenti di interrogazione a utenti non nativi. È importante notare altresì il numero elevato di *corpora* di apprendenti, dei quali, comunque, soltanto uno è accessibile in rete (Valico). I *corpora* paralleli e comparabili sono, invece, scarsi e limitati per quanto riguarda le coppie di lingue incluse e la tipologia dei testi. La situazione e le tendenze rilevate nel quadro dell'italiano confermano le considerazioni di Römer (2008: 122-124) circa il futuro dell'applicazione dei *corpora* nella didattica. Lo sviluppo di *corpora* di apprendenti, *corpora* paralleli o *corpora* comparabili e di altre risorse specificamente destinate a usi didattici creerà un circolo virtuoso tra la linguistica dei *corpora*, la glottodidattica e la linguistica contrastiva.

L'analisi degli studi sull'utilizzo dei *corpora* nella didattica e nell'apprendimento suggerisce che, per quanto riguarda l'italiano, si tratta di un approccio ancora in fase di sviluppo. Anche se l'uso dei *corpora* nella stesura dei materiali didattici e nella pianificazione dei corsi è ormai una pratica consolidata per quanto riguarda l'inglese, per esempio, nel caso dell'italiano invece questo argomento deve ancora farsi strada. La maggior parte degli studi si limita a proporre delle attività specifiche basate su *corpora*. Dai pochi studi che descrivono invece esperienze concrete, si evince che attività di questo tipo sono soltanto sporadicamente presentate in classe. Tra i vari fattori che incidono sull'uso modesto di *corpora* nella didattica dell'italiano, spicca quello legato alla mancanza di preparazione degli insegnanti e degli studenti all'uso di *corpora*. Tale correlazione suggerisce che, per favorire l'utilizzo di queste risorse in classe, bisogna lavorare soprattutto sullo sviluppo delle capacità di lettura di concordanze e di dati reperiti nei *corpora* e, in generale,



sulla sensibilizzazione sia dei professori che degli studenti circa l'utilità di questo approccio didattico.

## **Bibliografia:**

- Barbera M., *Linguistica dei corpora*, in Iannàccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Roma, Bulzoni, 2013, pp. 581-598.
- Barbera M., Marello C., *VALICO (Varietà di apprendimento della lingua italiana Corpus Online): una presentazione*, in *Itals, Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, II(4), 2004, pp. 7-18.
- Baroni M., *Corpora di italiano*, in Simone R. (direttore), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2010, pp. 300-303.
- Baroni M., Bernardini S., Comastri F., Piccioni L., Volpi A., Aston G., Mazzoleni M., *Introducing the La Repubblica Corpus: A Large, Annotated, TEI(XML)-Compliant Corpus of Newspaper Italian*, in *Proceedings of LREC 2004*, Lisbon, ELDA, 2004, pp. 1771-1774.
- Baroni M., Bernardini S., Ferraresi A., Zanchetta E., *The WaCky Wide Web: A Collection of Very Large Linguistically Processed Web-Crawled Corpora*, in *Language Resources and Evaluation*, 43(3), 2009, pp. 209-226.
- Bentivogli L., Pianta E., *Exploiting parallel texts in the creation of multilingual semantically annotated resources: The MultiSemCor Corpus*, in *Natural Language Engineering, Special Issue on Parallel Texts*, 11(3), 2005, pp. 247-261.
- Bernardini S., *Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments*, in Sinclair 2004, pp. 15-36.
- Biber D., Conrad E., Leech G., *The Longman Student Grammar of Spoken and Written English*, London, Longman, 2002.
- Borreguero Zuloaga M., *Connettivi avversativi nei testi scritti da apprendenti ispanofoni di italiano per il corpus VALICO*, in Corino E., Marello C. (a cura di), *VALICO: Studi di linguistica e didattica*, Perugia, Guerra, 2009, pp. 51-69.
- Boulton A., *Data-Driven Learning: Reasonable Fears and Rational Reassurance*, in "Indian Journal of Applied Linguistics", 35(1), 2009, pp. 81-106.
- Calzolari, N., Magnini B., Soria, C., Speranza M., *La Lingua Italiana nell'Era Digitale - The Italian Language in the Digital Age*, Heidelberg-New York-Dordrecht-London, Springer, 2012.
- Chambers A., *What is Data-Driven Learning?*, in O'Keeffe A., McCarthy M. (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, London, Routledge, 2010, pp. 345-358.
- Chiari I., *Linguistic resources and machine translation trends for the Italian language: overview and perspectives*, in Cannavina V., Fellet A. (eds.), *Atti del Convegno:*

- Language Translation Automation Conference (LTAC)*, Roma 5-6 aprile 2011, 2012a, pp. 105-123.
- Chiari I., *Corpora e risorse linguistiche per l'italiano. Stato dell'arte, problemi e prospettive*, in *Italianisch*, 68, 2012b, pp. 90-105.
- Colombo S., Marello C., *Un accesso "geografico" alle risorse per l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua*, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua. Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012)*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2014, pp. 607-617.
- Corino E., *Italiano di tedeschi: Una ricerca corpus-based*, Perugia, Guerra Edizioni, 2012.
- Corino E., Marello C., *Didattica con i corpora di italiano per stranieri*, in *Italiano LinguaDue*, 1, 2009, pp. 279-285.
- Cresti E., Moneglia M., *Risorse di rete per l'insegnamento dell'italiano*, in Bianchi P., De Blasi N., De Caprio C., Montuori F. (a cura di), *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali*, Atti dell'XI Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Napoli, 5-7 ottobre 2010), Firenze, Franco Cesati, 2012, pp. 597-613.
- Cresti E., Panunzi A., *Introduzione ai corpora dell'italiano*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Gandin S., *Linguistica dei corpora e traduzione: definizioni, criteri di compilazione e implicazioni di ricerca dei corpora paralleli*, in "Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Sassari", 5, 2005, pp. 133-152.
- Giacalone Ramat A., Chini M., Andorno C., *Italiano come L2*, in Iannàccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Roma, Bulzoni, 2013, pp. 149-206.
- Granger S., *Computer Learner Corpus Research: Current Status and Future Prospects*, in Connor U., Upton T.A. (eds.), *Applied Corpus Linguistics. A Multi-dimensional Perspective*, Amsterdam, Rodopi, 2004, pp. 123-145.
- Guidetti M.G., Lenzi G., Storchi S., *Potenzialità e limiti dell'uso dei corpora linguistici per la didattica dell'italiano LS*, in *Bollettino ITALS*, 44, 2012. <http://itals.it/potenzialità-e-limiti-dell'uso-dei-corpora-linguistici-la-didattica-dell'italiano-ls> [data di consultazione: 27.02.2015].
- Ivanovska-Naskova R., *Il corpus parallelo Italiano-macedone come strumento nella didattica dell'italiano LS*, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua. Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012)*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2014, pp. 471-479.
- Johansson S., *Seeing through multilingual corpora. On the use of corpora in contrastive studies*, Amsterdam- Philadelphia, John Benjamins, 2007.
- Johns T., *Data-driven Learning: The Perpetual Challenge*, in Kettemann B., Marko G. (eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis. Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora, Graz 19-24 July, 2000*, Amsterdam, Rodopi, 2002, pp. 105-117.

- Kennedy C., Miceli T., *The CWIC Project: Developing and Using a Corpus for Intermediate Italian Students*, in Kettemann B., Marko G. (eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*, Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora (Graz 19-24 July, 2000), Amsterdam, Rodopi, 2002a, pp. 183-192.
- Kennedy C., Miceli T., *An Apprenticeship with the CWIC Corpus: a tool for learner writers in Italian*, in Kennedy C. (ed.), *Proceedings of workshop Innovations in Italian Teaching*, Brisbane, Griffith University, 2002b, pp. 83-94.
- Kennedy C., Miceli T., *Corpus-Assisted Creative Writing: Introducing Intermediate Italian Learners to a Corpus as a Reference Resource*, in *Language Learning & Technology*, 14(1), 2010, pp. 28-44.
- Koehn P., *Europarl: A Parallel Corpus for Statistical Machine Translation*, in *Proceedings of The Tenth Machine Translation Summit, September, 2005*. <http://www.mt-archive.info/MTS-2005-Koehn.pdf> [data di consultazione: 27.02.2015]
- Laviosa S., *Come studiare e insegnare l'italiano attraverso i corpora*, in "Italice", 76(4), 1999, pp. 443-453.
- Laviosa S., *Corpus-based Translation Studies: Theory, Findings, Applications*, Amsterdam-New York, Rodopi, 2002.
- Lyding V., Borghetti C., Dittmann H., Nicolas L., Stemle E., *Open corpus interface for italian language learning*, in *Proceeding of ICT for Language Learning, 6th Edition, Florence (Italy), 14-15 November 2013*. [http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2013/common/download/Paper\\_pdf/270-ITL56-FP-Lyding-ICT2013.pdf](http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2013/common/download/Paper_pdf/270-ITL56-FP-Lyding-ICT2013.pdf) [data di consultazione: 27.02.2015].
- Lyding V., Stemle E., Borghetti C., Brunello M., Castagnoli S., Dell'Orletta F., Dittmann H., Lenci A., Pirrelli V., *The PAISÁ Corpus of Italian Web Texts*, in Bildhauer F., Schäfer R. (eds.), *Proceedings of the 9th Web as Corpus Workshop (WaC-9), Association for Computational Linguistics, Gothenburg, Sweden, April 2014*, pp. 36-43.
- McEnery T., Hardie A., *Corpus linguistics: method, theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 2012.
- Mikolič Južnic T., *I corpora nell'insegnamento della traduzione: un approccio a problemi di stile e sintassi*, in *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, 14, 2012, pp. 109-120.
- Moneglia, M., Colombo S., Panunzi A., *Una guida alle funzioni di ricerca linguistica nel web corpus RIDIRE*, in Garavelli E., Suomela-Härmä E., *Dal manoscritto al web: canali, modalità di trasmissione dell'italiano*, Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Firenze, F. Cesati, 2014, pp. 481-502.
- O'Keeffe A., McCarthy, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, London, Routledge, 2010.
- Rossini Favretti R., *Progettazione e costruzione di un corpus di italiano scritto: CORIS/CODIS*, in Rossini Favretti R. (a cura di), *Linguistica e informatica. Multimedialità, corpora e percorsi di apprendimento*, Roma, Bulzoni, 2000, pp. 39-56.

- Rossini Favretti, R., Tamburini F., De Santis C., *A corpus of written Italian: a defined and a dynamic model*, in Wilson A., Rayson P., McEnery T. (eds.), *A Rainbow of Corpora: Corpus Linguistics and the Languages of the World*, München, Lincom-Europa, 2002, pp. 27-38.
- Rossini Favretti R., Tamburini F., Martelli E., Words from Bononia Legal Corpus, in Teubert W. (ed.), *Text Corpora and Multilingual Lexicography*, Amsterdam, John Benjamins, 2007, pp. 11-30
- Römer U., *Corpora and language teaching*, in Lüdeling A., Kytö M. (eds.), *Corpus Linguistics. An International Handbook (volume 1)*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 2008, pp. 112-131.
- Sinclair J., *Corpus Evidence in Language Description*, in Wichmann, A., Fligelstone S., McEnery T., Knowles, G. (eds.), *Teaching and Language Corpora*, London, Longman, 1997, pp. 27-39.
- Sinclair, J. (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 2004.
- Spina S., *Il Perugia Corpus: una risorsa di riferimento per l'italiano. Composizione, annotazione e valutazione*, in Basili R., Lenci A., Magnini B. (eds.), *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014. vol. 1*, Pisa, Pisa University Press, 2014, pp. 354-359.
- Steinberger R., Pouliquen B., Widiger A., Ignat C., Erjavec T., Tufis D., Varga, D., *The JRC-Acquis: A multilingual aligned parallel corpus with 20+languages*, in *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006)*, Genoa, Italy, 24-26 May 2006, 2006, pp. 2142-2147.
- Tavosanis M., *Corpus ICoN: una raccolta di elaborati di italiano L2 prodotti in ambito universitario*, in Basili R., Lenci A., Magnini B. (eds.), *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014. vol. 1*, Pisa, Pisa University Press, 2014, pp. 370-373.
- Tiedemann, J., *Parallel Data, Tools and Interfaces in OPUS*, in *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*, Istanbul, Turkey, 23-25 May, 2012, pp. 2214-2218.
- Viganò P.B., *I corpora e il loro sfruttamento in didattica*, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2011, pp. 115-128.
- Vučo J., Zavišnin K., *I corpora in classe nella didattica dell'italiano LS*, in Nikodinovska R. (a cura di), *Atti del Convegno internazionale Parallelismi linguistici, letterari e culturali (Ohrid, 13-14 settembre 2014)*, Skopje, Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje, 2015 [in corso di stampa].
- Zanettin F., 2001 *IperGrimus*, in "inTRAlinea, rivista di traduttologia" [online]. <http://www.intralea.org/monographs/zanettin/> [data di consultazione: 23.03.2015].



## *Competenza simbolica e traduzione culturale per una pedagogia olistica*

**Sara Laviosa**

La riscoperta della traduzione pedagogica vede la luce negli anni Novanta, allorché le attività orientate verso la traduzione incominciano a essere considerate di indubbio valore nella glottodidattica (Campbell 1998; Malmkjær 1998). Nonostante tale riconoscimento, è solo negli ultimi quindici anni che la traduzione si afferma come un'attestata metodologia per l'acquisizione sia di competenze comunicative, sia di competenze comunicative interculturali (si vedano Witte / Harden / Ramos de Oliveira Harden 2009; Cook 2010; Petrocchi 2010; Tzagari / Floros 2013; Laviosa 2014a; Laviosa 2014b). Alla luce di questo importante revival, il mio lavoro si prefigge di offrire un contributo all'attuale dibattito sul ruolo della traduzione in una prospettiva pedagogica ispirata ai principi dell'approccio ecologico all'apprendimento e insegnamento delle lingue. In primo luogo, analizzerò l'approccio olistico alla traduzione culturale elaborato da Maria Tymoczko (2007) nell'ambito dei *Translation Studies*. In secondo luogo, prenderò in esame la nozione di competenza simbolica proposta da Claire Kramersch (2006, 2008; Kramersch / Whiteside 2008; Kramersch 2009) nell'ambito della glottodidattica. Nella terza parte del mio lavoro approfondirò gli aspetti di maggiore convergenza tra le due impostazioni teoriche, evidenziandone la forte potenzialità per lo sviluppo di una pedagogia delle lingue moderne che sia consona alle esigenze di un mondo sempre più caratterizzato da tendenze globalizzanti, multilingui e multiculturali (Laviosa 2009; Laviosa 2014a). Infine, illustrerò come la competenza simbolica e l'approccio olistico alla traduzione culturale siano intimamente interconnesse nella prassi letteraria. A tal fine mi ispirerò principalmente alle riflessioni condivise con me da Isabella Vaj sia sulle sue traduzioni dei romanzi di Khaled Hosseini, *Il cacciatore di*

aquiloni e *Mille splendidi soli*, sia sul suo libro *Il cacciatore di storie* (si veda anche Laviosa 2012).

## 1 Introduzione

Nel corso del primo decennio del XXI secolo si assiste a un fenomeno che Guy Cook (2010) definisce ‘il revival della traduzione’ nell’apprendimento delle lingue straniere. A che cosa si deve questo ritorno in auge? Per scoprirlo entriamo nella classe di lingue moderne in Europa, dove gli studenti ci diranno in coro che saper tradurre è un’abilità che può essere molto utile nel mondo lavorativo odierno, sempre più globale e multilingue. Se diamo la parola agli insegnanti ci diranno all’unisono che la traduzione sviluppa accuratezza, scorrevolezza, flessibilità e competenze comunicative interculturali (Laviosa 2014a). E se volgiamo lo sguardo all’ampio paesaggio interdisciplinare che circonda la classe di lingue, troveremo altre forti motivazioni a favore del revival della traduzione. In primo luogo, la disciplina denominata *Translation Studies* ha svelato la ricchezza e complessità della traduzione come un’attività comunicativa che ha luogo tra lingue e culture diverse. Inoltre, nell’ambito di un approccio ecologico alla formazione bilingue, la traduzione viene proposta insieme ad altre strategie che comportano l’uso di due o più lingue in parallelo (Cummins 2005 cit. in Creese / Blackledge 2010: 107). In questo modo le lingue esistenti vengono apprese insieme alle nuove, sviluppando così quella che Leonard van Lier ha definito “un’ampia vista panoramica di sé” (van Lier 2008 cit. in Creese / Blackledge 2010: 104). Anche le riflessioni di traduttori letterari mi sembrano particolarmente illuminanti per comprendere l’importanza della traduzione come attività interculturale. A tal proposito vorrei citare le osservazioni di Elizabeth Szász, la quale, nata in Gran Bretagna e trasferitasi in Ungheria nel 1962, dopo trent’anni vissuti in questo Paese, afferma: “non mi ero mai resa conto di quanto si potesse imparare riguardo alla propria cultura attraverso la traduzione”. (Szász 1996 cit. in Skutnabb-Kangas 2000: 122). Su questo sfondo variegato, il mio lavoro si prefigge dunque di: a) dare un contributo all’attuale dibattito sul ruolo della traduzione nella glottodidattica; b) allargare e arricchire il dialogo interdisciplinare e interculturale tra insegnanti di lingua straniera e insegnanti di traduzione. Per raggiungere questi obiettivi esploreremo due principi che ci consentono di scoprire l’interrelazione fra l’apprendimento della lingua straniera e quello della traduzione. I due principi sono: la traduzione culturale olistica, proposta da Maria Tymoczko (2007) nella teoria della traduzione e la competenza

simbolica, elaborata da Claire Kramersch nella teoria dell'insegnamento delle lingue (Kramersch 2006; Kramersch / Whiteside 2008; Kramersch 2009).

## 2 La traduzione culturale olistica

L'approccio olistico alla traduzione culturale elaborato da Tymoczko presuppone che la traduzione sia considerata come una forma di tre interconnesse modalità di scambio culturale. La prima è la 'rappresentazione': la traduzione è solitamente una forma di rappresentazione in quanto essa fa le veci del testo di partenza. La seconda modalità è la 'trasmissione': la maggior parte delle traduzioni comportano infatti il trasferimento di alcuni elementi del testo di partenza nel testo di arrivo. La terza modalità è la 'transculturalità', ovvero l'appropriazione, nella lingua e cultura di arrivo, di elementi culturali presi in prestito dalla lingua e cultura di partenza, in modo che vengano incorporati nella cultura di arrivo. Tymoczko ci spiega che il modo in cui le tre modalità vengono negoziate dal traduttore dipende da specifici contesti storici e socio-culturali. Inoltre, mentre la transculturalità è stata poco discussa nell'ambito dei *Translation Studies*, la rappresentazione e la trasmissione sono sì state ampiamente considerate dagli studiosi, ma principalmente come attributi della traduzione, piuttosto che come ampie categorie nelle quali le singole traduzioni possano essere situate. Allora quali sono i benefici che derivano dal considerare queste tre interfacce culturali come categorie concettuali che includono, influenzano, e illuminano il fenomeno della traduzione? Il primo beneficio consiste nel consentire di elaborare teorie traduttive che intendano la traduzione come un concetto cross-linguistico, cross-culturale e cross-temporale, che in forma abbreviata la studiosa definisce 'traduzione con l'asterisco' (\*traduzione). Il secondo beneficio consiste nell'ispirare una pedagogia che sviluppi la capacità di tradurre in un mondo globalizzante, il quale richiede apertura, comprensione; nonché rispetto verso le differenze culturali. Il terzo beneficio è di poter creare tipologie dove si individuino sia le affinità che accomunano traduzioni appartenenti a svariati contesti socio-culturali, sia le differenze che caratterizzano la produzione traduttiva di una singola tradizione culturale.

Passiamo ora a considerare la teoria socio-culturale che sottende l'approccio olistico alla traduzione culturale. La Tymoczko attinge principalmente al concetto di *habitus* elaborato da Pierre Bourdieu negli anni Settanta e definito come "un sistema di disposizioni durature e trasferibili, il quale, integrando le esperienze del passato, opera in qualsiasi momento



come una matrice di percezioni, riconoscimenti e azioni, rendendo possibile la realizzazione di una varietà infinita di compiti e attività” (Bourdieu 1977 cit. in Tymoczko 2007: 226). Quindi, nella prassi della traduzione culturale il traduttore terrà conto dell’*habitus* della cultura di partenza e del suo rapporto con la cultura di arrivo. Ciò vuol dire che “un approccio olistico alla traduzione culturale prenderà innanzitutto in considerazione i più ampi elementi culturali che separano la cultura di partenza da quella di arrivo, al fine di creare un contesto che coordini le scelte di carattere culturale che verranno effettuate nel corso della traduzione” (Tymoczko 2007: 235). Al fine di facilitare questo delicato e impegnativo compito, la studiosa propone un repertorio parziale di elementi culturali che il traduttore potrà considerare al fine di affrontare con sensibilità, responsabilità e consapevolezza le problematiche insite nel tradurre le differenze tra lingue e culture distanti nel tempo e nello spazio. I primi elementi culturali da prendere in considerazione sono i ‘concetti firma di una cultura’, i quali svolgono un ruolo fondamentale nell’organizzazione sociale di una comunità e nelle sue pratiche culturali. Esempi di tali concetti in culture diverse sono: libertà, benessere, progresso, coraggio, vergogna, purezza (Tymoczko 2007: 238-239). Le ‘parole chiave’ sono elementi culturali che a volte rimandano ai concetti firma, e a volte indicano elementi scelti dall’autore per organizzare il testo. Un esempio descritto dalla studiosa è la metafora creativa degli occhi blu nel romanzo di Toni Morrison *The Bluest Eye* (1970), la quale rappresenta l’egemonia razzista in America alla vigilia della Seconda guerra mondiale (Tymoczko 2007: 241). Le ‘metafore concettuali’ sono elementi culturali che foggiano il nostro pensiero. Esse spesso variano da una cultura all’altra, come dimostrano Yan Ding, Dirk Noël, Hans-Georg Wolf (2010) nella loro investigazione delle metafore della paura nella lingua inglese e in quella cinese. Gli studiosi dimostrano come la metafora la paura è un avversario, pur essendo presente in entrambe le lingue, in inglese viene usata per concettualizzare la condizione di cadere vittima della paura, mentre in cinese viene usata per descrivere il tentativo di vincerla.

Il ‘discorso’, inteso come un insieme sistematico di affermazioni che esprimono i significati e valori di un’istituzione, è anch’esso considerato un elemento culturale di rilievo in una prospettiva olistica. Un esempio è il discorso della ‘privacy minacciata’, esaminata da Katherine Adams (2009) nella scrittura biografica e autobiografica femminile dell’America dell’Ottocento. Le ‘pratiche culturali’ comprendono, fra le tante, l’uso dei titoli, le forme di saluto e di commiato, la denominazione dei rapporti di parentela. Per esempio, in thailandese alla parola *nonno* corrispondono due parole: *po* (nonno paterno) e *ta* (nonno materno) e alla parola *nonna* corrispondono: *ya* (nonna paterna) e *yay* (nonna materna). In cinese ci sono cinque parole diverse per *zio*, ovvero

*shushu*, *bobo*, *jiujiu*, *guzhang*, e *yizhang*, ciascuna delle quali si riferisce a uno specifico legame di parentela. Queste pratiche sono importanti sia per creare la propria identità, personale e sociale, sia per raggiungere la coesione sociale di una comunità. I 'paradigmi culturali' sono l'umorismo, l'argomentazione, l'uso delle figure retoriche. Ad esempio, nella cultura anglosassone, a differenza di quella italiana, l'umorismo è presente in una più vasta gamma di generi testuali: dai titoli dei giornali, alla relazione accademica, dal discorso che il testimone dello sposo pronuncia prima del pranzo nuziale al discorso di parenti e amici durante un funerale, come nel famoso film *Quattro matrimoni e un funerale* (1993). La 'sovracodificazione' si riferisce a quelle caratteristiche linguistiche che differenziano i generi testuali, oppure le modalità di comunicazione, come ad esempio il testo scritto e quello orale. In arabo, la prosa argomentativa, come spiega Mona Baker (2011: 247), è caratterizzata, a differenza dell'inglese, dalla ripetizione della forma e dei contenuti, per cui la stessa informazione viene reiterata più volte al fine di persuadere l'ascoltatore o il lettore. Infine, i simboli culturali, come ad esempio, il linguaggio dei fiori, sono intimamente legati all'identità di un individuo, un gruppo familiare, una classe sociale, una nazione. Riassumendo, quindi, "un approccio olistico alla traduzione, a differenza di una impostazione focalizzata solo su alcuni elementi di differenza culturale, consente un maggiore scambio tra culture e un'asserzione culturale più efficace, permettendo così al mondo di accogliere il nuovo" (Tymoczko 2007: 233).

### **3 La competenza simbolica**

Alla base del concetto di competenza simbolica c'è il linguaggio concepito come sistema simbolico. Si presuppone, pertanto, che una lingua sia costituita da forme simboliche le quali rappresentano realtà oggettive e costruiscono realtà soggettive, come ad esempio le percezioni, le emozioni, gli atteggiamenti e i valori (Kramersch 2009: 7).

Il concetto di competenza simbolica ha le sue origini nel concetto di terza cultura, elaborato da Kramersch (1993) nell'ambito dell'apprendimento interculturale delle lingue. Terza cultura si riferisce all'insieme di memorie e significati creati dagli apprendenti di una lingua straniera e da coloro che vivono al di là dei confini della terra di origine al fine di creare un terzo luogo, che si colloca nel punto di intersezione fra varie lingue e culture e sia in grado di preservare la diversità di stili di vita, interessi, aspirazioni. I concetti di terza cultura e terzo luogo sono stati recentemente riconsiderati

dalla studiosa in una prospettiva ecologica (Kramersch 2008, 2009). Tale orientamento viene ritenuto consono alle esigenze comunicative della nostra società che si configura sempre più globale e migratoria. Come sottolinea la studiosa, in tale contesto socio-culturale la comunicazione ha luogo sempre più non tra parlanti monolingui i quali rivelano una identità assimilabile alla propria nazionalità, ma tra parlanti multilingui, i quali, appartenendo alla cultura ibrida dei flussi migratori, sviluppano una varietà di comportamenti, atteggiamenti, ideologie, valori. In tale scenario multilingue e multiculturale, dove la cultura risiede nella costruzione simbolica di realtà soggettive mediata attraverso la comunicazione verbale e multimodale, quello che gli apprendenti di una lingua straniera devono sviluppare è appunto la competenza simbolica. Per competenza simbolica si intende un insieme di abilità che permettono non solo di comunicare significati in maniera accurata, efficace e appropriata, ma anche di comprendere che cosa voglia dire produrre significati, foggiano così il contesto nel quale una lingua si apprende e si usa. Pertanto, intrinseco alla competenza simbolica è il concetto di potere simbolico, espresso come “*sense pratique*, esercitato dall’*habitus* che foggia lo stesso contesto dal quale viene foggiato” (Bourdieu 1997/2000 cit. in Kramersch / Whiteside 2008: 664; Kramersch, e-mail, 31.03. 2009).

Per sviluppare la competenza simbolica gli apprendenti di una lingua straniera devono comprendere quello che gli altri ricordano del loro passato, quello che immaginano e proiettano nel futuro nonché la loro collocazione nel presente. Inoltre, devono comprendere tutto ciò anche di se stessi. Più precisamente si deve sviluppare la capacità di interpretare i significati sulla base delle caratteristiche del discorso, prestando attenzione alla forma, al genere, allo stile, al registro, alla semiotica sociale. Si deve comprendere come la forma linguistica foggia le rappresentazioni mentali. Si deve altresì comprendere che le forme simboliche non sono soltanto vocaboli o strategie comunicative, ma esperienze personificate, risonanze affettive, frutti dell’immaginazione. La competenza simbolica si nutre di un’immaginazione multilingue, ovvero “la capacità di immaginare diversi modi di ricordare un evento, di raccontare una storia, di partecipare a una discussione, di identificarsi con gli altri, di immaginare il proprio futuro e quello degli altri, e infine di definire e misurare successi e fallimenti” (Kramersch 2009: 201). Un’immaginazione multilingue può essere sviluppata attraverso un’immaginazione letteraria “poiché è attraverso la letteratura che si impara a comunicare non solo con persone reali, ma anche con persone immaginate oppure con le persone che uno vorrebbe emulare” (Kramersch 2006: 251). A questo proposito, merita di essere citato il modello pedagogico offerto da Erin Gruwell, la quale propone il ‘*freedom writers method*’ di insegnamento della scrittura (The Freedom Writers with Erin

Gruwell 1999). Tale metodologia rende possibile il cambiamento di noi stessi e del mondo che ci circonda, comprendendo fino in fondo come l'arte rifletta la vita vissuta nella quotidianità. Come può allora la letteratura contribuire al raggiungimento della competenza simbolica? Attraverso la letteratura si può sviluppare un senso della complessità della comunicazione umana, la quale non consiste solo nel parlare o scrivere correttamente, scorrevolmente e in maniera efficace. Nella comunicazione umana si esercita un potere simbolico, vale a dire in uno scambio verbale i partecipanti indicano il mondo simbolico al quale appartengono, costruendo così la propria identità. Lo studio dell'analisi conversazionale applicata alla narrativa presente nelle opere teatrali può quindi, a mio avviso, essere utile a svelare questo esercizio di potere simbolico, sviluppando così quella che Kramsch definisce la 'produzione di complessità'. L'analisi conversazionale rivela, infatti, come le varie strategie narrative usate dai personaggi di un dramma mettano in luce i loro svariati ruoli e la funzione da essi svolta nello sviluppo della trama (Bowles 2010). Un altro modo in cui la letteratura è in grado di favorire la competenza simbolica è attraverso lo sviluppo della 'tolleranza verso l'ambiguità' che esiste tra realtà e finzione. E a questo proposito va segnalato il sito creato da Daniel Candel presso la Universidad de Alcalá, che si prefigge di guidare gli studenti nell'analisi della letteratura inglese (<http://www.literarycrit.com>). Inoltre, i romanzi dove le esperienze di vita personale vengono evocate attraverso la narrativa possono essere delle ottime risorse per mettere in luce la contraddizione tra mito e realtà. Alcuni esempi sono *Angel* (di Elizabeth Taylor, 1957), *Oranges Are Not The Only Fruit* (di Jeanette Winterson, 1985), *Becoming Jane Austen* (di Jon Spence, 2003), *The Jane Austen's Book Club* (di Karen Joy Fowler, 2004). Un terzo modo in cui la letteratura contribuisce allo sviluppo della competenza simbolica è attraverso lo studio della 'forma come significato' nelle sue varie manifestazioni: testuale, visiva, poetica. E in questo ambito già negli anni Novanta, la Kramsch proponeva la traduzione come un'attività volta a interpretare, in diversi modi, il significato potenziale contenuto nel testo originale (Kramsch 1993: 163-169). A distanza di vent'anni la traduzione è in perfetta armonia con il concetto di competenza simbolica elaborato dalla studiosa. Però bisogna chiarire che la traduzione non viene qui intesa dalla Kramsch come un esempio di trasferimento da un testo all'altro, bensì come ripensamento di un contesto attraverso un altro contesto, dove per contesto si intende un'intera ecologia di cui il testo è solo una componente, attingendo alla teoria della complessità di Diane Larsen-Freeman (Larsen-Freeman 1997; Larsen-Freeman / Cameron 2008 cit. in Kramsch / Whiteside 2008: 660), che offre un'ulteriore dimensione teorica al concetto di competenza simbolica (Kramsch, e-mail, 31.03.2009). Inoltre, "come prassi che rivela le differenze

culturali nel rapporto tra lingua e pensiero, la traduzione dovrebbe essere ripristinata, non solo dalla L1 alla L2 o dalla L2 alla L1, ma tra le lingue condivise dagli studenti in classe, oppure tra modalità diverse: testuali, visive, musicali” (Kramersch 2009: 211). Quindi, si incoraggia una glottodidattica che preveda non solo l’uso della traduzione interlinguistica, ma anche di quella intralinguistica e intersemiotica. Da ciò si evince che in una pedagogia ecologica e multilingue, come quella concepita dalla Kramersch, il valore della traduzione consista nella capacità di scollare il significante dal significato, sia nella lingua di partenza che nella lingua di arrivo, rivelando così il potere simbolico insito nell’uso delle lingue, le quali denotano e connotano, rappresentano e costruiscono attraverso un processo continuo di confronto e negoziazione translinguistico e transculturale. Riassumendo, la competenza simbolica consiste nel saper:

- comprendere il valore simbolico delle forme simboliche e le memorie culturali da esse evocate
- considerare in modi diversi le realtà a noi familiari, creando realtà nuove e scoprendo un’identità che si colloca in uno spazio translinguistico e transculturale
- guardare la lingua (capacità metalinguistica) e attraverso di essa (capacità di pensare in un’altra lingua), comprendendo le sfide lanciate dalle ideologie unitarie all’autonomia e integrità del soggetto (Kramersch 2009: 201).

#### **4 Traduzione culturale olistica & competenza simbolica: teoria e prassi**

Considerando le principali convergenze tra i concetti di traduzione culturale olistica e competenza simbolica, si può affermare che essi siano entrambi sottesi da teorie socio-culturali moderne, le quali concepiscono la cultura non come un insieme coerente di comportamenti e valori, bensì come azione, negoziazione, competizione. Entrambi i concetti intendono conferire potere simbolico ai traduttori da una parte e agli apprendenti di lingue moderne dall’altra, riconoscendo loro il ruolo di creatori consapevoli e responsabili di significati. Entrambe le studiosi allargano il concetto di traduzione tradizionalmente inteso come trasferimento da un testo all’altro e propongono che la traduzione venga considerata come forma di rappresentazione, trasmissione e transculturalità (la Tymoczko) e come ripensamento di un contesto attraverso un altro contesto (la Kramersch). Infine, entrambi i concetti

asseriscono che l'analisi del testo comporta necessariamente un'analisi culturale, la quale richiede una riflessione sulla propria soggettività. Questo perché, come spiega la Tymoczko, “non si può percepire o analizzare la differenza culturale senza essere coscienti della propria cultura, ovvero del modo in cui la storia è diventata natura del proprio essere” (Tymoczko 2007: 236). Queste parole sembrano riecheggiare la Kramersch quando afferma che “per comprendere gli altri dobbiamo comprendere quello che ricordano del loro passato, quello che immaginano e proiettano nel futuro, e di come si collocano nel presente. E dobbiamo comprendere le stesse cose di noi stessi” (Kramersch 2006: 251).

Illustrerò adesso come l'approccio olistico alla traduzione culturale e il raggiungimento della competenza simbolica siano intimamente interconnessi nella vita reale. Sarò in grado di realizzare questo obiettivo grazie alla preziosa collaborazione di Isabella Vaj, la quale è stata un'insegnante di inglese e autrice di libri di testo di inglese; è un'archeologa; è un'appassionata conoscitrice della lingua araba e della cultura islamica; è una scrittrice; ed è la traduttrice italiana dei romanzi di Khaled Hosseini: *The Kite Runner (Il cacciatore di aquiloni)*, *A Thousand Splendid Suns (Mille splendidi soli)* e *And the Mountains Echoed (E l'eco rispose)*. Sono molto grata a Isabella Vaj per aver condiviso con me vari scritti e riflessioni, ovvero:

- *Desiderata: L'incontro tra Oriente e Occidente nella Cividale di VIII secolo /East encounters West in 8th century Cividale*. Cividale del Friuli, 2006.
- *Il traduttore come controfigura*, manoscritto, Milano, luglio 2009 (pubblicato su *La Fabbrica del Libro XV(2)* con il titolo *Khaled Hosseini e il traduttore come controfigura*).
- Una intervista condotta da Sara Laviosa via e-mail, 15 febbraio 2010 (pubblicata successivamente in Laviosa 2012).
- E-mail scambiate dall'1 al 16 febbraio 2010.

Prima di svolgere l'analisi della mia intervista, vorrei raccontare come mi sono avvicinata alla produzione letteraria della Vaj, autrice-traduttrice. Avevo innanzitutto visto l'adattamento cinematografico del primo romanzo di Hosseini, *The Kite Runner*, su *SKY Cinema*. Ho subito pensato che quest'opera sarebbe stata ideale per le mie classi di lingua e traduzione a livello di laurea magistrale per i seguenti motivi. Khaled Hosseini è “un afghano in esilio”, come lui stesso si descrive (Hosseini 2009: 7). È nato a Kabul nel 1965 e nel 1980, subito dopo l'invasione sovietica dell'Afghanistan, avvenuta nel dicembre del 1979, ottenne asilo politico negli Stati Uniti trasferendosi con la sua famiglia

a San Josè in California. *The Kite Runner* esprime l'identità transculturale dell'autore in vari modi. È scritto in inglese, la lingua del paese di adozione, e contiene anche molte espressioni in farsi, la lingua madre dell'autore. Il romanzo è ambientato in Afghanistan e in California. La narrativa di Hosseini è caratterizzata dal registro dell'oralità che sopravvive nella cultura afghana. Quindi, il romanzo è un esempio calzante di transculturalità e si presta molto bene a sviluppare una delle tre componenti della competenza simbolica: la produzione di complessità. Inoltre, sia gli eventi storici, sia le esperienze di vita dell'autore sono evocati nel romanzo. Come Amir, Hosseini scrive da quando era bambino; come Amir, da adulto diventa un famoso scrittore e partecipa a progetti a favore del popolo afghano; come Amir, Hosseini trova asilo politico negli Stati Uniti. Pertanto, quest'opera offre molti spunti per sviluppare la tolleranza verso l'ambiguità. Inoltre, *The Kite Runner* è un best-seller internazionale. È stato pubblicato in 40 Paesi ed è rappresentato in svariate forme: un'edizione speciale illustrata in italiano con fotografie di Luigi Baldelli (2006), un audio-libro (2007), un adattamento cinematografico in versione originale, doppiata e sottotitolata (2007). Ciascuna di queste forme artistiche dà vita a interpretazioni diverse dell'opera originale, cosicché lo studio di ciascuna di esse può sviluppare la capacità di apprezzare che forma e significato sono inscindibili. Infine, dal 2006 Khaled Hosseini è un inviato dell'UNHCR, l'agenzia delle Nazioni Unite per i rifugiati. Grazie al successo del suo primo romanzo, Hosseini ha lasciato la professione di medico, dedicandosi completamente alla scrittura e a iniziative umanitarie a favore della sua terra d'origine. Questo è un esempio importante di come la scrittura possa cambiare la nostra vita e quella degli altri, proprio come ha dimostrato Erin Gruwell nel libro *The Freedom Writers Diary* (1999). Quindi, ero pronta ad acquistare il materiale fin qui elencato al fine di studiarlo a scopi didattici e di ricerca, quando un giorno, curiosando in una libreria dell'Aeroporto di Fiumicino, poco prima di imbarcarmi sul volo per Bergen, il mio sguardo si è posato sulle novità editoriali, tra le quali spiccava: *Il cacciatore di storie: Un viaggio nel mondo dell'autore de Il cacciatore di aquiloni*, di Isabella Vaj, con una introduzione di Khaled Hosseini. Sulla quarta di copertina, l'ultimo paragrafo dell'introduzione recita:

Spero che i lettori di questo libro, che invita a osservare più da vicino gli usi, i costumi, la poesia e l'arte dell'Afghanistan, possano apprezzare quanto di grande, di nobile, di antico vi è nella cultura afghana e provino il desiderio di scoprire l'anima di un popolo che non ha smesso di soffrire, ma non ha smesso di sperare.

Khaled Hosseini



Ho subito pensato che *Il cacciatore di storie* mi avrebbe consentito di approfondire la mia conoscenza dell'*habitus* dell'autore. E, infatti, le mie aspettative non sono state deluse perché attraverso la lettura del libro:

- ho scoperto le tracce della storia, arte, poesia e cultura afghana lasciate dall'autore nei suoi romanzi
- ho letto le storie che si celavano all'ombra delle allusioni dello scrittore
- ho scoperto i significati simbolici del verbo *run* (senso di colpa, gioia, redenzione) e il valore di questo verbo come parola chiave nel romanzo a partire dal titolo fino all'ultima frase *I ran*
- ho imparato il significato del termine tecnico *kite runner*
- ho compreso il motivo della traduzione di *kite runner* come "cacciatore di aquiloni"
- ho scoperto il concetto di traduzione che sottende le rese di Isabella Vaj.



Ma la storia non finisce qui, perché, alla fine di ciascun capitolo, graziosamente annunciato dall'immagine di un uccellino che trasporta un bulbo nel becco, c'è un dono. Qui, ispirata dai ricordi ed emozioni suscitate dalla lettura, traduzione e riflessione sui romanzi di Hosseini, Isabella Vaj ci racconta le sue storie come le sono tornate in mente dai tempi dell'infanzia e dell'adolescenza, e

attraverso questi vividi ricordi lei riscopre il suo mondo attraverso il mondo di Hosseini, avvicinando i lettori a entrambi. Sono rimasta affascinata da quest'opera che mi ha permesso di conoscere l'*habitus* dell'autore e quello della sua traduttrice. Ma non solo, *Il cacciatore di storie* mi è sembrato la prova vivente che la competenza simbolica si potesse raggiungere attraverso l'apprendimento, o meglio lo studio, di una lingua in una prospettiva ecologica e in seguito potesse essere arricchita da un approccio olistico alla traduzione culturale. Sapevo di essere sulla buona strada, ma avevo bisogno di verificare le mie ipotesi direttamente con Isabella Vaj. Quindi, l'ho contattata attraverso la Casa Editrice Piemme, le ho descritto a grandi linee l'ambito e la finalità della mia ricerca e le ho chiesto se potesse rispondere a una serie di domande scaturite dalla lettura del suo libro. Non solo Isabella Vaj è stata ben lieta di essere intervistata, ma mi ha anche fatto dono di altri scritti di cui sopra. Quello che segue è l'analisi delle parti più salienti del nostro scambio di riflessioni sulla traduzione e su *Il cacciatore di storie*. Il testo integrale dell'intervista è riportato in Laviosa (2012). La mia prima domanda si prefiggeva di avere maggiori informazioni sull'*habitus* della traduttrice:



1. *Sia l'Introduzione a Il cacciatore di storie sia le storie che Le è piaciuto raccontare in quest'opera ci rivelano diversi aspetti della Sua vita e dei Suoi variegati interessi. Che cos'altro può dirci di Sé e della Sua passione per la scrittura nelle sue svariate forme, inclusa, naturalmente, la traduzione?*

La mia insegnante di lettere, la glottologa Carla Schick, autrice di *Il linguaggio. Natura, struttura, storicità del fatto linguistico*, Einaudi 1960, mi ha trasmesso la passione per la lingua, nei suoi aspetti di libertà individuale e di norma fissata dalla tradizione, e l'attenzione alla sua storicità.

Per carattere sono vittima di una contraddizione insanabile: il desiderio di approfondire la conoscenza di un'unica materia (la lingua italiana) e una irriducibile curiosità per molte (lingua inglese, archeologia, arte islamica, lingua araba).

Ho rinunciato all'insegnamento. Essendo pacifista non volevo far violenza a chi trovava lo studio una perdita di tempo, mentre io ancora oggi lo considero il più grande dei privilegi. Ho pensato allora che fosse per me più gratificante tornare a studiare e mi sono specializzata in archeologia a metà degli anni '80.

Il *jinn* della curiosità mi ha ripreso all'inizio degli anni '90. Mi sono perciò diplomata in lingua araba e cultura islamica all'ISMEO di Milano. Ho così scoperto che ciò che noi chiamiamo predicato nominale in arabo viene definito complemento di stato e va in accusativo! Ho scoperto che la costruzione paratattica non presuppone una semplificazione del pensiero, ma conferisce ordine e ritmo. Ho scoperto che la ripetizione non solo non è considerata un elemento fastidioso, ma un tratto stilistico elegante. Come sempre l'altro ci mette di fronte ai nostri limiti.

L'ultima svolta nella mia attività lavorativa è avvenuta una decina d'anni fa quando ho avuto la fortuna di un incontro casuale quanto determinante con una redattrice della casa editrice Piemme che mi ha offerto di tradurre narrativa inglese o americana. Un caso che mi ha riportato felicemente alle origini. Come ci racconta Woody Allen in *Whatever Works* la vita è insensata, ma il caso può essere fortunato. Così è stato per me.

La Vaj ci rivela innanzitutto l'impostazione generale alla base del suo studio delle lingue, il quale è in armonia con un approccio ecologico in quanto presuppone la vitale interdipendenza tra lingua, identità personale e socio-culturale, e storia. Apprendiamo inoltre due aspetti importanti dell'*habitus* della Vaj: il multilinguismo e la passione per l'archeologia. È evidente come gli insegnamenti della Schick abbiano ispirato il modo di apprendere l'arabo, che, come osserva la Vaj ne *Il traduttore come controfigura*, è una lingua che non si impara ma si studia. Le sue riflessioni sul legame inscindibile tra forma e significato e tra sintassi e pensiero ci dimostrano come lei abbia pienamente sviluppato la capacità di "guardare la lingua", come direbbe la Kramsch (2009: 201). Nello stesso tempo questa consapevolezza le ha fatto riconsiderare la lingua madre alla luce della lingua straniera. Come afferma la Kramsch (2009: 5) "l'esperienza di ciò che è a noi estraneo implica sempre una riconsiderazione di quello che ci è familiare". Infine, si apprende

che la traduzione dei romanzi di Hosseini segna il suo debutto nel mondo professionale della traduzione letteraria. La seconda domanda mirava a raccogliere dati generali sull'impostazione data al progetto traduttivo:

2. *Com'è nato il progetto di tradurre i primi due romanzi di Khaled Hosseini, The Kite Runner e A Thousand Splendid Suns?*

Non credo ci sia stato un progetto, almeno non mio. Forse la traduzione del primo romanzo di Khaled Hosseini mi è stata affidata in nome della mia conoscenza della cultura islamica. Ma non ci giurerei. Nel 2002 nessuno conosceva Hosseini in Italia, ma quando mi è stato affidato il manoscritto ho avuto l'immediata sensazione di trovarmi di fronte a un grande narratore, se non a un grande scrittore. Era il puro piacere della lettura. L'incanto della favola. Nella traduzione questo volevo conservare. E questo è stato da subito riconosciuto dai lettori.

La Vaj ci rivela come, attraverso la lettura del manoscritto, lei abbia individuato un aspetto della sovracodificazione del testo originale (Tymoczko 2007), ovvero il registro dell'oralità, che caratterizza la narrativa di Hosseini e costituisce un elemento culturale del paese natale, lì dove infatti "sopravvive una civiltà del racconto" (Vaj 2009b: 4). Tale oralità è stata poi preservata nel testo di arrivo, una vera sfida, questa, come si legge ne *Il Traduttore come controfigura*:

Forse la vera difficoltà della traduzione dei romanzi di Hosseini è stato trovare un registro che rispettasse la qualità 'orale' della sua scrittura in una lingua dalla tradizione squisitamente letteraria come l'italiano. (Vaj 2009b: 5)

La terza domanda era finalizzata ad approfondire il concetto di traduzione che sottende la resa del romanzo *The Kite Runner*:

3. *Nel libro Il cacciatore di storie Lei ci rivela, con una metafora, il concetto di traduzione che ispira i suoi lavori: "[s]appiamo che nel traghettare un testo da una lingua e da una cultura a un'altra qualcosa va spesso smarrito sul fondo della barca: nell'usare due verbi italiani per tradurre un unico verbo inglese si distrugge un leit motif chiaramente importante per lo scrittore, ma capita che talvolta qualcosa venga anche acquisito: il titolo Il cacciatore di aquiloni sembra più evocativo del termine tecnico The Kite Runner. Forse. In ogni caso la traduzione insegna sia a tollerare la propria inadeguatezza sia a provare gioia per una soluzione felice" (Vaj 2009a: 37). Quali altre soluzioni felici ricorda nelle Sue traduzioni? E quali altre gioie Le ha donato il tradurre i romanzi di Hosseini?*

È stato detto che il traduttore è una persona solitaria, eccentrica al limite del disadattamento. Mi riconosco in questa descrizione, forse indulgendo a un mito. Nella traduzione confluiscono una personalità, una cultura, uno stile di vita. Non saprei

di soluzioni felici, anche se riconosco di essere compiaciuta del titolo *Il cacciatore di aquiloni*. Potrei ricordare soluzioni affettive. Mi è capitato di non resistere alla debolezza di inserire un richiamo letterario per me significativo, ma talmente fragile da passare forse inosservato. Ne *Il cacciatore di aquiloni*, un russo ubriaco sbraita un antico canto di nozze afghano: *Ahesta boro, Mah-e-man, ahesta boro*. Hosseini traduce: *Go slowly, my lovely moon, go slowly*.

Ero perfettamente cosciente di prendermi una libertà traducendo: *Cammina lenta, mia graziosa luna, cammina lenta*, ma non potevo parlare dell'errare della luna senza chiedere in prestito la voce di Leopardi. La gioia più grande è stata parlare di cose che conoscevo, che risuonavano dentro di me, che partecipavano di una cultura amata, facendomi sentire vicina all'Autore: dai poeti classici persiani ai supremi artisti della Herat del XV secolo.

Oltre al concetto di traduzione intesa come trasmissione, che emerge dalle riflessioni contenute ne *Il cacciatore di storie*, la Vaj ci rivela come la traduzione esprima quella che Theo Hermans (1996) definisce “la voce del traduttore nella narrativa tradotta”. Personalità, cultura e stile di vita sono anche aspetti importanti dell'*habitus* del traduttore e della sua soggettività, la quale viene alla luce attraverso quelle che la Vaj, usando il linguaggio espressivo delle emozioni, chiama “soluzioni felici” e “soluzioni affettive”. Entrambe svelano l'intimo legame fra scrittura creativa e traduzione, un legame che si può comprendere partendo proprio dal riconoscimento della “presenza e influenza della soggettività del traduttore” (Loffredo, Perteghella 2006: 8). Un esempio di soluzione felice è la resa del titolo del romanzo, che viene considerata più evocativa del termine tecnico *kite runner*, in quanto rimanda alle origini stesse della narrazione che sembrerebbe risiedere nei “racconti che i cacciatori preistorici si scambiavano sulla sequenza delle tracce lasciate dagli animali” (Vaj 2009a: 11). Un esempio di soluzione affettiva è la trasposizione di *O graziosa luna*, l'apertura di una delle prime poesie di Giacomo Leopardi, *Alla Luna* (1819), dove *graziosa* significa sia “bella e leggiadra”, sia “benigna”. Questo delicato esempio di intertestualità può essere considerato il frutto di un ripensamento di un contesto esotico, l'antico canto afghano, attraverso un contesto familiare, la poesia del giovane poeta di Recanati, il più amato dei poeti italiani, nella cui produzione letteraria spesso ricorre il tema del ricordo intriso di nostalgia. Questa resa creativa rivela un aspetto della competenza simbolica, raggiunto grazie a un approccio traduttivo sensibile alle differenze culturali, ovvero il saper considerare in modi diversi le realtà a noi familiari, creando realtà nuove (Kramersch 2009: 201). Infine, la gioia che la traduttrice sentiva nell'esprimere se stessa mentre prestava la sua voce all'autore ci ricorda in modo vivido ed emozionante che la lingua è “una realtà vissuta e personificata” (Kramersch 2009: 4). Penso che la gioia di cui la Vaj ci parla con candore e spontaneità sia associata a un aspetto della sua competenza

simbolica: la scoperta di un'identità che si colloca in uno spazio translinguistico e transculturale (Kramsch 2009: 201).

La quarta domanda intendeva approfondire il concetto di traduzione, questa volta attraverso una valutazione di eventuali soluzioni meno felici.

4. *Quali sono le occasioni in cui il tradurre Hosseini Le ha insegnato a tollerare la propria inadeguatezza?*

Un equivalente linguistico lontano dall'equivalente culturale pone sempre problemi di inadeguatezza. Penso a *tea house*. In Italia non abbiamo case del tè, abbiamo sale da tè in qualche bar o pasticceria eleganti, frequentati da persone altrettanto eleganti in un'atmosfera silenziosa e profumata di dolci. Una *tea house* afghana, soprattutto fuori dalle grandi città, è un locale buio, rumoroso, fumoso, per soli uomini, accovacciati su tappeti attorno a bassi tavoli su cui gli avventori posano il loro *kalashnikov*: si gioca a scacchi, a tavola reale, a dadi. Si discute, si grida, si litiga. A volte si spara. Testimone il *samovar*. L'odore è quello di polvere mista a hashish. Come tradurre *tea house*? La mia scelta è stata una rinuncia a trovare un equivalente italiano e nello stesso tempo un omaggio al farsi di Hosseini, la lingua materna che l'Autore inserisce nel testo inglese quando sperimenta l'inadeguatezza dell'inglese. Usando la parola *chaikhana* (alla lettera 'casa del tè') ho voluto rinunciare all'addomesticamento, conservando un suono estraneo che rimanda a un luogo estraneo. Una sconfitta vittoriosa?

Questa lucida riflessione critica, nutrita da un'immaginazione multilingue, che consiste anche nel saper "definire e misurare successi e fallimenti" (Kramsch 2009: 201), ci rivela un'attenta considerazione nei riguardi di un elemento culturale che arricchisce la narrativa di Hosseini: l'uso del farsi. È un esempio questo di sovracodificazione carico di significati espressivi ed evocativi oltre a quelli denotativi, dei quali la Vaj è ben consapevole, dimostrando così un altro aspetto della sua competenza simbolica: "comprendere il valore simbolico delle forme simboliche e le memorie culturali da esse evocate" (Kramsch 2009: 201). La resa basata sull'appropriazione del farsi nel testo di arrivo rappresenta, dunque, la sconfitta della traduzione come forma di trasmissione e la sua vittoria come forma di transculturalità. La quinta e ultima domanda intendeva focalizzarsi su *Il cacciatore di storie* e indagare in modo più preciso sull'ipotizzato arricchimento della competenza simbolica attraverso l'approccio olistico alla traduzione culturale.

5. *Come dice Lei stessa, il Suo libro nasce dal magico risveglio di nostalgie. Qual è il seme che ha dato vita a Il cacciatore di storie? Di che cosa si è nutrita quest'opera? E quali sono i frutti che darà?*

Il seme è stato la curiosità mia e dei miei amici che hanno letto i romanzi di Khaled Hosseini. Quando mi facevano domande sulla cultura afghana raccontavo loro le

storie che si nascondevano dietro le allusioni di Hosseini come il duello di Rostam e Sorhab. Sono stati gli amici a spingermi a scrivere e quando ho iniziato tutto è risultato relativamente facile. In fondo per almeno sette o otto anni le mie letture si erano concentrate sulla cultura afghana.

La nostalgia di Hosseini per il suo paese perduto ha risvegliato in me la nostalgia per il mondo della mia infanzia e adolescenza, ignorato quando non disprezzato dalla cultura dominante di oggi, qui in Italia, ma fraternamente simile al mondo arcaico del remoto Afghanistan. Rievocare quel passato è stato un modo per testimoniare il mio rifiuto di questo presente dominato dal chiasso, dalla volgarità, dallo spudorato stravolgimento del significato delle parole. Un omaggio alla potenza degli affetti. Non so che frutti potrà mai dare il mio libro. Se servirà a suscitare curiosità per una cultura ricchissima quanto ignota in Occidente e com-passione, *pietas*, per il martoriato popolo afghano, a far sentire imprescindibile la necessità della pace per un paese che da trent'anni vive in guerra giorno dopo giorno, forse non sarà stato del tutto inutile.

Si noti innanzitutto la considerazione da parte della Vaj di un altro elemento culturale presente nel romanzo di Hosseini, ovvero le allusioni, che rientrano, in quanto figure retoriche, nella categoria dei 'paradigmi culturali' (Tymoczko 2007). Saper riconoscere le storie alle quali allude Hosseini fa parte dell'insieme di abilità che costituiscono la competenza simbolica, vale a dire quella di "comprendere il valore simbolico delle forme simboliche e le memorie culturali da esse evocate" (Kramersch 2009: 201). L'andare oltre il puro riconoscimento e apprezzamento di queste storie a fini traduttivi, spiegandole con accuratezza e profondità in un libro a se stante, che l'autrice definisce un *companion book*, esprime, a mio avviso, un'accresciuta competenza simbolica arricchita da un'immaginazione multilingue, accesa a sua volta da un approccio olistico alla traduzione culturale. Si ricorderà infatti che un'immaginazione multilingue comprende "la capacità di immaginare diversi modi di ricordare un evento, di raccontare una storia, di partecipare a una discussione, di identificarsi con gli altri, di immaginare il proprio futuro e quello degli altri, e infine di definire e misurare successi e fallimenti" (Kramersch 2009: 201). Non c'è dubbio che la traduttrice si sia pienamente identificata con l'autore attraverso le sue opere letterarie, (ri)scoprendo nel contempo la propria identità, la propria voce, con la quale ha saputo affermare ed esprimere con delicatezza e convinzione ideali e speranze, volgendo lo sguardo al passato, al presente e al futuro. *Il cacciatore di storie* ci dimostra ancora una volta che la letteratura, quella consapevole, responsabile e ispirata da un'immaginazione multilingue è azione, impegno umano e asserzione culturale.

## 5 Una breve conclusione

Quali sono i frutti che l'intervista con Isabella Vaj ci ha dato?

- Ha confermato l'ipotizzata interrelazione fra il raggiungimento della competenza simbolica e l'approccio olistico alla traduzione delle differenze culturali
- Ha approfondito le nostre conoscenze riguardanti l'*habitus* dell'autore e quello della traduttrice
- Insieme ad altri dati, l'intervista ci ha mostrato come l'*habitus* può foggiare ed essere foggiato da attività che coinvolgono la nostra identità personale e sociale, come l'apprendimento di una nuova lingua, la traduzione e la scrittura.

E allora quali insegnamenti possiamo trarre da questa esperienza di vita vissuta nel mondo della letteratura? Io penso che sulla base di quanto abbiamo appreso nel corso di questo studio si possa auspicare e dar vita a una pedagogia che attinga ai principi dell'approccio ecologico e nell'ambito della quale lo sviluppo della competenza simbolica faciliti lo sviluppo di un approccio olistico alla traduzione culturale e la traduzione olistica culturale arricchisca, a sua volta, la competenza simbolica.

### Bibliografia:

- Adams K., *Privacy, Property, and Belonging in U.S. Women's Life Writing, 1840-1890*, New York, OUP USA, 2009.
- Baker M., *In Other Words: A Coursebook on Translation*, 2<sup>nd</sup> Edition, London, Routledge, 2011.
- Bowles H., *Storytelling and Drama*, Amsterdam, John Benjamins, 2010.
- Campbell S., *Translation into the Second Language*, London, Longman, 1998.
- Cook G., *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*, Oxford, Oxford University Press, 2010.
- Creese A., Blackledge A., *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?*, in *The Modern Language Journal*, 94(1), 2010, pp. 103-115.
- Ding Y., Noël D., Wolf H., *Patterns in Metaphor Translation: Translating Fear Metaphors between English and Chinese*, in Xiao R. (ed.), *Using Corpora in Contrastive and Translation Studies*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2010, pp. 40-61.

- The Freedom Writers with Erin Gruwell, *The Freedom Writers Diary*, New York, Broadway Books, 1999.
- Hermans T., *The Translator's Voice in Translated Narrative*, in *Target*, 8(1), 1996, pp. 23-48.
- Hosseini K., *Introduzione*, in Vaj, I., *Il cacciatore di storie: Un viaggio nel mondo dell'autore de 'Il cacciatore di aquiloni'*, Milano, Piemme, 2009, pp. 7-9.
- Kramersch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Kramersch C., *From Communicative Competence to Symbolic Competence*, in *The Modern Language Journal*, 90(2), 2006, pp. 249-252.
- Kramersch C., *Third Places in Applied Linguistics*, Keynote Speech delivered at the 15<sup>th</sup> World Congress of Applied Linguistics, Multilingualism: Challenges and Opportunities, 24-29 August 2008, Essen, Germany, 2008.
- Kramersch C., *The Multilingual Subject*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- Kramersch C., Whiteside A., *Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence*, in *Applied Linguistics*, 29(4), 2008, pp. 645-671.
- Laviosa S., *Towards a Transcultural Pedagogy for Language & Translation Education*, in Di Martino G., Nuccorini S. (eds.), *Challenges for the 21<sup>st</sup> century: dilemmas, ambiguities, directions*, Papers from the 24<sup>th</sup> AIA Conference, Volume II Language Studies, Roma, Edizioni Q. – Roma, 2011, pp. 547-554.
- Laviosa S., *Traduzione culturale e competenza simbolica: Il cacciatore di aquiloni e Il cacciatore di storie*, in *Italica*, 89(3), 2012, pp. 405-411.
- Laviosa S., *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*, London, Routledge, 2014a.
- Laviosa S., (ed), *Translation in the Language Classroom: Theory, Research and Practice*, Special Issue, *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), London, Routledge, 2014b.
- Loffredo E., Perteghella M., *Introduction*, in Loffredo E., Perteghella M. (eds.), *Translation and Creativity: Perspectives on Creative Writing and Translation Studies*, London, Continuum, 2006, pp. 1-18.
- Petrocchi V., *Prospettive e obiettivi funzionali nell'insegnamento delle tecniche di traduzione inglese>italiano*, Configni (RI), Edizioni CompoMat, 2010.
- Skutnabb-Kangas, T., *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2000.
- Tsagari T., Floros G. (eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishers, 2013.
- Tymoczko M., *Enlarging Translation, Empowering Translators*, Manchester, St. Jerome, 2007.
- Vaj I., *Il cacciatore di storie: Un viaggio nel mondo dell'autore de Il cacciatore di aquiloni*, Milano, Piemme, 2009a.
- Vaj I., *Il traduttore come controfigura*, Manoscritto, Milano, luglio 2009b, pp. 1-5.
- Witte A., Harden T., Ramos de Oliveira Harden A. (eds), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern, Peter Lang, 2009. rn, Peter Lang, 2009.



## *La didattica della lingua italiana a studenti macedoni attraverso la traduzione di contenuti grammaticali*

**Radica Nikodinovska**

Con l'abbandono del metodo grammaticale-traduttivo e l'avvento degli approcci audio-visivi e comunicativi, il ruolo della lingua madre e della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere non è stato chiaramente delineato, nonostante l'incremento d'interesse nei suoi confronti. I risultati di varie ricerche dimostrano, comunque, che sia impossibile eliminare la traduzione dal processo di apprendimento della lingua straniera, a causa della sua funzione chiave nella comprensione del significato delle strutture della lingua di arrivo e della sua funzione quale strumento di confronto a tutti i livelli del sistema linguistico: grammaticale, lessicale, stilistico, pragmatico-culturale.

Il noto linguista francese, Robert Galisson (1980: 64) considera assurda l'eliminazione della lingua materna dall'insegnamento delle lingue straniere: «La langue maternelle ne fait plus peur. Elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages, et, à ce titre, réhabilitée». Importanti contributi in questo campo ha dato Elisabeth Lavault-Olléon (1985), il cui interesse è incentrato più sulla didattica della traduzione che sulla traduzione in glottodidattica.

Vanno inoltre menzionati alcuni studiosi italiani tra cui Paolo Balboni e Giovanni Freddi che si sono occupati dell'uso della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere, benché con poca benevolenza nei confronti di quest'ultima. Balboni ammette l'uso della traduzione in classe di lingua non con lo scopo di realizzare un prodotto finito, ma piuttosto come processo che porta alla realizzazione di un nuovo testo in lingua diversa, un processo che contribuisce alla riflessione testuale, interlinguistica e interculturale. Balboni è però contrario a un uso della traduzione come tecnica per la fissazione e il reimpiego del lessico e della morfosintassi, nonché



al suo utilizzo come prova di verifica e di valutazione (Balboni 1998: 80). Freddi sottolinea l'importanza della traduzione all'interno di un percorso di apprendimento linguistico quale 'quinta abilità' accanto alle abilità linguistiche primarie (Freddi 1999: 139).

La traduzione praticata nell'insegnamento della traduzione comprende due tipi di traduzione: *glottodidattica*<sup>1</sup> e *professionale*, che si distinguono negli obiettivi e hanno dei ruoli ben definiti. Che cosa rappresenta la *traduzione glottodidattica*?

Per rispondere a questa domanda ricorriamo a Jean Deslile, uno dei maggiori traduttologi, il quale offre una definizione molto chiara al riguardo:

[...] La traduzione scolastica ha pochi punti in comune con la traduzione professionale. Non hanno la stessa finalità; la prima si integra in un metodo di acquisizione linguistica, mentre la seconda in un processo di comunicazione. La traduzione scolastica è, per definizione, anteriore alla traduzione professionale. La metodologia dell'apprendimento deve di conseguenza essere concepita in funzione della natura e della finalità specifica della traduzione professionale e non della traduzione scolastica. Raccordare concetti allo scopo di riformulare un messaggio secondo gli imperativi della comunicazione non è la stessa cosa che assimilare una lingua straniera o la cultura che ne costituisce l'habitat. (Deslile 1984: 45-46, cit. in Osimo 2004: 150)

Per Ortega Arjonilla et Echeverría Pereda (1996) la traduzione 'pedagogica' è una traduzione metalinguistica che serve all'insegnante di una lingua straniera a raggiungere altri obiettivi. Può trattare i vari aspetti della lingua: il lessico, la sintassi, lo stile, il miglioramento delle competenze linguistiche in generale, ma non è in alcun caso fine a se stessa.

Secondo Elisabette Lavault:

La traduction explicative s'exerce sur des éléments isolés du langage et [...] elle se réduit le plus souvent à une traduction littérale, mot à mot [...]; un autre facteur intervient dans cette forme de traduction, ce qu'on appelle le métalangage, la langue type du professeur, qui parle sur le langage pour l'expliquer et l'enseigner. (Lavault 1998: 19)

Da quanto detto sopra si può dedurre che per 'traduzione glottodidattica' si intende un'attività che viene praticata nell'ambito delle ore di lingua straniera e che coinvolge sia la classe, sia il professore. La traduzione non è più uno scopo, ma uno strumento; l'interesse non è più incentrato sul messaggio, ma sul

---

<sup>1</sup> Gli altri termini che vengono usati per indicare lo stesso fenomeno sono i seguenti: *pedagogica*, *scolastica* e *esplicativa*.

processo traduttivo e sulle diverse funzioni che esso adempie: l'acquisizione della lingua, il perfezionamento linguistico, la verifica della conoscenza ecc.

La traduzione può essere praticata sotto diverse forme, tra cui: *la traduzione di tipo classico* consistente nella traduzione di un brano precedentemente trattato; *la traduzione di frasi contenenti determinate strutture grammaticali*; poi *la traduzione orale* di un testo, il cui scopo è di verificarne la comprensione, insistendo sul senso globale, sulla logicità e sulla chiarezza delle idee.

Sarebbe interessante fare anche altri tipi di traduzione glottodidattica, quella che Jacobson chiama traduzione endolinguistica e intersemiotica. Tali forme assumono un ruolo molto importante nei metodi più recenti vengono trattate nell'ambito delle ricerche della metalingua.

In Macedonia, come anche in molti altri Paesi, la traduzione è utilizzata sia come metodo di apprendimento della lingua straniera, sia come acquisizione di competenze traduttive anche al Dipartimento di Lingua e Letteratura italiana della Facoltà di Filologia "Blaže Koneski" di Skopje.

Nel presente contributo riportiamo alcuni esempi di traduzione glottodidattica di contenuti grammaticali sperimentati al predetto Dipartimento.

Perché proprio la traduzione di contenuti grammaticali? Perché una delle cause delle difficoltà che sorgono durante l'apprendimento, oltre alle differenze a livello fonologico e lessicale, è la diversa struttura linguistica della lingua di partenza e della lingua di arrivo che si manifesta a livello grammaticale (morfosintattico). È noto che in alcune lingue esistono determinate categorie grammaticali, che invece sono assenti in altre. Le categorie di *tempo* e di *modo*, ad esempio, non hanno le stesse caratteristiche nella lingua italiana e quella macedone. Va anche menzionata la categoria *genere*. Ad esempio, nella lingua italiana essa si manifesta in due forme, maschile e femminile, nella lingua macedone invece si manifesta in tre forme: maschile, femminile e neutro. Anche riguardo all'*aspetto verbale* esiste una differenza essenziale tra le due lingue. Tutte queste differenze causano grandi difficoltà nel processo di apprendimento della lingua italiana negli studenti macedoni. Ritengo che uno studio contrastivo delle somiglianze e delle differenze tra l'italiano e il macedone possa essere di aiuto per il superamento di tali difficoltà anche in ottica traduttiva.

Qui di seguito vengono illustrate determinate strutture grammaticali (una piccolissima parte di esse) che potrebbero causare dei problemi nel corso della traduzione.

## 1 Traduzione del sostantivo deverbale italiano

Il sostantivo deverbale italiano si può tradurre con il sostantivo deverbale macedone o con una forma verbale adeguata. Riportiamo alcuni esempi dove nella traduzione macedone al posto del sostantivo deverbale viene usato il verbo in una frase temporale.

Ci siamo arrabbiati <b>nel constatare</b> che il treno era stato soppresso.	Се налутивме <b>кога констатиравме</b> дека возот бил укинат. / <b>quando abbiamo constatato</b> che...
---	---

<b>Nel sentire</b> la sua voce, mi tranquillizzai subito.	<b>Кога му го слушнав</b> гласот, веднаш се смирив. / Quando <b>sentii...</b> (Variante) <b>Штом му го слушнав</b> гласот, веднаш се смирив. / <b>Appena sentii...</b>
---	---

## 2 Traduzione degli aggettivi e dei pronomi dimostrativi *questo* e *quello*

I suddetti aggettivi italiani corrispondono a tre serie di aggettivi dimostrativi macedoni: *ѝој*, *овој* e *оној* (in tutte le loro forme), nonché alle forme brevi postposte degli aggettivi (-*оѝ*, -*ов*, -*он*):

Bisogna rifare tutto, <b>questo</b> progetto non è più valido.	Ќе треба одново да се направи, <b>овој</b> проект (проект <b>ов</b> ) не е веќе валиден.
--	--

<b>Questo</b> libro è interessante mentre <b>quel</b> film non lo è.	<b>Оваа</b> книга (книга <b>ва</b> ) е интересна додека филм <b>от</b> не е.
--	--

Non lo sopporto <b>quel</b> tizio.	Не го поднесувам тип <b>он</b> .
------------------------------------	----------------------------------

Parleremo di <b>quella</b> che può essere considerata la sua nuova linea politica.	Ќе зборуваме за <b>она</b> што може да се смета негов нов политички став.
--	---

<b>Quella</b> del sindaco è stata una scelta sbagliata.	Избор <b>от</b> на градоначалникот беше погрешен. / <b>la scelta</b>
---	--

Le loro condizioni sono <b>queste</b> : consegna entro dicembre.	Нивните услови се <b>следните</b> : достава до декември. / seguenti 2. <b>Ова</b> се нивните услови: достава до декември. / <b>Questo</b> sono ...
--	---

### 3 Traduzione dei significati specifici di *credere*, *sapere*

Nella frase successiva il verbo *credere* che di solito si traduce con *верува*, equivalente di *credere* o *мисли*, equivalente di *pensare*, si traduce con *сака* / *volere* o *сметѝа за сходно* / *ritenere opportuno*.

Sono disposto a riceverla quando <b>crede</b> .	Готов сум да ја примам, кога таа <b>ќе посака</b> . / <b>vorrà</b> (Variante) Готов сум да ја примам, кога таа <b>ќе смета за сходно</b> . / lo <b>riterrà</b> opportuno
---	---

Il verbo *sapere* di solito corrisponde a *знае* / *sapere*, nella frase successiva invece si traduce con 1. *може/potere* e 2. *е во состојба* / *essere in grado*.

Non te lo <b>so</b> proprio dire.	Навистина 1. <b>не можам</b> / 2. <b>не сум во состојба</b> да ти го кажам тоа. / non posso / non sono in grado di...
-----------------------------------	---

### 4 Traduzione del *futuro* quando esprime *probabilità*

Il futuro nella lingua italiana si usa anche per esprimere la probabilità, nella lingua macedone tale uso è considerato arcaico. Tali forme vengono tradotte con l'uso di 1. parole modali o con 2. le forme non testimoniali:

Hanno suonato, <b>sarà</b> il postino.	Некој свони, <b>веројатно е</b> поштарот. / 1. <b>probabilmente è</b> ...
--	---

Chi lo <b>avrà trattenuto</b> ?	Кoj <b>можел да го задржи</b> ? / 2. Chi l'avrebbe potuto trattenere?
---------------------------------	---

## 5 Traduzione del gerundio

Il gerundio italiano può essere tradotto con le forme seguenti in macedone: 1. *gerundio*; 2. *sostantivo deverbale*; 3. *proposizione dipendente (condizionale, temporale, casuale ecc.)*:

Ti sei fatto male? – Sì, mi sono fatto male <b>correndo</b> .	Се повреди ? – Да, <b>трчајќи</b> се повредив.
<b>Sostenendo</b> quella causa ha commesso un errore.	<b>Со поддржувањето</b> на таа кауза направи грешка. / <b>Con il sostegno...</b>
<b>Viaggiando</b> senza biglietto, rischiate una multa.	<b>Ако патувате</b> без билет, ризикувате казна. / <b>Se viaggiate...</b>
<b>Aspettando</b> i risultati moriva di paura.	<b>Додека ги чекаше</b> резултатите, умираше од страв. / <b>Mentre aspettava...</b>

## 6 Traduzione del participio passato

Si tratta di forme verbali che possono essere usate come costituenti strutture più complesse (ad es. il participio passato in tutti i tempi composti in combinazione con *avere* o *essere*, o come determinanti). Esistono tre possibili situazioni di uso del participio passato: senza ausiliare; con l'ausiliare *essere* (forma gerundio passato nella forma passiva e il gerundio passato intransitivo); con l'ausiliare *avere* (forma gerundio passato transitivo o intransitivo). Quando si presenta la prima situazione, nella lingua macedone si può tradurre con:

### a) participio passato

<b>Nato</b> a Castelvoturno, conosceva bene il carattere della gente.	<b>Роден</b> во Кастелволтурно, добро му беше познат карактерот на тамошните.
---	---

### b) proposizione relativa

Il numero da Lei <b>composto</b> non è più in servizio.	Бројот <b>што го биравте</b> не е во употреба. / <b>che avete composto...</b>
---	---

### e) proposizione temporale

<b>Giunto</b> il suo turno, si precipitò allo sportello.	<b>Кога</b> дојде на ред, отрча до шалтерот. / <b>Quando giunse...</b>
--	--

### d) proposizione causale

<b>Sentitosi</b> male, chiese subito un bicchiere d'acqua.	<b>Со оглед на тоа што (бидејќи, затоа што)</b> му падна лошо, веднаш побара чаша вода. / <b>Dato che / Poiché si sentì male...</b>
--	---

### e) preposizione

<b>Passate</b> le dieci, l'ingresso non è più consentito.	<b>По</b> десет часот, не е дозволено влегување. / <b>Dopo le dieci...</b>
---	--

Quando il participio passato s'incontra nella seconda situazione, sono possibili le traduzioni seguenti:

### a) proposizione casuale

<b>Essendo stato</b> assente, la sua relazione non è stata letta.	Неговиот реферат не беше прочитан <b>бидејќи (затоа што) беше</b> отсутен. / <b>poiché / dato che era assente...</b>
---	--

### b) proposizione temporale

<b>Essendo giunto</b> alla dogana, non riuscì a reprimere una reazione di timore.	<b>Кога стигна</b> на царина, не успеа да го потисне чувството на страв. / <b>Quando giunse...</b>
---	--

Quando il participio passato si presenta nella terza situazione sono possibili le traduzioni seguenti:

### a) proposizione casuale

<b>Avendo già visto</b> quel film, ha preferito rimanere a casa.	<b>Бидејќи</b> веќе го имаше гледано филмот, претпочиташе да остане дома. / <b>Poiché / Dato che...</b>
--	---

## b) proposizione temporale

<b>Avendo salutato</b> gli spettatori, lasciò il palcoscenico.	<b>Откако ги поздрави</b> гледачите, ја напушти сцената. / <b>Dopo che salutò...</b>
--	--

Sarebbe possibile proporre anche testi in italiano su cui fare un'analisi dei problemi che potrebbero sorgere nel corso della traduzione, utilizzabili anche per la verifica delle conoscenze. Andrebbero inoltre indicati i possibili errori, conseguenza d'interferenze negative:

### Un fatto di cronaca

Un tragico conflitto (1) a fuoco (2) si è verificato (3) questa notte (4) nella nostra città, nel popolare rione dell'Arsenale (5), in un appartamento situato all'ultimo piano di un vecchio stabile di Via Casedipinte. (...) All'intimazione di (6), "Aprite, la polizia!" gli occupanti, (7) di numero imprecisato, hanno ripetutamente fatto fuoco attraverso la porta ferendo un agente (8) in modo grave. (...) I malviventi si sono successivamente (9) asserragliati in uno stanzino attiguo all'ingresso (10) dalla cui finestra si sono dileguati attraverso i tetti. Ma prima di (11) fuggire (e questo è forse (12) il lato più scuro della vicenda) (13) hanno sparato a un loro stesso compagno. L'uomo è spirato prima di arrivare (14) all'Ospedale Vecchio, dove è stato trasportato (15) d'urgenza. Le generalità dell'uomo non sono note. (16) A quanto consta era in possesso di (17) documenti falsi. (Antonio Tabucchi, *Il filo dell'orizzonte*)

La traduzione di contenuti grammaticali si deve fare anche nella direzione opposta, cioè dal macedone verso l'italiano. La scelta dovrebbe basarsi su contenuti che potrebbero essere fonte d'interferenze negative (ad esempio la traduzione di preposizioni in base al contesto, discorso indiretto, concordanza dei tempi, la costruzione macedone *ga* più verbo ecc.).

Da quanto detto sopra consegue che la traduzione dei contenuti grammaticali ha un ruolo importante nell'apprendimento delle lingue straniere e che i rapporti tra le strutture della lingua oggetto di apprendimento e della lingua madre vanno considerati in entrambe le direzioni anche in ottica traduttiva.

## **Bibliografia:**

- Balboni P., *Le sfide di Babele*, Torino, Utet Università, 2006.
- Balboni P., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet libreria, 1998.
- Delisle J., *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatique anglais*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984.
- Di Sabato B., *La traduzione e l'apprendimento/l'insegnamento delle lingue*, in *Studi di glottodidattica*, 1, 2007, pp. 47-57.
- Freddi G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino, Utet, 1999.
- Galisson R., *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*, Paris, CLE international, 1984.
- Lavault E., *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Paris, Didier Erudition, 1985.
- Osimo B., *Manuale del traduttore*, Milano, Hoepli, 2004.
- Pierrini P. (a cura di), *Lo sviluppo della competenza traduttiva, Orientamenti, problemi e proposte*, Roma, Bulzoni, 2001.





## *L'Italianistica in Macedonia: lo stato dell'arte*

**Aleksandra Saržoska**

L'obiettivo del presente intervento, facente parte di un ciclo d'interventi in videoconferenza tenuti dalle colleghe della Facoltà di Filologia "Blaže Koneski" dell'Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje e dai colleghi dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, è quello di illustrare la situazione relativa all'insegnamento dell'italiano in Macedonia, più precisamente all'Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje e nelle scuole dove l'italiano è stato inserito come seconda o terza lingua straniera.

Rifacendoci alla definizione secondo cui le lingue servono a comunicare e a comprendere, rilevandosi così potenti strumenti di conoscenza, possiamo guardare a esse come a dei mondi. Dei mondi che, nonostante non ci appartengano, ci ospitano. Noi ne siamo gli abitanti e in esse ci muoviamo senza mai esaurirne le risorse. Pertanto, anche il nostro Dipartimento assume la valenza di un piccolo mondo italiano che ci ospita.

### **1 L'interesse per la cultura e per la lingua italiana in Macedonia**

La Macedonia e i macedoni da sempre spalancano le porte alla lingua e alla cultura italiane. Unite da un forte legame storico-culturale, queste due culture si sono incontrate e, intrecciandosi, hanno dato vita a un meraviglioso mosaico interculturale. La presenza dell'italiano e l'interesse nei suoi confronti in Macedonia risalgono a un passato lontano. L'esistenza di ben otto rappresentanti ufficiali dell'Italia a Bitola dal 1895 al 1916, le opere di veri e propri conoscitori della lingua italiana come Gligor Prličev e Vlado Maleski (entrambi noti scrittori macedoni), costituiscono solo alcune delle tracce visibili di un costante e crescente interesse, in questo lungo arco di tempo, verso la lingua e la cultura italiane.

Oggi si è ben consapevoli di come, grazie all'apprendimento della lingua e della cultura italiana, ci si possa avvicinare di più all'Italia e all'Europa e implicitamente sentirsi cittadini europei, ricoprendo il ruolo di membri pressoché effettivi di queste società.

La questione può anche basarsi sul criterio di "immagine". La reputazione che una lingua si fa, la sua "immagine", la caratterizzazione che riesce ad assumere, contribuiscono in maniera essenziale al suo diffondersi al di fuori del proprio territorio. L'immagine che si ha della lingua italiana varia anche a seconda dell'età delle persone. Ad esempio, gli anziani in Macedonia collegano la lingua italiana alla nascita della televisione, ai primi programmi trasmessi dalla Rai. Mentre i giovani non pensano minimamente alle prime trasmissioni televisive andate in onda, avendone essi, un'immagine completamente diversa, il più delle volte legata alla musica di genere differente da quella in voga agli esordi della tv.

È esiguo il numero di coloro che legano l'immagine della lingua al peso che essa ha avuto storicamente. Forse ciò è da attribuire a un minimo patrimonio delle memorie, miti, stereotipi e opinioni collettive nate e raccolte chissà dove.

Per quanto riguarda l'italiano, le immagini convergono piuttosto curiosamente su un paio di punti: l'italiano sarebbe la lingua dell'amore, della musica, del corteggiamento, delle belle arti.

Quali sono, quindi, le motivazioni che spingono i ragazzi a imparare l'italiano? L'interesse che i giovani macedoni hanno per la lingua e per la cultura italiana per noi costituisce da sempre motivo di grande soddisfazione, ma anche di riflessione sui motivi che li spingono a scegliere, in numero cospicuo, fra tutte le altre lingue straniere, proprio la lingua italiana. Abbiamo cercato di dare una risposta sottoponendo un sondaggio sul tema agli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana presso la Facoltà di Filologia "Blaže Koneski". Ai fini del sondaggio è stato messo a punto un questionario basato su quattro domande aperte: 1. Avevi già studiato l'italiano prima di iscriverti al corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana?; 2. Studi l'italiano come prima, seconda oppure terza lingua straniera?; 3. Perché desideri apprendere l'italiano? (per questa domanda sono state fornite otto risposte da scegliere in ordine di importanza); 4. In quale campo pensi la conoscenza dell'italiano ti sarà più utile in futuro? (per questa domanda sono state fornite undici risposte da scegliere in ordine di importanza).

Il sondaggio è stato somministrato a 40 studenti del primo anno, sebbene fossimo del parere che sarebbe stato molto più utile allargare l'indagine anche ad altri livelli di apprendimento.

Dai risultati dell'indagine sono emerse alcune considerazioni interessanti. Alla prima domanda, 10 studenti hanno risposto di non avere nessuna conoscenza della lingua italiana. Questa risposta era quasi data per scontata, visto che l'italiano non è ancora stato inserito a tutti gli effetti nel sistema educativo macedone. I rimanenti 30 studenti hanno dato invece risposte diverse. La maggior parte degli studenti esaminati ha risposto di avere già studiato l'italiano nelle scuole medie e nei licei dove l'insegnamento dell'italiano viene impartito come L2 (25), mentre in pochi, di averlo appreso nei centri-scuole privati di lingue straniere (5). Onestamente, ci aspettavamo quest'ultima risposta, visto che le scuole private sono state tra le prime a inserire la lingua italiana nel loro curriculum. Le risposte date dai nostri studenti alla seconda domanda sono state altrettanto interessanti. Dalla loro analisi è risultato che quasi tutti gli studenti conoscono come minimo un'altra lingua straniera. Per circa 20 studenti, l'italiano è la terza lingua straniera a essere studiata, mentre per 15 è la seconda. Da nessuno dei 40 studenti sottoposti al sondaggio l'italiano viene studiato come prima lingua straniera. Le risposte date riflettono la situazione relativa all'insegnamento delle lingue straniere in Macedonia. La prima lingua straniera, infatti, è a scelta libera, fra l'inglese, il tedesco, il francese e il russo. Queste lingue si cominciano a studiare in terza elementare (in alcune scuole sperimentali la lingua straniera viene inserita anche prima). Il nuovo programma d'insegnamento delle lingue straniere in Macedonia prevede che alle elementari (nel nostro Paese è in vigore il sistema di 9 anni di insegnamento elementare) in alcune scuole si possa scegliere una lingua straniera in aggiunta fra il francese, tedesco, inglese e russo). In questo modo ci si allinea al sistema educativo europeo che si basa sull'insegnamento di almeno due lingue straniere. Le lingue straniere vengono in seguito studiate alle medie e alle superiori, dove, a seconda dell'istituzione, è consentito apprendere una o due lingue straniere. A Skopje, Negotino, Prilep, Bitola, sono sorti dei licei sperimentali dove l'insegnamento di tutte le materie viene impartito in lingua straniera (in inglese o in francese). Le risposte date alla terza domanda hanno fatto emergere dati molto rilevanti sulle motivazioni circa la scelta di studiare la lingua italiana. Conoscerne le motivazioni è uno strumento prezioso perché ci consente di capire come i destinatari del corso di Laurea percepiscano la lingua e quale valore e funzione attribuiscono all'apprendimento dell'italiano: 37 degli studenti esaminati, hanno motivato la loro scelta di studiare l'italiano mettendo al primo posto le ragioni professionali, 11, invece, hanno optato per l'utilità che la lingua italiana avrà nella loro futura professione; 5 studenti hanno scelto quale motivazione l'arricchimento personale, mentre i restanti studenti hanno dato risposte diverse: studiare in Italia, le ricchezze culturali ecc. Al secondo posto, fra le motivazioni date

da ogni singolo studente, la situazione che emerge è la seguente: 34 studenti ritengono che la lingua italiana sarà loro utile in futuro, 15 invece hanno scelto di studiare l'italiano ai fini del proprio arricchimento personale, mentre solo 4 studenti hanno dato preferenza ai motivi professionali. Riguardo al terzo posto, 17 studenti hanno scelto l'arricchimento personale, 11 si sono espressi a favore delle ragioni culturali, altri 11, invece, hanno dato preferenza alle ragioni turistiche ecc. Analizzando le risposte date alla quarta domanda, circa i settori in cui l'italiano viene ritenuto più utile, il quadro che ne deriva risulta essere variegato: solo 21 studenti hanno dato preferenza ai rapporti commerciali e alle motivazioni economiche.

Sulla base dei risultati ottenuti, dunque, le motivazioni si possono dividere in due categorie: motivazioni culturali e motivazioni professionali ed economiche. Inoltre, il quadro che emerge dal sondaggio fa di esso uno strumento prezioso visto che ci consente di ricavare la percezione che i nostri studenti hanno nei confronti della lingua italiana, nonché il valore e la funzione che essi attribuiscono all'apprendimento dell'italiano.

## **2 Il ruolo dell'Università "Ss Cirillo e Metodio" di Skopje e del Dipartimento di Lingua e Letteratura italiana**

L'Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje, in primis la Facoltà di Filologia "Blaže Koneski", nelle loro modeste risorse, non si sono mai sottratte ad affrontare le sfide del tempo, come a poter soddisfare la domanda sempre più alta di apprendimento della lingua e cultura italiane. A tal riguardo, ritengo sia doveroso ricordare che gli esordi dell'insegnamento dell'italiano presso la nostra Facoltà risalgono al lontano 1959, quando presso la Facoltà di Filosofia fu istituito il corso biennale di Lingua italiana. Nel 1977 ci fu il passaggio dagli studi biennali a quelli triennali, il che avrebbe significato ingegnarsi per innescare processi di miglioramento della didattica della lingua e letteratura italiane. Per andare incontro al sempre acceso interesse nei confronti della lingua italiana, grazie agli sforzi compiuti da tutto lo staff del nostro Dipartimento, dall'Ambasciata d'Italia e dall'Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje, nel novembre del 1997 è stato istituito il corso quadriennale di laurea in Lingua e letteratura italiana.

Il più giovane corso di laurea creato presso la nostra Facoltà ha significato una svolta decisiva allo sviluppo e alla diffusione della lingua e della cultura italiane. Un importante passo avanti, salutato con grande entusiasmo dalle nostre istituzioni e autorità accademiche e da quelle italiane (Ambasciata, MAE) che hanno dato un enorme contributo alla creazione del corso in oggetto.

Oggi, nonostante le nostre perplessità iniziali, il nostro Corso vanta più di 640 iscritti e con orgoglio sentiamo di affermare che a iscriversi sono i migliori. Non meno rilevante il fatto che oggi i nostri neolaureati, che sono in tanti, svolgono senza ombra di dubbio un ruolo importante nel diffondere quotidianamente la lingua e la cultura italiane in Macedonia.

## **2.1 Il Corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana presso la Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” di Skopje**

Come abbiamo già detto, il Corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana quadriennale è il più giovane corso di laurea istituito presso la nostra Università e per il cui avviamento è stato reso necessario organizzare adeguatamente i programmi da adottare e creare il curriculum universitario. Cioè, prima di dare l'avvio al Corso è stato necessario studiare i programmi di studio adottati nell'insegnamento dell'italiano come L2, adottati da diverse Università dei Balcani come, l'Università di Belgrado, Salonico, Sofia, Zagabria, Ljubljana, e nel confronto con questi è stato possibile redigere i nostri.

È ovvio che non potevamo andare oltre la struttura dei piani di studio adoperati dagli altri dipartimenti di lingue straniere attivati presso la nostra Facoltà.

Nel novembre del 1997, si ha una svolta decisiva per lo sviluppo e per la diffusione della lingua e della cultura italiane. Due sono stati i fattori che hanno permesso l'attivazione del Corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana. Il primo è stato senza ombra di dubbio l'incarico al professore Italo Bertoni in qualità di docente di Letteratura presso il nostro Dipartimento. Il secondo fattore è stato ovviamente l'interesse, sempre in crescente aumento, nei confronti dell'italiano e della sua cultura.

Dicevamo che è stato fatto il mitico passo avanti e vi posso assicurare che non è stato facile, ma si sa, per quanto ogni inizio possa essere faticoso e difficile, esso rappresenta pur sempre una sfida che può dare comunque grandi soddisfazioni. Si sono così iscritte le prime nostre 20 matricole, studenti che avevano poca o nessuna conoscenza dell'italiano, il che non poteva che comportare ovvi problemi pratici.

Il maggiore problema era rappresentato dal fatto che gli studenti si vedevano obbligati a compiere sforzi enormi nel seguire le lezioni di alcune discipline previste dal nostro programma, non essendo esattamente rivolto agli studenti che si avvicinavano per la prima volta allo studio della lingua italiana.

È probabile, quindi, che nell'impostazione del Corso ci fossero delle falle, delle lacune. Forse non eravamo pronti a compiere il grande passo, o

esigevamo troppo dai nostri studenti. Nonostante le nostre prime perplessità, ci siamo messi di buona lena e in breve tempo siamo riusciti a conseguire buoni risultati e siamo fieri di questo.

## **2.2 Nuove tendenze e nuovi curricula**

Nel nostro Paese i nuovi programmi di studio sono stati dettati dalla necessità di svecchiamento delle discipline universitarie e dal loro necessario allineamento alle tendenze europee e mondiali. Essi si rifanno al sistema europeo dei crediti, organizzati sul modello di quelli adoperati da diverse università europee. Gli studenti del nostro Dipartimento hanno la possibilità di scegliere le materie che più gli aggradano, di costruire il proprio piano di studi in base alle proprie aspirazioni ed esigenze personali. Ogni materia ha un codice e può essere di natura obbligatoria, facoltativa, con un insegnamento a scelta. A ciascun modulo corrisponde un numero preciso di crediti che varia a seconda della tipologia delle discipline insegnate.

Analizzando la situazione, ci troviamo di fronte a un sistema che comporta l'aggiornamento continuo della materia insegnata come anche l'approfondimento delle conoscenze, il che obbliga lo studente a frequentare regolarmente le lezioni, in modo particolare le esercitazioni di lingua. Per ciascuna materia è prevista una prova di esame scritta o orale (oppure entrambe).

La Laurea in Lingua e Letteratura italiana presso la Facoltà di Filologia dell'Università di Skopje si consegue dopo quattro anni di studio, divisi in 8 semestri (il programma di studi si articola in insegnamenti semestrali, anziché annuali) con 2 indirizzi principali: indirizzo glottodidattico e indirizzo traduttori e interpreti. I primi due semestri sono propedeutici. Per conseguire il diploma di laurea lo studente deve aver conseguito in totale almeno 240 crediti (30 per ciascun semestre).

La nostra Università e il nostro Dipartimento sono pienamente consapevoli del considerevole valore che l'adozione del nuovo sistema dei crediti ha assunto, soprattutto tenuto conto che esso offre ai nostri studenti maggiori possibilità di orientamento e d'inquadramento professionali. Non si può inoltre trascurare un particolare rilevante, e cioè che le nuove lauree saranno riconosciute dall'Unione Europea. Ciò sottintende, come abbiamo già sopra osservato, che un giorno i nostri studenti potranno sentirsi cittadini europei e ricoprire il ruolo di membri pressoché effettivi di questa società.

## 2.3 La collaborazione scientifica

Negli ultimi anni il nostro Dipartimento ha intrapreso ed è stato testimone di un considerevole numero di attività nell'ambito della collaborazione scientifica come ad esempio:

- un ciclo di lezioni tenute da eminenti studiosi come i professori Bertinetto, Mollica, Guaragnella e le professoresse Paola Bianchi de Vecchi, Vanna Zaccaro, Neli Radanova, Anna Comodi, Rosella Abbaticchio e Annarita Taronna (alcune andate in video conferenza);
- un ciclo di incontri con gruppi di studiosi e ricercatori dell'Università Cattolica di Milano e della "Ca' Foscari" di Venezia;
- un ciclo di work-shop organizzati in collaborazione con l'Università per stranieri di Perugia tenuti dalle professoresse Anna Comodi, Paola Bianchi de Vecchi ed Elisabetta Chiacchella;
- un ciclo di corsi di aggiornamento, organizzati in collaborazione con l'Università per stranieri di Perugia, e la "Ca' Foscari" di Venezia;
- un congruo numero di progetti nazionali e internazionali, come quelli che la nostra Facoltà ha fatto in collaborazione con le Università degli Studi di Bari, di Perugia, della Calabria, di Roma, di Napoli e che ha coinvolto anche università non italiane, come quelle di Salonicco, Eichstatt, Tirana, Niksic, Maribor, Valona;
- un considerevole numero di progetti che si sono rivelati molto proficui sia in materia di scambio di docenti, sia di studenti come i seguenti: il progetto Tempus (JEP 18101-2003) *New Curriculum Model for Italian Studies*; il *Dizionario degli italianismi*, a cura di Luca Serianni, Utet; il progetto *Comunicazione interculturale: i rapporti linguistici e letterari italo-macedoni* (2010-2011); il *South East Europe Project for the Advancement of Language Studies SEEPALS*, (511116-Tempus-1-2010-1-XM-Tempus-jper); il progetto 2010 per l'allestimento di laboratori per ricerca e l'insegnamento presso la Facoltà di Filologia "Blaže Koneski", finanziato dal Ministero della Pubblica Istruzione macedone; *La traduzione e la didattica dell'italiano LS*, un progetto internazionale che la nostra facoltà sta portando avanti in collaborazione con l'Università degli Studi di Bari, finanziato dall'Università "Ss Cirillo e Metodio" di Skopje.

Nell'ambito di questi Progetti è stato organizzato un congruo numero di convegni internazionali tra cui:

- Convegno internazionale: *Nuove tendenze e nuovi curricula nell'insegnamento della lingua e della letteratura italiana*, Università "Ss Cirillo e Metodio", Facoltà di Filologia "Blaže Koneski", Skopje, 27-



28 Ottobre 2005, Progetto Europeo Tempus, *New Curriculum model for italian studies*;

- Convegno internazionale: *Studi italiani e il sistema universitario europeo*, Università “Ss Cirillo e Metodjo”, Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”, Skopje, 22-28 febbraio 2007 Progetto Europeo Tempus, *New Curriculum Model for Italian Studies*;
- Convegno internazionale: *Lingua, letteratura e cultura italiana*, Università “Ss Cirillo e Metodjo”, Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”, Skopje, 29-30 ottobre 2009;
- *Convegno internazionale in occasione dei 55 anni di Studi italiani: Parallelismi linguistici, letterari e culturali*, Università “Ss Cirillo e Metodjo”, Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”, Ohrid, 13-14 settembre 2014.

### **3 L'insegnamento dell'italiano nelle scuole elementari, superiori e private**

Per andare incontro all'interesse crescente nei confronti dell'italiano, grazie agli sforzi compiuti dallo staff del nostro Dipartimento, dall'Ambasciata d'Italia a Skopje e dal Ministero della Pubblica Istruzione macedone, nel 2001 è stato attivato per la prima volta, in un liceo di Skopje, un corso d'italiano. Va, inoltre, aggiunto che oggi, a distanza di una decina di anni, l'italiano viene addirittura insegnato in 12 licei sparsi in Macedonia. La lingua italiana è studiata come terza lingua straniera a scelta, per un numero di tre ore settimanali negli ultimi anni di studio. Dalle indagini da noi svolte è risultato che il numero degli interessati è in considerevole aumento. In alcuni Conservatori e scuole di musica, vista la natura specifica delle discipline impartite, addirittura è da ventitré anni che si studia la lingua italiana. Tra le scuole elementari che hanno inserito l'insegnamento dell'italiano, vanno annoverate quelle di Kumanovo e di Župa, dove l'italiano viene inserito già a partire dalla sesta classe. Nelle scuole private la situazione è completamente diversa.

Quasi tutte le città della Macedonia vantano più di una scuola di lingue straniere dove l'italiano viene insegnato a livelli diversi. In quasi tutte le scuole sono stati attivati corsi di primo livello, ma ci sono persino scuole che offrono corsi a livelli avanzati e specialistici. La maggior parte dei docenti è costituita da ex studenti laureati in Lingua e Letteratura italiana.

Secondo un'indagine svolta l'anno scorso, su richiesta dell'Ambasciata italiana, soltanto a Skopje operano più di quaranta scuole private con

insegnanti d'italiano in possesso della predetta laurea. Vista la situazione, è normale che ci si ponga la questione della qualità dell'insegnamento impartito nelle scuole. Siamo perciò determinati a impegnarci e a fare del nostro meglio per il conseguimento dei seguenti obiettivi specifici come:

- una migliore diffusione di strumenti idonei all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue, attraverso ad esempio donazioni di libri di testo e manuali per lo studio dell'italiano;
- borse di studio per la frequenza di corsi di aggiornamento per insegnanti di italiano LS in Italia;
- aumentare l'offerta di insegnanti prendendo atto del numero sempre più crescente di laureati in Lingua e letteratura italiana;
- fornire un'adeguata formazione degli insegnanti al fine di favorire l'insegnamento delle discipline in almeno una lingua straniera.

#### **4 Quale futuro per l'Italianistica in Macedonia?**

Il "boom" dell'italiano in Macedonia, che si deve alla presenza sempre più viva della lingua e della cultura italiane nel nostro Paese, alla presenza di aziende italiane, all'attrazione che il Corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana di Skopje esercita soprattutto sui giovani, c'impone di affrontare con urgenza la questione del rafforzamento dell'insegnamento dell'italiano. C'è inoltre da sottolineare che il numero dei docenti (quattro professori, un docente, due lettori senior, e un lettore MAE) non risulta essere proporzionale alla forte richiesta di studio dell'italiano nel nostro Paese. Dato che la Facoltà di Filologia è stata fino a oggi l'unico centro universitario in Macedonia in cui s'insegnasse l'italiano, gli insegnanti, traduttori e interpreti, sono tutti ex allievi del nostro Ateneo. Ciò impone l'obbligo al nostro Dipartimento di continuare a svolgere l'importante ruolo assunto per la pianificazione e lo sviluppo delle attività che ci riguardano da vicino, come la diffusione della lingua, letteratura e cultura italiane in Macedonia.

Concludo raccomandandomi e rivolgendo una preghiera in modo particolare agli studenti, ovvero di approfittare della mobilità studentesca. La nostra Università ha infatti firmato l'Erasmus con l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e, attraverso la possibilità che viene offerta a studenti e a docenti di entrambi i Paesi, si aprono ovviamente le porte alla collaborazione e agli scambi diretti fra queste due realtà universitarie.

Termino dicendo che grazie alla conoscenza e alla diffusione della lingua italiana, grazie a questo mondo in cui noi viviamo, avremo l'opportunità non

solo di conoscerci meglio con la gente del “bel paese” e dei suoi cultori, ma soprattutto d’intraprendere insieme il cammino di una proficua collaborazione in ciò che accomuna questi due preziosi mondi.

## **Bibliografia:**

- Abbatichio R., *L’italiano da Pietroburgo ai Balcani*, in *In. It.*, 13, 2004, pp. 8-14.
- Guaragnella P. (a cura di), *Cultura italiana, Mediazione linguistica, Università europee*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002.
- Lo Cascio V. (a cura di), *Lingua e cultura italiana in Europa*, Firenze, Felice Le Monnier, 1990.
- Saržoska A., *L’italiano scelto dai giovani come investimento per il futuro*, in Peluffo P., Serianni L. (a cura di), *Il mondo in italiano. Annuario della Società Dante Alighieri 2006*, Roma, 2006, pp. 271-276.
- Saržoska A., *50 anni di Studi italiani alla Facoltà di Filologia Blaže Koneski – Skopje*, in Radica N. (a cura di), *Lingua, letteratura e cultura italiana. Atti del convegno internazionale in occasione dei 50 anni di Studi italiani presso la Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”*, Skopje, Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”, 2011, pp. 17-25.

## *Joyce Lussu e il potere performativo della traduzione tra oralità e ri-scrittura interculturale*

**Annarita Taronna**

### **1 Ri-pensare l'oralità nella ricerca letteraria e culturale**

Prendendo come punto di partenza l'importanza dell'oralità e la sua recente ri-concettualizzazione in molte culture e ambiti di ricerca, questo studio ambisce a esplorare i confini tra la traduzione e le altre forme di ri-scrittura, ri-elaborazione o rappresentazione del testo di partenza.<sup>1</sup> Nuove chiavi di lettura possono infatti emergere approfondendo le questioni legate alla rappresentazione dell'alterità, all'affermazione di voci dissidenti nella storiografia e nella letteratura *mainstream*, e alla somatica del dialogo inter-linguistico. In particolare, l'obiettivo di questa ricerca è duplice: da una parte, si intende indagare il valore interculturale dell'interfaccia oralità/scrittura nella pratica traduttiva di Joyce Lussu (1912-1998), scrittrice, poetessa, giornalista, attivista, militante antifascista, partigiana e traduttrice di origini anglo-italiane<sup>2</sup>; dall'altra, esaminare come il potere performativo delle sue traduzioni dia forma a una nuova cornice teorica per uno studio della traduzione in cui oralità e studi postcoloniali sono strettamente intrecciati con la linguistica performativa.

Poiché il carattere straordinario e gli eventi biografici di Lussu hanno avuto un forte impatto sulla sua pratica traduttiva, una breve introduzione agli eventi principali della sua vita è necessaria per capire meglio come la traduzione diventi strumento per esprimere la sua ideologia politica. Joyce Salvadori nacque nel 1912 da una famiglia aristocratica delle Marche, in

---

<sup>1</sup> La traduzione del saggio dall'inglese in italiano è di Dora Renna.

<sup>2</sup> Per un dettagliato e intenso ritratto bio-bibliografico è possibile fare riferimento a diversi volumi monografici sulla vita di Joyce Lussu (Ballestra 1996, Livi 2000, Trenti 2009).

Italia. Suo padre, Guglielmo Salvadori, era un filosofo positivista, che aveva studiato a Firenze e Lipsia per poi diventare docente presso le Università di Pisa e Roma, nonché primo traduttore del filosofo Spencer; sua madre, Cynthia Galletti, figlia di un ufficiale che aveva combattuto con Garibaldi e di una nobildonna inglese, era una liberale antifascista e lavorava come corrispondente per i quotidiani inglesi “The Manchester Guardian” e “The New Statesman”, con l’obiettivo di creare consapevolezza riguardo la situazione politica in Italia e l’ascesa del fascismo. A causa di questo attivismo politico, la famiglia Salvadori fu costretta a lasciare il Paese nel 1924. In un primo tempo si rifugiarono in Svizzera, dove Joyce Lussu ricevette un’educazione privata a cura di suo padre; successivamente si trasferirono in Germania, dove continuò gli studi presso un corso di filosofia a Heidelberg e lavorò come insegnante di lingua in una scuola privata per ragazze. Fu tuttavia costretta ad abbandonare anche la Germania nel 1932, con l’affermarsi del nazismo. Negli anni successivi si avvicinò al movimento “Giustizia e Libertà”<sup>3</sup> e incontrò Emilio Lussu quando, mentre lavorava come “staffetta”, fu incaricata di portare a Lussu un messaggio dagli altri membri del movimento. Dopo questo episodio, Joyce Lussu mise da parte il proprio impegno politico, sposò Aldo Belluigi e con lui si trasferì in Kenya per lavorare in una fattoria. Nel 1939 però tornò in Europa, divorziata e di nuovo in contatto con “Giustizia e Libertà”. Joyce ed Emilio Lussu erano ora una coppia che lavorava insieme per il movimento. Viaggiarono in tutta Europa per organizzare la formazione di gruppi antifascisti e lavorarono con gli Alleati per sostenerli; inoltre, si impegnarono per rendere possibile l’uscita clandestina dall’Italia di intellettuali e attivisti italiani. Durante questo periodo di viaggi continui e vita clandestina, Joyce Lussu proseguì i suoi studi in Letteratura alla Sorbona di Parigi e in Filologia all’Università di Lisbona. Nel 1943 fu protagonista di un’importante azione di “Giustizia e Libertà”: dopo l’8 settembre attraversò le linee naziste e riuscì a creare un collegamento tra gli Alleati in sud Italia e i gruppi partigiani nel nord del Paese. La sua azione militare le valse una medaglia d’argento al valore da parte del Governo italiano dopo la fine della guerra. In seguito decise di lasciare la politica italiana per rivolgere il suo impegno e attivismo politico all’*International Peace Movement*. A Stoccolma incontrò il poeta turco Nazim Hikmet, e l’amicizia tra i due avrebbe portato alla pubblicazione e al successo delle sue opere in Italia, tradotte da Joyce Lussu. Dopo questa esperienza di collaborazione con Hikmet, Joyce Lussu decise di tradurre in italiano lavori di poeti albanesi, afro-americani, inuit, curdi, turchi e vietnamiti, quali António Agostinho Neto, José Craveirinha, Kaoberdiano Dambarà, Ho Chi Min. Dopo la morte di Emilio Lussu nel 1975,

<sup>3</sup> Movimento della Resistenza antifascista italiana, attivo dal 1929 al 1945.

Joyce Lussu decise di lasciare Roma per ritornare alla residenza di famiglia in Porto San Giorgio (Marche) dove continuerà l'attività di promotrice culturale, soprattutto per le istituzioni locali, con instancabile entusiasmo fino alla morte sopraggiunta nel 1998.

Queste intense vicissitudini biografiche portarono Lussu a immaginare quello del traduttore come un ruolo non convenzionale. Ciò si può dedurre dalla sua decisione di tradurre e pubblicare le poesie degli autori attivisti per la libertà sopra citati senza conoscerne le lingue madri, e dalla sua concezione dell'attività di traduzione come un modo per creare nel pubblico italiano una maggiore consapevolezza rispetto ad alcune situazioni politiche estere. Più specificamente, il suo metodo di traduzione era basato su un principio rivoluzionario secondo cui una preparazione accademica di tipo scientifico o filologico non era essenziale; piuttosto, Lussu credeva fermamente che fosse sufficiente incontrare gli autori di persona dovunque essi vivessero e in qualsiasi condizione (esilio, prigionia ecc.), parlare con loro della loro poesia, ma anche di temi spinosi quali colonialismo, subalternità, dissidenza e resistenza, condividendo le più intime visioni del mondo:

Forse tutti i poeti sono molto traducibili, se si conoscono profondamente. Per conoscerli, è ovvio che non basta la filologia, e bisogna capire del poeta molto più di quanto non possa essere acquisito attraverso i vocabolari, le grammatiche e la storia della letteratura. Per cui, deve esistere un'affinità, una capacità di partecipazione al mondo poetico dell'autore, con le sue fondamenta morali e spirituali, del raziocinio e della sensibilità. Se c'è questa partecipazione, le differenti circostanze espressive e ambientali si assorbono facilmente, per ricrearsi in forme simili e fedeli nel diverso linguaggio in cui vengono trasposte. (Lussu 1998: 9)

Intraprendendo il lavoro di traduzione come una pratica partecipativa e conversazionale, Lussu apre alle prospettive di una nuova cornice teorica che trae spunto dagli studi sull'oralità. Essi rappresentano un campo di ricerca che approfondisce di pari passo all'impatto delle tradizioni orali sullo sviluppo del linguaggio e le implicazioni di tale impatto nel contesto di discorsi di ricaduta letteraria e culturale. Tra i più importanti contributi agli studi sull'oralità, la concezione di Ong (1982: 99) della parola orale è in questo caso ritenuta particolarmente attinente. Essa è, infatti, coerente con l'ostinata scelta da parte di Lussu di andare alla ricerca dei poeti rivoluzionari in giro per il mondo e di parlare con loro, e ne rivela la motivazione scatenante: una precisa consapevolezza critica della differenza tra la condizione delle parole in un testo e quella delle parole nel contesto conversativo. Infatti, tale scelta può essere ricondotta alla definizione di Ong della parola orale come un potente

elemento di «un presente reale ed esistenziale rivolto da una persona reale e vivente a un'altra persona reale e vivente o ad altre persone reali e viventi, in un tempo specifico in un contesto reale che include sempre più che mere parole». Questo è esattamente quanto accade nelle conversazioni di Lussu con i suoi poeti, che solitamente descrivono dense immagini poetiche usando espressioni del volto e gestualità, indicando oggetti o mostrando immagini, conseguentemente implicando modificazioni di una contestuale narrazione (del sé) che è più che verbale. Esplorare il fondersi di elementi verbali e non-verbali nella sua performance di traduzione orale, così come in molte altre situazioni di contatto linguistico, ha aiutato Lussu a raggiungere una riflessione sul modo in cui i poeti che aveva scelto interagivano con le parole per formulare e interpretare il mondo, come emerge negli estratti qui riportati:

Non avevo mai il dubbio di non aver capito o di cadere in qualche approssimazione. “Adora soltanto parole concrete, non ambigue, quelle che si usano tutti i giorni e che capirebbe anche un contadino analfabeta”, mi diceva [Hikmet]. La traduzione correva spedita, senza sforzo. Le immagini prendevano la loro forma di slancio, senza vuoti o discontinuità, e le parole si collocavano saldamente una dietro l'altra, in ordinata collana. (Lussu 1998: 7)

Nella sua conversazione, [Neto] non usava né una parola né un gesto più del necessario: il suo modo di esprimersi era modesto, gentile e un po' esitante, e il suo sguardo era mite, con una punta di diffidenza. Tutto ciò che diceva era preciso, sobrio, senza ombra di retorica, colorito di pacata ironia. (*Ibid.*: 72)

Dalle sue osservazioni emerge implicitamente che il significato della performance nella traduzione orale va oltre una mera questione di definizioni formali, stilistiche o semantiche. Ciò pare denunciare, come osservato da Finnegan (2007: 58), la maggior parte delle visioni del mondo etnocentriche riguardo «il concetto di letteratura come non familiare per la maggior parte delle persone cresciute in culture che, come quelle dell'Europa contemporanea, prestano grande attenzione all'alfabetizzazione e alla tradizione scritta». Se riposizionare queste voci letterarie dissidenti al di fuori dell'accademia e dei canoni occidentali significa che non esistono più confini netti tra i poeti, i *performers* e il pubblico, l'autore e l'interprete dei testi, i traduttori possono agire come *performers* che improvvisano e attribuiscono significati propri alle parole, facendo delle loro opere produzioni letterarie uniche. Sotto questo aspetto, le performance di Lussu sono tanto più importanti perché non solo si tratta di conversazioni esclusive – solitamente registrate su nastro – con gli scrittori che traduce, ma perché sono prove evidenti dell'unicità delle sue affinità elettive e delle relazioni intellettuali stabilite con gli stessi, così creando aspettative di affidabilità nel pubblico.

Ma questa unicità deriva anche dalla sperimentazione e dall'innovazione formali dei testi scelti da Lussu, che portando in sé tracce linguistiche e tecniche proprie di tradizioni culturali orali, quali quelle turche, angolane, afro-americane, curde, esquimesi, albanesi, vietnamite, del Mozambico, della Guinea e di Capo Verde, si attestano come esempi emblematici di «traduzione creolizzata» (Bandia 2008, 11).

Come verrà illustrato successivamente, la manifestazione dell'oralità sia nel testo scritto originale, che nella sua traduzione, può avere implicazioni di natura linguistica – per esempio sincretismo lessicale, giochi di parole sintattici, parole ed espressioni indigene glossate, vernacolarismi e creolizzazioni – che sfidano gli standard della lingua, della poetica e della cultura dominante attraverso l'introduzione di nuovi paradigmi. L'integrazione di questi concetti derivanti dalla ricerca interdisciplinare sugli studi dell'oralità coincide con l'idea di Lussu secondo cui la poesia dell'Altro si esprime attraverso una nuova lingua che non è il portoghese coloniale standard – con riferimento ai lavori di Neto e Craveirinha, tra gli altri – ma una combinazione sincretica di parole ed espressioni africane e portoghesi da cui era bandito ogni riferimento a tradizioni europee o ad allusioni accademiche o colte (Lussu 1993, 6). Determinante è la sua adesione a un nuovo linguaggio poetico che è usato per rendere immagini e parole accessibili alla gente comune, manipolando e cambiando la grammatica e la sintassi in forme autonome e funzionali, introducendo parole ed espressioni indigene, mostrando una tensione strutturale tra leggibilità e interpretazione, codifica e decodifica (*Ibid.*). Le implicazioni di tali scelte letterarie, linguistiche e ideologiche possono aver influito sulla ricezione delle traduzioni di Lussu, nonché delle sue opere,<sup>4</sup> da parte del pubblico italiano:

Avendo cercato per oltre dieci anni la poesia di un certo tipo – una poesia che fosse lontana dai canoni occidentali – ho avuto la possibilità di raccogliere materiale notevole, parte del quale è stato poi pubblicato da più editori. In ogni caso, sia *Tradurre poesia*, che ho pubblicato negli anni Sessanta, sia le singole raccolte di poeti

---

<sup>4</sup> Per contrasto, la scrittura fu sempre un'attività cruciale nella vita di Joyce Lussu, e la maggior parte dei suoi lavori fu pubblicata dopo la fine della guerra, quando la sua condizione economica era decisamente stabile. Nonostante non si definì mai una scrittrice professionista, oltre ai saggi politici Joyce Lussu pubblicò anche due raccolte di poesie, diverse antologie poetiche da lei tradotte, un romanzo giallo, una raccolta di racconti brevi e di studi storici e culturali sotto forma di narrazioni, dando prova di essere una scrittrice a tutto tondo. Per ulteriori approfondimenti, è possibile fare riferimento ai contributi di Gigliola Sulis in *Joyce Lussu. Una donna nella storia*, a cura di Maria Luisa Plaisant (Cagliari, CUEC, 2003) e in *Joyce Lussu. Il più rigoroso amore*, e Cretella Chiara e Lorenzetti Sara, *Architetture interiori: immagini domestiche nella letteratura femminile del Novecento italiano*, Sibilla Aleramo, Natalia Ginzburg, Dolores Prato, Joyce Lussu (Firenze, F. Cesati, 2008).



del cosiddetto terzo Mondo, non hanno avuto molto successo. Si trattava di buoni libri di poesia differente dalla nostra, che dovevano confrontarsi con la limitatezza e il provincialismo della cultura occidentale, un provincialismo che permane ancor oggi. [...] Poi questi libri, se li sono comprati soprattutto i ragazzi, e a me va benissimo così. Quanto alla cultura italiana ufficiale, invece, nessuno è mai venuto a chiedermi niente. (Lussu in Ballestra 1996: 227; 230)

A ogni modo, dopo la sua morte nel 1998, sono stati pubblicati diversi studi soprattutto nel campo della ricerca sulla letteratura femminile. Un tema importante è l'indagine sul ruolo dell'oralità nella poetica di traduzione di Lussu nel restituire la molteplicità delle voci dissidenti, dei discorsi anti-egemonici e delle pratiche di linguistica sovversiva che caratterizzano gran parte delle "zone linguistiche del Terzo Mondo" (Deleuze / Guattari 1986: 27) e delle relative letterature "minori" che sono così riuscite a cambiare il canone estetico e la critica per raggiungere l'emancipazione letteraria. In questo senso *orature*<sup>5</sup> – cioè l'uso di un enunciato come mezzo estetico di espressione – ha contribuito a riconcettualizzare la relazione tra le molte culture colonizzate nel mondo. La scrittura dell'oralità viene restituita nella traduzione dell'identità attraverso la trasmutazione sintetica del linguaggio – come prima descritto – che rende i testi tradotti di Lussu degli spazi discorsivi polimorfi e identità nomadi in movimento. La scelta deliberata di Lussu di infondere nei suoi progetti di traduzione le dinamiche dell'arte dell'oralità riguardava sia la pratica conversazionale attivata con i poeti, sia il mantenimento di tracce dell'oralità delle lingue originali all'interno della traduzione. Date le premesse teoriche che sostengono tale scelta, è possibile affermare che il lavoro di Lussu costituisce uno stimolante spunto a partire dal quale ripensare l'oralità per la critica letteraria europea e formulare una nuova cornice empirica per le teorie postcoloniali: lo studio delle lingue e delle letterature attraverso una prospettiva critica, collegata all'esperienza colonizzatore-colonizzato e agli effetti che colonizzazione e imperialismo sortiscono su persone e nazioni.

## **2 L'interfaccia oralità / scrittura nel metodo traduttivo "anti-convenzionale" di Joyce Lussu**

Grazie alla manifestazione e al conseguente apprezzamento dell'oralità nelle loro opera letterarie, Lussu porta la traduzione su un nuovo percorso di

---

<sup>5</sup> Questo concetto è stato esaminato più diffusamente in altri due studi (Taronna 2012; Betti / Taronna in fase di pubblicazione) sulla traduzione delle letterature afro-americana e chicana.

performance, collaborazione, mediazione e trasmissione. Ciò dimostra che è possibile sovvertire la visione e la pratica della traduzione concepita in termini esclusivamente statici. Il testo scritto originale – inteso nel modo che è stato ossessione delle culture occidentali per lunghissimo tempo – può essere un atto politicamente impegnato e trasformativo. In particolare, Lussu agisce sia come traduttrice anti-convenzionale, sia come artista dedita allo sforzo di immedesimarsi con passione nel percorso storico dei suoi poeti dissidenti e di dare alle loro culture una nuova vita, com'è facile intuire dalle sue parole in *Tradurre poesia* (1998: 5):

*Tradurre poesia* è lo sforzo per comprenderla, è quasi riviverla. Basta solo (ma è indispensabile) avere col poeta il denominatore comune della posizione dell'uomo nei confronti della vita. [...] Gli autori presentati non hanno tra loro affinità linguistiche o geografiche. Esiste, tuttavia, il filo rosso che li lega e ne motiva la scelta: l'amore per il mondo, l'impegno nella lotta per modificarlo, la carica e l'impegno rivoluzionario in senso storico e politico.

L'interfaccia tra oralità e scrittura assume la forma di traduzione intermediale e pratica transculturale che può ritenersi una deliberata trasposizione di un discorso orale (Bandia 2011). Discorsive erano, infatti, le pratiche comunicative di Joyce Lussu durante i suoi viaggi in Guinea e Capo Verde con Amilcar Cabral<sup>6</sup>, che la introdusse alla complessa storia della sua nazione e del linguaggio creolo nato spontaneamente come miscela tra il portoghese e le lingue locali. Quando Lussu partì alla volta della regione dei Balanta in Guinea-Bissau insieme ai militanti del PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde), fu entusiasta della gente dei villaggi che organizzava meeting politici e discussioni su temi come guerra e pace, colonialismo e rivoluzione, produzione economica e relazioni sociali. In particolare, come si evince dalle sue parole, Lussu narrava e rifletteva sul fatto che dopo le discussioni si intonavano canti “partigiani”, la cui melodia e straordinaria sintesi erano intraducibili:

---

<sup>6</sup> Durante i suoi viaggi in giro per il mondo per partecipare a diversi Congressi internazionali, incontrò negli anni Sessanta, il leader anti-colonialista Amilcar Cabral, che la colpì per la sua cultura moderna, il suo pensiero e il suo linguaggio chiari e limpidi, che Lussu (1998: 93) definì così: «Cabral non scrive versi, ma certamente la sua prosa scritta o parlata nelle lingue che padroneggia – portoghese, francese, spagnolo – ha uno stile superiore e, si può dire, anche un colore poetico, nel linguaggio sempre pensato al di fuori dei luoghi comuni, nella capacità d'inventare espressioni originali per descrivere la realtà presente o proiettarsi nel futuro razionale e possibile».

Uno dei più diffusi comincia: “Lala kemà-puti mel perto kebrà-colonialista bai dja...” dove “lala” indica la pianura bagnata dopo la pioggia. Come tradurre? “La grande pianura umida prende fuoco – il vaso di miele si romperà tra poco – tra le mani dei colonialisti – se ne andranno tutti...”? E la descrizione di una ragazza, che in creolo viene tratteggiata in poche sillabe, mentre in italiano occorrono almeno quattro versi? (Lussu 1998, 101)

Da queste brevi premesse appare evidente come la pratica traduttiva di Lussu sia iscritta in un’interfaccia tra oralità e scrittura su tre livelli correlati. In primo luogo, Lussu passava da un mezzo di comunicazione verbale a uno scritto, come accadde nella traduzione della poesia di Hikmet:

Ho cominciato a tradurre poesie per caso. Ero a Stoccolma, a un Congresso per la pace e incontrai Hikmet. Era amabile e curioso, e la conversazione corse subito veloce. Parlava un francese personalissimo, con lieto disinteresse per la grammatica e la sintassi, alle quali io portavo invece molto rispetto. Ma si spiegava ottimamente. [...] Aveva idee chiarissime su ciò che voleva farmi capire, e un senso rigoroso delle parole; se non trovava in francese quella voluta, si aiutava con parafrasi e circonlocuzioni, con espressioni in altre lingue o analogie o riferimenti, con indicazioni di oggetti, con gesti delle mani, che erano belle e sapevano muoversi. (*Ibid.*: 7)

Ma Lussu esperò anche il passaggio da un medium orale a uno scritto quando nel 1961 si recò in Portogallo per cercare l’Angola attraverso la voce di Agostinho Neto e richiese insistentemente alla PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) il permesso di visitarlo nella fortezza di Aljube. Poiché la sua richiesta fu ripetutamente respinta, dovette trovare modi alternativi di comunicare con lui chiedendo a sua moglie, che era occasionalmente autorizzata a fargli visita, di memorizzare le domande che voleva rivolgere a Neto. La moglie portava poi le risposte a Lussu, talvolta aggiungendo alcune poesie e storie inedite che aveva composto nel corso della vita.

In secondo luogo, l’interfaccia tra oralità e scrittura è anche una caratteristica costante della poesia di cui Lussu decideva di intraprendere la traduzione, come si può evincere dagli scritti letterari e poetici di Hikmet. Essi, infatti, da una parte derivano da una complessa eredità familiare basata su un’educazione sia orientale che occidentale che unisce dunque elementi di scrittura e di oralità; dall’altra, richiamano alcuni episodi della sua vita caratterizzati da esperienze sociali e culturali che hanno avuto una forte influenza sul suo modo di scrivere poesia e sulla sua visione della traduzione come modo di narrare l’altro e l’alterità.

Per esempio, quando aveva diciassette anni scappò dall’accademia navale e attraversò a piedi l’Anatolia per trovare il quartier generale nazionalista. Lì

per la prima volta incontrò i contadini e comprese il loro modo di vivere in quelle capanne di fango dai tetti di paglia, di parlare una lingua che sembrava canti e storie narrate, di vivere la spaventosa infelicità quotidiana delle persone escluse dalla storia. Ispirato da questa esperienza, nel 1928 Hikmet pubblicò *The song of the Sun-drinkers*, una poesia che fa rivivere l'Anatolia, la sofferenza e la ribellione dei contadini, e che strutturalmente ricorda il ritmo dei canti folcloristici turchi tramandato oralmente di generazione in generazione. In terzo luogo, l'interazione tra oralità e scrittura pervade anche i progetti di traduzione di Lussu in quanto pratica dialogica in cui lei stessa si afferma sia come viaggiatrice, che come narratrice che cerca di trasmettere la grande impronta ereditata dal contatto diretto con i poeti dissidenti. Essi stessi sono, infatti, poeti che hanno agito in prima persona nei movimenti per l'indipendenza degli anni Cinquanta, nei movimenti per i diritti civili e *Black Power* degli anni Sessanta negli Stati Uniti, e anche nei movimenti per la liberazione in Mozambico, Angola e Guinea.

Come suggerisce Capancioni (2011: 179), Lussu combina poesia e traduzione con scrittura di viaggio, e nel fare ciò crea uno spazio pubblico attraverso un processo creativo polimorfo in cui sono coinvolti autore e traduttore – e nel caso di Hikmet anche la moglie dell'autore, a sua volta traduttrice. Viaggiare diventa essenziale per la sua attività letteraria, poiché viaggiando ricerca poeti e opere e lavora personalmente con gli scrittori muovendosi liberamente tra due mondi, cercando di costruire ponti “umani” per facilitare il transito di una realtà squisitamente locale in uno spazio internazionale dove può radicarsi e trovare nuova vita.

Lussu ammette apertamente che sebbene avesse assunto il ruolo di traduttore e cantastorie, non si aspettava di diventare una scrittrice, in quanto si sentiva impegnata soprattutto nell'attivismo politico. Attivando una pratica di traduzione così contestualizzata e incarnata, Lussu apre a nuove possibilità per il ruolo del traduttore, che dimostra di essere “non-convenzionale” per svariati motivi.

Innanzitutto, Lussu non conosce le lingue native dei poeti e le trasposizioni linguistiche per cui opta non sono basate sulla correttezza linguistica, ma sulla condivisione di esperienze ideologiche di un certo valore poetico attraverso lingue europee moderne diverse dalla loro lingua madre. Come osserva Capancioni (2012), Lussu afferma la propria identità ponendo il testo originale dell'autore all'interno della propria narrazione, cornice in cui reclama piena responsabilità per le sue interpretazioni che infrangono la relazione simbiotica tra originale e traduzioni, allo stesso tempo demistificando i paradigmi di fluidità e trasparenza che categorizzavano il rapporto dicotomico tra testo originale e testo tradotto.

Inoltre, Joyce Lussu cambia l'idea convenzionale di traduzione basandosi sulla sua conoscenza e abilità d'uso di lingue intermediarie (come il francese, l'inglese o il portoghese) con sicurezza e creatività, così da stabilire un rapporto intimo e intellettuale con i poeti, imparando parole dalle loro lingue native, trovando concetti simili o equivalenti in italiano, trasponendo le stesse emozioni e immagini poetiche in un modo molto familiare, com'è possibile desumere dalla dichiarazione di seguito riportata (Lussu 1998: 26):

Traducendo Hikmet, non sentivo affatto il bisogno di mettermi a studiare la lingua turca, la letteratura turca, la storia turca e quella ottomana e arabo-persiana [...] La traduzione mi costava così poco sforzo, che ne fui preoccupata, e mi sottoposi all'esame di filologi e di persone di cultura che conoscevano egualmente bene il turco e l'italiano. Mi rassicurarono sulla fedeltà del mio testo, e andai avanti tranquillamente, nonostante le osservazioni che mi venivano da ogni parte. [...] Sentivo invece la necessità di conoscere la Turchia. Quando andai la prima volta a Istanbul, rimasi stupita nel constatare quanto quella città sgradevole, irritante e faticosa mi apparisse familiare.

Un'ulteriore ragione per concepire il ruolo di Lussu come quello di una traduttrice non-convenzionale è collegata alla funzione costantemente svolta dal materiale paratestuale nella sua pratica traduttiva. Non si tratta di un mero dispositivo letterario utilizzato per esporre sofisticate riflessioni critiche sul lavoro in cui si impegna il traduttore, quanto piuttosto un modo per introdurre il pubblico all'opera, rivelando l'intreccio di storie pubbliche e personali tra l'autore e la traduttrice, il loro percorso di relazioni intellettuali e i loro incontri, il loro attivismo politico condiviso, ma anche il diretto intervento della voce del poeta nel lavoro della traduttrice.

### **3 Traduzione come ri-scrittura dell'alterità**

Ssecondo le pratiche traduttive di Lussu ri-pensare il concetto di oralità e il suo rapporto con la scrittura è fondamentale per discutere i confini tra la traduzione e le altre forme di ri-scrittura o rappresentazione del testo originale attraverso l'esplorazione di questioni correlate all'affermazione di voci dissidenti nella storiografia e nella letteratura *mainstream* e alla rappresentazione dell'alterità nel dialogo interculturale. In particolare, Lussu sembra fare propria la metafora della traduzione come ri-scrittura dell'alterità, che è il confronto della traduttrice con concetti, forme e linguaggi sconosciuti, nonché con il dilemma del renderli in un diverso contesto culturale, dato che

la sua pratica implica lo spostamento attraverso confini linguistici e culturali, il trasporto o la rilocalizzazione di lingue e culture marginalizzate entro un dominio più centrale e potente, come si può affermare dalle stesse parole di Lussu:

Quando ho fatto pubblicare le sue poesie in Italia, ben pochi le leggevano, poiché in Occidente c'erano pregiudizi formidabili nei confronti delle altre culture. Ossia, accadeva che le culture diverse dovessero sempre passare attraverso il filtro della sinistra europea. Invece, io portavo direttamente il testo e la creatività di un altro paese senza averli filtrati con la mia cultura di occidentale. [...] L'avvenimento davvero nuovo di questo secolo è quello di uomini impegnati politicamente che non vedono la poesia e la politica separate. (Ballestra 1996: 219)

Alla luce di tali affermazioni, la pratica di Lussu di traduzione come ri-scrittura dell'alterità coincide, da svariati punti di vista, con il paradigma di traduzione come scrittura postcoloniale, ampiamente discusso da Bandia (2008; 2011). Infatti, entrambi sono ispirati da una cultura basata su una lingua tradizionalmente orale, traspongono un discorso parlato in uno scritto e rivelano una misteriosa abilità nel negoziare i confini tra culture e lingue maggiori e "minori". In entrambi i paradigmi, lo scopo teorico è "*to move the centre*" (Ngugi wa Thiong'o 1993) valicando il filtro interpretativo di matrice imperiale occidentale e disintegrando la gerarchia tra centro e periferia, unità e diversità. Il progetto di scrittura interculturale e translinguistica messo in piedi da Lussu porta con sé le tracce dell'estetica dei poeti dissidenti, nonché delle loro questioni ideologiche, le quali sono fortemente correlate alle questioni postcoloniali di storia, linguaggio e identità in un contesto non-occidentale. In effetti, le traduzioni di Joyce Lussu delle voci dissidenti del Terzo Mondo mantengono il potenziale rivoluzionario della loro consapevolezza e del loro senso storico della disuguaglianza di potere del colonizzato, che è a sua volta cruciale per fornire una visione diversa di traduzione, lingua e nazione. Trasponendo nelle sue traduzioni il progetto di spazio discorsivo della storia "umana" dei poeti, nonché la loro geografia e società, Lussu resiste alla tentazione di lasciarsi sedurre dalla nozione di traduzione come ri-narrazione 'esotica' dell'altro, scegliendo piuttosto una forma di convivenza umana nata dall'esperienza personale.

In un certo senso, un approccio così esperienziale<sup>7</sup> alla scrittura e alla traduzione fa eco alla pratica di Dionne Brand di "storicizzare la geografia"

---

<sup>7</sup> Lussu comprende profondamente la condizione di spaesamento dei poeti dissidenti poiché per oltre vent'anni lei stessa aveva vissuto in esilio, prima in quanto membro di una famiglia antifascista e poi come antifascista militante e attivista nella Resistenza.

(McKittrick 2006). Operazione che si configura come modo di dare forma alla sua narrazione dove lo spazio si interseca con la razza, porta alla luce una terra di passaggi potenti, rende conto di sradicamenti forzati, schiavitù e soppressione di lingue native, narra una storia di oppressione, repressione e resistenza. Definita come “una stanza piena di nazioni esauste e piangenti, una casa che è sicura solo come carne” (ix), la geografia è per Brand quello che la storia è per Lussu, ossia un tentativo umano di rivelare storie nascoste di sfruttamento, lotta, oppressione, dissidenza e resistenza. È cruciale che i poeti dissidenti tradotti da Lussu abbiano esperito uno spazio esistenziale e discorsivo *in-between* attraverso cui esprimere il rifiuto del destino coloniale e dei significati a esso connessi, nonché creato modi alternativi di riferire le proprie esperienze. Contrariamente a quanto avviene nella pratica prevalente nella traduzione letteraria, dove le specificità contestuali della cultura di partenza vengono spesso adattate alla cultura di arrivo, le traduzioni a opera di Lussu sono poco “addomesticate”. Infatti, Lussu cerca di infondere una lingua europea (come l’italiano) con la realtà socio-culturale dei poeti, come avviene con le note in calce ad alcuni versi delle poesie raccolte nel capitolo *Africa, fuori di Portogallo* (111-150) che, sotto forma di piccoli glossari tematici, spiegano alcune parole specifiche del contesto culturale riferite a: a) nomi locali di luoghi geografici (come Zaire, Calais, Cayatte); b) il sistema dei contratti di lavoro (per esempio “contrato”, “asimilados”); c) nomi di persone (“Zé”, “Rubòm Manèl”, “Mendi”, “mamana”, “cocuana”); d) gruppi etnici e sociali (per esempio “ronga”, “badiu”, “Kunoti”, “Barnaili”); e) animali (“gala-gala”, “sécue”); f) frutti e alberi (come “mapsigna”, “acagiù”); g) strumenti (“tombassana”, “simbò”).

Questi esempi non sono meramente finalizzati a fornire al pubblico italiano informazioni importanti sulla lingua locale e sul contesto generale dei testi originali, piuttosto essi riflettono la deliberata intenzione della traduttrice di dare voce ed evidenziare l’alterità nella traduzione attraverso l’uso di materiale esplicativo che rivela il potere performativo delle strategie paratestuali di Lussu, ovvero il potere che le parole possiedono di dar forma a convinzioni e valori, alle strutture sociali e culturali e di creare significati che formano e trasformano la realtà umana così come concettualizzata dalla linguistica performativa (Robinson 2003: 5). In tal senso, l’innovazione lessicale e stilistica di questi testi ibridi può anche essere letta come il risultato di quello che Zabrus (1990) definisce “alterizzare il linguaggio europeo”, cioè un processo di indigenizzazione che intende sovvertire il linguaggio dominante con la messa a punto di un uso distintivo del linguaggio.

Un’ulteriore strategia paratestuale, adottata da Lussu per rafforzare l’alterità nelle sue traduzioni, è quella di scrivere introduzioni o prefazioni

in cui delinea un ritratto bio-bibliografico dell'autore e dei temi principali dell'opera, dando vita a quelle che Pratt (1992: 9) ha chiamato "narrazioni (auto) etnografiche", con riferimento alle istanze da parte dei soggetti colonizzati di rappresentare se stessi in modi che coinvolgono i termini del colonizzatore. Si tratta di un fenomeno ampiamente diffuso nelle zone di contatto, che svela le storie dell'assoggettamento imperiale e della resistenza vista dal punto di vista del luogo in cui si origina. Ciò può essere facilmente rilevato nell'introduzione di Lussu (1968) all'antologia *L'idea degli antenati. Poesia del Black Power*, che inizia con queste parole: «Agli africani deportati in schiavitù i bianchi hanno tolto gli antenati» (31). Questa è la prima «nota di verità», come Lussu definiva questi fatti innegabili, che l'aiuta a ricostruire la storia della diaspora nera africana e afro-americana e l'impatto del colonialismo sulla loro lingua e sulla loro identità, con l'impegno politico descritto in queste righe:

Ai negri d'Africa e d'America il colonialismo ha strappato anche la lingua: sradicandoli dalle loro terre d'origine in condizioni subumane, e riducendoli a condizioni subumane nelle terre d'origine colonizzate, ha bloccato, insieme allo sviluppo di società autonome, anche lo sviluppo di lingue autonome. In Africa, gli africani hanno cristallizzato dialetti chiusi e sclerotici, dal vocabolario limitato; [...] in America gli schiavi importati non potevano che adottare la lingua dei padroni, deformandola, ma senza possibilità di opporle una lingua alternativa.

Questo è solo un esempio che illustra come le introduzioni di Lussu non si limitino a posizionare il testo in un ricco contesto culturale e linguistico, ma diventino un saggio geopolitico e un manifesto poetico sul valore letterario delle produzioni culturali dissidenti che possa motivare il pubblico italiano a leggere le sue traduzioni come un modo di ri-scrivere l'alterità.

#### **4 Conclusioni**

L'intento di questa ricerca è stato quello di discutere il potere performativo delle traduzioni di Joyce Lussu tra oralità e ri-scrittura interculturale tracciando una nuova cornice teorica nello studio del processo transcreazionale che si verifica, in maniera spontanea, nelle situazioni di contatto linguistico e nella traduzione. In particolare, la sua pratica traduttiva offre nuove interpretazioni della relazione tra linguaggio, cultura, appartenenza e nazione, e diventa terreno fertile per ulteriore ricerca nell'ambito delle relazioni di potere, ideologia e identità così come teorizzate da Spivak (1993). Intraprendendo le traduzioni di Hikmet, Agostinho Neto, José Craveirinha, Kaoberdiano Dambarà e dei



poeti del *Black Power*, Lussu abbraccia coscientemente una concezione di cultura e letteratura non come mere produzioni estetiche, quanto piuttosto come potenti agenti nel processo di formazione di identità etniche, dissidenti e postcoloniali. Esse sono capaci, inoltre, di portare per il mondo le tracce della loro lotta di liberazione anticolonialista, nella speranza di sensibilizzare l'opinione pubblica italiana alle cause e ai movimenti rivoluzionari. Dunque, Lussu sperimenta in prima persona la pratica di traduzione come un modo attivo di partecipare all'azione internazionale a sostegno di questi poeti, vittime di persecuzione politica, e di preservare il loro retaggio culturale e la loro identità ibridi, in aperta opposizione all'imperialismo e all'egemonia culturale. In questa peculiare visione della traduzione come pratica dialettica, Lussu pare anche attivare quella che Friedman (1998) definiva «una narrazione del divenire», che consiste nell'adottare “una retorica spaziale fluida e flessibile che pone l'identità come relazionale, situazionale e interattiva – il risultato di un processo in fieri di divenire senza origine né fine”. Alla luce di quanto affermato, dedicandosi all'avventura umana di traduzione come ri-scrittura dell'alterità, così come messa in atto da Lussu, si è cercato di espandere l'orizzonte degli studi di traduzione oltre l'approccio prescrittivo o normativo alle lingue per includere la cosiddetta traduzione performativa, ibrida e creolizzata.

## Bibliografia:

- Ballestra S., *Joyce L. Una vita contro*, Milano, Baldini and Castoldi, 1996.
- Bandia P., *Translation as Reparation. Writing and Translation in Postcolonial Africa*, Manchester, St. Jerome, 2008.
- Bandia P., *Orality and Translation*, in Gambier Y. and van Doorslaer L. (a cura di), *Handbook of Translation Studies*, vol. 2, Amsterdam, John Benjamins, 2011, 108-111.
- Betti S., Taronna A. (in progress), *Language(s) in contact: a definitional and translational excursion into Chicano's identity, language and cultural aesthetics*.
- Capancioni C., *Travelling and Translation: Joyce Lussu as a Feminist Cultural Mediator*, in Federici E. (a cura di), *Translating gender*, Berlin, Peter Lang, 2011, 177-188.
- Capancioni C., *Joyce Lussu's Africa, Out of Portugal: Translating José Craveirinha, Kaoberdiano Dambarà, Marcelino Dos Santos, Agostinho Neto and Alexander O'Neill in Italian*, in *Scientia Traductionis*, n. 11, 2012, <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4237.2012n11p245> [data di consultazione: 30.06.2015].
- Deleuze G., Guattari F., *Kafka: Toward a Minor Literature*, Dana Polan, (trad.) Minneapolis, University of Minnesota Press, 1986.
- Finnegan R., *The Oral and Beyond. Doing Things with Words in Africa*, Chicago, The University of Chicago Press, 2007.
- Friedman S.S., *Mappings: Feminism and the Cultural Geographies of Encounter*. Princeton, Princeton University Press, 1998.
- Hikmet N., *Quindici Ferite. Il canto di coloro che bevono il sole. Poesie*, trad. A cura di Lussu J., 1996, Milano, Newton and Compton, 1928.
- Livi A. (a cura di), *La vita è infinita. Ricordo a più voci di Joyce Lussu*, Fermo, A. Livi, 2000.
- Lussu J. (a cura di), *Introduction*, in Hikmet N., *La Conga con Fidel* [The Conga with Fidel], Rome, Fahrenheit, 1961/2005, pp. 13-22.
- Lussu J. (trad. e cura di), *Presentazione*, in *L'idea degli antenati. Poesia del Black Power*, Rome, Lerici, 1968, pp. 31-42.
- Lussu J., *Portrait*, Rome, Transeuropa, 1988.
- Lussu J., *Il turco in Italia ovvero l'italiana in Turchia*, Venezia, Centro Internazionale della Grafica di Venezia, 1992.
- Lussu J., *Agostinho Neto*, Venezia, Centro Internazionale della Grafica di Venezia, 1993.
- Lussu J., *Tradurre Poesia*, Rome, Robin, 1998.
- McKittrick K., *Demonic Grounds: Black Women and the Cartographies of Struggle*, Minneapolis/London, University of Minnesota Press, 2006.
- Meherz S., *Translation and Post-colonial experience: The Francophone North African Text*, in Venuti L. (a cura di), *Rethinking Translation*, London and New York, Routledge, 1992, pp. 120-138.
- Ngugi wa Thiong'o, *Moving the Centre: The Struggle for Cultural Freedoms*. London, James Curry, 1993.

- Ong W., *Orality and Literacy, The Technologizing of the Word*, London and New York, Methuen, 1982.
- Pratt M.L., *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, London and New York, Routledge, 1992.
- Robinson D., *Performative Linguistics: Speaking and Translating As Doing Things With Words*, London and New York, Routledge, 2003.
- Spivak G.C., *The Politics of Translation*, in *Outside in the Teaching Machine*, London, Routledge, 1993, pp. 179-200.
- Taronna A., *The Writer-as-Translator: Re-Shaping Southernness in Transethnic American Literature*, in Cazzato L. (a cura di), *Anglo-Southern Relations: from Deculturation to Transculturation*, Lecce, Besa, 2012, pp. 78-104.
- Trenti F., *Il Novecento di Joyce Salvadori Lussu. Vita e opera di una donna antifascista*, Sasso Marconi, Le voci della Luna, 2009.
- Zabus C., *Othering the Foreign Language in West African Europhone Novel*, in *Canadian Review of Comparative Literature/Revue canadienne de la littérature compare*, 17 (3-4), 1990, pp. 348-66.
- Zirimu P., *Oral Power and Europhone Glory: Orature, Literature, and Stolen Legacies in Ngũgĩ wa Thiong'o, Penpoints, Gunpoints, and Dreams: Towards a Critical Theory of the Arts and the State in Africa*, Oxford, Clarendon Press, 1998.

## *Il problema della fedeltà della traduzione in testi di varia tipologia testuale*

**Ljiljana Uzunović**

Questo contributo intende trattare il problema della fedeltà della traduzione e ha l'obiettivo di dimostrare, su esempi concreti, come questo concetto cambi a seconda della tipologia del testo che si traduce. Il concetto e lo stesso termine della fedeltà della traduzione hanno subito un'evoluzione nel corso della storia attraverso idee molto varie su cosa sia una buona traduzione, vale a dire quella riconosciuta come "fedele". Per illustrare cosa intendiamo con il termine "fedeltà della traduzione" ci serviremo di una definizione di Umberto Eco (2003: 16):

Ma il concetto di fedeltà ha a che fare con la persuasione che la traduzione sia una delle forme di interpretazione e che debba sempre mirare, sia pure partendo dalla sensibilità e dalla cultura del lettore, a ritrovare non dico l'intenzione dell'autore, ma *l'intenzione del testo*, quello che il testo dice o suggerisce in rapporto alla lingua in cui è espresso e al contesto culturale in cui è nato.

Capire cosa si intenda per testo tradotto fedelmente, a prescindere dalla terminologia usata, è sempre stato strettamente connesso con la stessa idea della traduzione. Per questo motivo, citiamo una delle definizioni della traduzione secondo la quale tradurre significa:

capire il sistema interno di una lingua e la struttura di un testo dato in quella lingua e costruire un doppio del sistema testuale che, *sotto una certa descrizione*, possa produrre effetti analoghi nel lettore, sia sul piano semantico e sintattico che su quello stilistico, metrico, fonosimbolico, e quanto agli effetti passionali a cui il testo fonte tendeva. (*Ibid.*:16)

Questa definizione riguarda la traduzione dei testi letterari, come si può facilmente evincere dagli esempi che offre Eco nel suo libro. Cerchiamo di esplorare se la definizione vale anche per altri tipi di testi. Il concetto del “contesto” in Eco si riferisce soprattutto al contesto interno di un’opera letteraria, ma anche al contesto storico e culturale nel quale quell’opera è stata prodotta. Nel nostro caso, la tipologia testuale offre sicuramente un altro tipo di “contesto”, che incide moltissimo sull’approccio verso il testo da parte del traduttore e sulla valutazione della traduzione.

A scopo esemplificativo, abbiamo scelto tre testi appartenenti a tipologie testuali diverse. Il primo è un testo informativo, il secondo una lettera commerciale, quindi un testo specialistico (informativo e insieme regolativo), e il terzo un testo narrativo.

In queste tipologie testuali cercheremo di individuare i punti chiave, gli elementi imprescindibili per una buona traduzione, che cambiano, come cercheremo di dimostrare, proprio in base alla tipologia testuale. Non offriremo in questa sede le traduzioni dei testi prescelti e non cercheremo di dare un “modello” per una traduzione equivalente. Vogliamo, piuttosto, analizzare un giusto approccio verso il testo-fonte, soffermarci su quali domande si deve fare il traduttore, quali regole deve rispettare e quali strategie adottare per trovare gli equivalenti più appropriati per i testi.

Il primo che analizzeremo è un testo informativo di Simonetta Caminiti, pubblicato su “Il Giornale” il 28 gennaio 2014. Per identificare e analizzare i punti chiave, ricorderemo che un testo informativo come questo articolo è quello che risponde alle note regole “delle cinque w” (“what?” – “che cosa è accaduto?”, “when?” – “quando?”, “where?” – “dove?”, “who?” – “a chi?” e “why?” – “perché?”).

C’è un mondo che rifiuta gli under 10.

Pasticcerie, ristoranti e persino voli aerei vietati per i piccoli a tutela della quiete degli adulti.

Genitori o non genitori? Se qualcuno ci facesse questa domanda, sul prato di un villaggio turistico, penseremmo a un lapsus. «Fumatori o non fumatori?», avrà voluto dire la receptionist. E invece no: perché la «no kids policy» (politica anti-figli), già diffusa all’estero, sta contagiando il Belpaese. Niente bambini al seguito: Sirani Bagnolo Mella (pasticceria e pizzeria di Brescia) è il primo locale italiano a sposare questa campagna, bandendo gli under 10 dopo le nove di sera. Noto per i piatti e l’ambiente raffinati, il locale è bombardato dalle critiche online, ma i titolari, che applicano questo regime da sette anni, ribattono con sicurezza: «C’erano troppe lamentele e adesso funziona tutto benissimo». Non sono gli unici, in Italia. A Capri – perciò, nel cuore di un Sud ancora affollato da grandi famiglie – la filosofia no-kids cavalca il turismo: l’hotel «La Scalinatella» è off limits per i bambini. Così pure

l'Antico Casale di San Gimignano e Palazzo Hedone, a Scicli (provincia di Ragusa). Luoghi che condividono l'extra-lusso, atmosfere, panorami, stili soffusi nei quali l'aura naïf e imprevedibile di un bimbo stona – evidentemente – come un pugno nell'occhio. Finché all'ingresso c'è fila, i clienti sono d'accordo. Scelte di vita o condizioni temporanee, quelle di questi clienti, che, secondo un'indagine di Ryanair, sarebbero disposti a pagare un sovrapprezzo sui biglietti, purché in aereo non ci fossero vagiti, strepiti, interrogatori no-stop, ronzii tipici dei bambini. (<<http://www.ilgiornale.it/news/interni/c-mondo-che-rifiuta-under-10-986531.html>>)

Quando con gli studenti abbiamo letto questo articolo, di cui riportiamo solo l'inizio, abbiamo visto che era abbastanza facile individuare e rispondere alle domande delle cinque "w". Nel brano riportato, abbiamo sottolineato le parti del testo che rispondono a queste domande. Ma il testo si presta bene anche a un altro tipo di esercizio. Con gli studenti abbiamo fatto anche una piccola indagine che intendeva analizzare le parole conosciute, con l'uso di un buon dizionario monolingue, e verificare se l'accezione delle parole usate nel testo corrisponde con il primo significato o con il secondo, con il terzo e così via.

Dopo aver consultato il dizionario Zingarelli e quello di Tullio De Mauro, abbiamo scoperto che le parole "sposare", "bandire", "piatto", "regime", "ribattere", "soffuso", "aura", "naïf", "stonare" sono state tutte utilizzate nella seconda, terza, ma anche con la sesta o settima accezione della parola. La prima accezione di "sposare" è "unire in matrimonio", "bandire" ha come primo significato "pubblicare", "piatto" è un recipiente, "regime" un tipo di governo, un sistema politico, "ribattere" significa "battere di nuovo", mentre il primo significato di "soffuso" è "cosparso lievemente". "Aura" è "venticello", "stonare" è un termine musicale che significa "uscire di tono", la parola "naïf" si riferisce a "una forma d'arte istintiva, priva di scuola". Attenzione però che è un *falso amico* della parola macedone "наивен" che significa "ingenuo". Lo stesso vale anche per la parola "raffinato" perché "рафиниран" in macedone ha un altro significato. Per non parlare della locuzione "cavalcare il turismo" che nulla ha in comune con il primo significato del verbo "cavalcare". L'unica parola, tra quelle che abbiamo analizzato, usata con la prima accezione è "seguito".

Perché abbiamo fatto questo esercizio? Perché gli studenti spesso sono convinti di conoscere una parola, mentre ne conoscono soltanto il primo significato e questo testo, che non presenta particolari difficoltà per quanto riguarda il suo messaggio complessivo, offre un buon esempio di come si può sbagliare la traduzione se ci affidiamo a quello che crediamo di sapere e che magari consideriamo, a un primo approccio, facile.

Tornando al testo, rimane da tradurre anche l'espressione idiomatica "come un pugno nell'occhio". Secondo la definizione del Zingarelli: «(fig.) Essere un pugno in un occhio, detto di ciò che è molto sgradevole a vedersi, di pessimo gusto, e sim.: quell'enorme edificio in cima alla collina è un vero pugno nell'occhio | (fig., fam.)».

Inoltre, per tradurre correttamente questo testo, bisogna anche fare attenzione alle numerose parole ed espressioni inglesi: a eccezione di "receptionist" e "online" queste parole vanno tradotte. Anche "no kids policy" può rimanere in inglese, perché nel testo c'è anche la traduzione in italiano, e conseguentemente rimane in inglese anche la filosofia "no-kids", mentre va tradotto in macedone "gli under 10". Infine, bisogna sicuramente tradurre "off limits" che risulterebbe oscuro per molti lettori macedoni.

Per quanto riguarda i sostantivi "vagiti", "strepiti", "interrogatori", "ronzii", anche se almeno tre sono vagamente sinonimi e rappresentano alcuni tipi di rumori diversi prodotti dai bambini, sono parole per le quali bisogna trovare altrettanti sinonimi nella lingua macedone. Pur non essendo questo un testo letterario, la sinonimia serve a illustrare l'idea dell'autore, rende il testo più piacevole e interessante e, quindi, la traduzione non deve tralasciare il valore espressivo del testo.

Abbiamo visto che anche in un testo non particolarmente difficile bisogna verificare se le parole che crediamo di conoscere non abbiano un altro significato, più adatto al contesto. Questo è il lavoro di un traduttore, se vuole fare una buona traduzione: consultare il dizionario per l'ennesima volta sulla stessa parola. Poi, «dato l'intero spettro del contenuto messo a disposizione da una voce di dizionario (più una ragionevole informazione enciclopedica), il traduttore deve scegliere l'accezione o il senso più probabile e ragionevole e rilevante in quel contesto e in quel mondo possibile.» (Eco 2003: 45) Cosa che, come ha dimostrato Eco, non è capace di fare Altavista.

Il secondo testo analizzato è una lettera commerciale:

Oggetto: richiesta di scarico merce.

Vi preghiamo di voler curare, per nostro conto, il ritiro di 500 tonnellate di grano "Kappa", proveniente da Buenos Aires e imbarcato sulla nave "Ulisse" in arrivo presso il porto di Genova il giorno 12 corrente mese.

Vi incarichiamo anche di procedere al pagamento del nolo, delle spese doganali e di tutte le altre spese inerenti lo scarico. Di tutte queste spese ci daretè addebito sul conto corrente n. 4086432 a noi intestato presso la Banca Italiana del Lavoro, sede centrale di Genova, alla quale abbiamo fornito istruzioni in merito.

Vi preghiamo, infine, di verificare con la massima diligenza e attenzione, il peso medio del grano quale risulterà da differenti e successive prove che, in conformità ai

vigenti usi del porto sopra indicato, saranno eseguite durante le operazioni di scarico. Confidiamo nel Vostro interessamento e, in attesa di una Vostra conferma, Vi salutiamo cordialmente. (Chiuchiù / Bernacchi 1994: 201-202)

Per capire meglio l'approccio verso la traduzione di una lettera commerciale, ricordiamo alcune regole fondamentali per la stesura di questo tipo di lettera: «chiarezza di pensiero, esattezza di espressione, concisione, cortesia e forma.» (*Ibid.*: 127-128). Come si vede, la chiarezza viene messa al primo posto in quanto le informazioni devono essere presentate «in modo esatto, semplice e univoco usando periodi brevi, esposti secondo un ordine logico» (*Ibid.*: 127). Non meno importante è l'esattezza dell'espressione (significa che bisogna usare termini nel loro preciso significato, ed «eliminare dubbi di interpretazione o errori» (*Ibid.*: 127)). Concisione significa «senza termini o frasi inutili, ma non al punto di sacrificare la chiarezza e la correttezza della forma» (cosa che non tutti rispettano). Altre regole sono la cortesia, perché anche nel caso in cui «la lettera deve assumere un tono fermo e deciso, la cortesia non deve mai essere trascurata» (*Ibid.*: 127) e la forma, che si riferisce alle norme relative alla distribuzione delle parti della lettera: intestazione, data, indirizzo del destinatario, distribuzione, riferimenti, oggetto, formula iniziale, corpo della lettera, frase di chiusura, firma, allegati, sigle.

Le stesse regole della chiarezza e della precisione sono importanti anche per la traduzione di una lettera commerciale o di tutti i testi cosiddetti specialistici. Questo tipo di testo è stato da noi definito come informativo e insieme regolativo perché «il destinatario non può limitarsi a leggerlo e capirlo, ma è spinto a eseguire le operazioni che vi sono elencate» (Bruni et al. 1997: 38). Quindi, quali sono i punti chiave di questo testo che dobbiamo trasmettere al destinatario?

Abbiamo detto che questo testo è anche informativo perché in molti casi risponde alla regola delle cinque “w” e in ogni caso questa è la sua funzione comunicativa principale. In questa lettera, sempre secondo le buone regole della stesura di una lettera commerciale, la parte più importante del testo è stata inserita nel primo paragrafo. Come abbiamo visto, si tratta di una lettera della ditta X che incarica la ditta Y di occuparsi dello scarico della merce (500 tonnellate del grano “Kappa”) che arriva con una nave che parte da Buenos Aires e arriva al porto di Genova il giorno 12 del corrente mese. Il secondo paragrafo è più regolativo, con una funzione più conativa che informativa: spiega più dettagliatamente in che cosa consiste l'operazione di scarico, e che cosa bisogna pagare e in quale modo. La ditta Y deve capire perfettamente l'oggetto della richiesta mandata dalla ditta X: deve capire quando, con quale



mezzo di trasporto e dove arriva la merce, ma anche la quantità e il tipo della merce in questione. Deve capire esattamente che cosa deve pagare e a quale banca deve addebitare il conto. Alla fine, la ditta Y deve saper verificare il peso della merce all'arrivo e come si procede per stabilirlo. Come si vede, quasi tutti i passaggi della lettera sono importanti e non ci sono punti ridondanti, parti che possiamo tralasciare, cambiare o "interpretare liberamente", a parte la formula di chiusura. Quindi la nostra traduzione deve essere completa, esatta e precisa e deve mantenere intatta la funzione comunicativa. Il terzo paragrafo sicuramente dovrà essere riformulato per spiegare al meglio le «differenti e successive prove», cioè che la merce viene pesata diverse volte per stabilire il peso medio. La fedeltà richiesta è massima. Non c'è bisogno di stare a spiegare il livello di responsabilità e le ripercussioni, morali e materiali, per le sviste e gli eventuali errori nella traduzione. Non possiamo cambiare la data, il nome della nave con una soluzione che "suona meglio". Della responsabilità del traduttore parla anche il manuale sulla didattica e sulla valutazione della traduzione dall'italiano al macedone e viceversa di Radica Nikodinovska.<sup>1</sup>

Secondo il codice penale italiano, nella sezione dedicata ai delitti contro l'Amministrazione della Giustizia, e in particolar modo contro l'Attività Giudiziaria, ci sono le pene previste per l'interprete e il perito: fino a due anni di carcere,<sup>2</sup> e anche di più nel caso sussistano circostanze aggravanti.<sup>3</sup> Questo, naturalmente, vale solo quando l'interprete sia stato convocato a tradurre durante un processo, e non sappiamo se qualcuno sia mai stato veramente processato per questo tipo di reato, ma perdere la fiducia della persona che vi ha incaricato e recarle un danno, a volte grave, è sicuramente molto sgradevole, a prescindere dalle conseguenze.

Nel caso di una lettera commerciale è assolutamente indispensabile trasmettere correttamente tutte le informazioni, qualche volta anche a scapito

<sup>1</sup> «Преведувањето на стручни текстови, покрај моралната, подразбира и материјална одговорност, затоа што поради лошо преведен текст може да дојде до разни недоразбирања, раскинувања на договори, загуба на инвестиции итн., оттаму и одговорноста на преведувачот е многу голема.» [...] «нормата ИСО 2384 која забранува да се врши додавање, скратување, испуштање или менување на текст, индекс или библиографија без, експлицитно, за тоа да се информира читателот.» (Nikodinovska 2009: 127).

<sup>2</sup> Art. 373. Falsa perizia o interpretazione. Il perito o l'interprete che, nominato dall'autorità giudiziaria, dà parere o interpretazioni mendaci, o afferma fatti non conformi al vero, soggiace alle pene stabilite nell'articolo precedente (art. 372 falsa testimonianza, pene da due a sei anni di reclusione). La condanna importa, oltre l'interdizione dai pubblici uffici, l'interdizione dalla professione o dall'arte. (<http://www.brocardi.it/codice-penale/libro-secondo>).

<sup>3</sup> Art. 375. Circostanze aggravanti. Nei casi previsti dagli articoli 371-bis, 371-ter, 372, 373 e 374, la pena è della reclusione da tre a otto anni se dal fatto deriva una condanna alla reclusione non superiore a cinque anni; è della reclusione da quattro a dodici anni, se dal fatto deriva una condanna superiore a cinque anni; ed è della reclusione da sei a venti anni se dal fatto deriva una condanna all'ergastolo. (<http://www.brocardi.it/codice-penale/libro-secondo>).

della bellezza dello stile. Bisogna, però, chiarire agli studenti che, anche se possono scegliere quasi liberamente tra varie formule iniziali e di chiusura in una lettera commerciale, nel caso di un reclamo o di una contestazione di qualsiasi tipo è importante trasmettere fedelmente il grado di scontentezza dell'interlocutore e questo passa anche attraverso le formule rituali di contatto. In questo caso, è inaccettabile che il traduttore cerchi di "mitigare" l'asprezza del messaggio o usi eufemismi sostituendo i termini "pesanti" o "sgradevoli". Il traduttore non deve censurare il testo e deve rispettare la sua intenzione, in questo caso anche lo stile e la sua carica "passionale".

Mentre in una lettera commerciale questi particolari fanno parte del messaggio del testo, il valore stilistico ed espressivo in un testo narrativo ne costituiscono l'elemento fondamentale e fanno parte del valore estetico del testo stesso. Questo significa che la traduzione di una lettera commerciale deve essere sempre *target-oriented*, cioè orientata al testo di arrivo per consentire al destinatario una comprensione sicura e precisa. Ciò non vuol dire che tutte le lettere commerciali siano ben scritte, precise e senza elementi ridondanti. La verità è che, a differenza delle lettere commerciali modello riportate sui manuali, quelle autentiche di solito sono scritte male e al traduttore viene detto di "aggiustarle" prima di mandarle. Lo stesso succede anche con le lettere ricevute. Ma questo non fa che aumentare la responsabilità del traduttore. Laura Salmon (2003: 218) ritiene che «la maggior parte delle lettere commerciali consegnate ai traduttori sono palesemente sciatte, talvolta sgrammaticate e vengono ampiamente 'aggiustate' in LA.», e aggiunge spiegando in nota:

In questi frequenti casi, il traduttore comunica al suo cliente che il documento tradotto è stato scritto con certe caratteristiche diastratiche (sociali) che costituiscono informazioni (non necessariamente rilevanti) sul potenziale *partner* o cliente o fornitore (se viene offerta una collaborazione commerciale da qualcuno che non usa il congiuntivo non necessariamente significa che la collaborazione non sia consigliabile). (*Ibid.*: 269)

Il terzo testo che abbiamo analizzato è un testo narrativo letterario:

Riflessioni così profonde mi fanno venire appetito. Perciò ho deciso di entrare in quel ristorante. Un ristorante di lusso, di quelli dove si succhiano gamberoni con sottofondo d'archi, non so se mi spiego, tutto marmo, velluto rosa, specchi e candeline, sembrava la *garçonnière* di uno yacht arabo.

Il maître mi ha esaminato con maîtreesco disprezzo. Ho fatto finta di niente.

- Che pesce avete? – ho chiesto.

- Tutto quello che vuole – ha risposto freddamente.

- Allora mi porti un piatto misto di mullidi, sgomberomoidi, astici, aragne, aspitriglie,

valencenielli, caranghi, cozze, castagnole, caviglioni, maranzane, mazzancolle, moscardini, bocchedibue, scrappioni, lote, suri, zeri, zurli, boghe, salpe, costardelle, donzelle, nigricepi, merlani, occhialoni, sparlotti, gattiruggine, pappasassi, succiascogli, spigole ermafrodite, cernie alessandrine, lofe bodegate, palinuri elefanti e ostracodermi estinti.

Mi hanno cacciato fuori. Di questi tempi è duro far gli spiritosi se non si è miliardari. Non importa. Nella mia filosofia l'importante è divertirsi. Sapete, io sono un mago baol. (Benni 1990: 16)

Nel brano riportato, si capisce subito che la difficoltà maggiore per la traduzione sono trentacinque tipi di pesci, crostacei e molluschi che il mago Baol ordina al cameriere. Se vogliamo tradurre “fedelmente” tutti questi termini, ci troveremo davanti a un'impresa impossibile per un traduttore macedone, perché si tratta dei *realia*, cioè dei termini che esistono nella realtà del testo fonte, ma non nella realtà del testo di arrivo. Ma bisogna sempre provarci e consultare tutti i dizionari, manuali ed enciclopedie, cartacee e online, che abbiamo a disposizione. A scopo illustrativo, riportiamo una tabella con i trentacinque termini elencati dal mago Baol, nella quale il segno “+” significa che la parola esiste sul dizionario riportato, anche quando è conosciuto con un nome diverso (come nel caso di *merlano*, che esiste sui dizionari come merlango), il segno “-” che non esiste, “+ -” quando esiste la prima parte del sintagma, “- -” quando non esiste nessuna delle parti del sintagma, “+?” quando esiste un termine simile, ma le nostre scarse conoscenze della biologia marina non ci consentono di essere sicuri, per esempio, se “sgomeromoidi” siano la stessa cosa con “sgombroidi” che appare nel Treccani. Nella nostra tabella abbiamo aggiunto anche il dizionario bilingue italiano-macedone, perché non siamo d'accordo con quegli esperti che sconsigliano l'uso del dizionario bilingue. Siamo del parere che quando si traduce non bisogna usare solo il dizionario bilingue, visto che di solito offre una versione limitata dello spettro dei significati della parola, è privo di esempi (quindi non dà il contesto), e molte volte non contiene espressioni idiomatiche e locuzioni collegate con la parola. Ma nel caso di questi pesci, cioè delle realtà concrete, non sarebbe bello poter trovare sul dizionario bilingue la traduzione di queste parole? Sul dizionario di Naum Kitanovski, l'unico a disposizione, si trovano quattro parole della tabella: “cozza”, “boga”, “cernia” e “palinuro”, di cui non c'è la traduzione, ma una spiegazione generica della parola: “un tipo di pesce”. L'unica parola “tradotta” è “spigola” – ‘бранцин’ (branzino). Quindi, abbiamo provato che, almeno in questo caso, il dizionario bilingue non aiuta il traduttore.

	De Mauro Cd-Rom	Zingarelli Cd-Rom	Treccani online www. treccani.it	Dizionario italiano- macedone N. Kitanovski	Rete
mullide	+	+	+	-	+
sgomberomoide	-	+?	+?	-	+?
astice	+	+	+	-	+
aragna	-	-	-	-	+
aspitriglia	-	-	-	-	+
velenceniello	-	-	-	-	-
carango	-	-	-	-	+
cozza	+	+	+	вид школка	+
castagnola	+	+	+	-	+
caviglione	-	-	+	-	+
maranzana	-	-	-	-	-
mazzancolla	+	+	+	-	+
moscardino	+	+	+	-	+
bocchedibue	-	-	-	-	-
scrapione	-	-	-	-	+
lota	-	-	+?	-	+
suro	-	-	+	-	+
zerro	-	-	-	-	+
zurlo	-	-	-	-	-
boga	+	+	+	вид морска риба	+
salpa	+	+	+	-	+
costardella	+	+	+	-	+
donzella	+	+	+	-	+
nigricepi	-	-	-	-	+
merlano	+	+	+	-	+
occhialone	-	-	+	-	+
sparlotto	-	-	-	-	+
gattiruggine	-	-	+	-	+
pappasassi	-	-	-	-	-
succiascogli	-	-	-	-	+
spigola ermafrodita	+-	+-	+-	бранцин -	+-
cernia alessandrina	+-	+-	+-	вид морска риба (од видот на туна)-	+-
lofa bodegata	--	--	--	--	--
palinuro elefante	+-	+-	+-	морски рак -	+?
ostracodermi estinti	-	+	+	-+	+

ШТИТОНОСЦИ

Dalla tabella risulta che neanche sui dizionari italiani esistono tutti i termini elencati da Benni. Per approfondire ulteriormente le nostre conoscenze possiamo sempre fare un'indagine in rete. Ma trovare il termine sul dizionario, oppure in rete, se è spiegato in italiano o in un'altra lingua che usiamo, non ci aiuta molto a tradurlo in macedone. Ci aiuta a capire "il mondo del testo", cioè se si tratta solo di pesci o anche di altri animali marini, se questi animali vivono nel Mar Mediterraneo, oppure in altri mari. Ci aiuta a trovare sinonimi e il nome latino, ma come facciamo a trovare un equivalente in macedone? In rete, su Wikipedia troviamo solo una parola in macedone, la traduzione di "ostracodermi". Ancora in rete, sul sito macedone dedicato ai pescatori <www.ribar.com> troviamo solo diciassette specie di pesci presenti nei laghi e nei fiumi in Macedonia.<sup>4</sup> Se consultiamo tutti i riferimenti bibliografici del glossario marino italiano-macedone, se scomodiamo amici e parenti amanti della pesca, se troviamo un esperto macedone degli animali del Mediterraneo, riusciremo forse a trovare la traduzione di una quindicina di animali, magari con l'aiuto di termini in lingua croata. Ma per gli altri bisogna trovare un'altra soluzione, cioè bisogna fare un'operazione che Gadamer chiama "interpretazione" ed Eco chiama "negoziazione" (Eco 2003: 92). Anche nel caso non sia possibile trovare i termini equivalenti in macedone del testo fonte, è possibile tradurre questo elenco, nel pieno rispetto dell'intenzione del testo – *intentio operis*. Per farlo, bisogna capire il contesto più esteso del romanzo *Baol*, cioè bisogna leggere il testo fino alla fine.

La domanda che ci dobbiamo fare è: qual è l'effetto a cui mira il testo? Se facciamo un'analisi del contesto più stretto, cioè del brano riportato, è chiara l'intenzione del testo: il protagonista, offeso dal disprezzo con il quale viene trattato dal *maitre* del ristorante, decide di prenderlo in giro, di stordirlo e di umiliarlo con un elenco di pesci impossibili da trovare tutti in un ristorante, anche in uno di lusso. Questa intenzione del testo fa cambiare il nostro compito. Quindi, anche se non riusciamo a trovare la traduzione esatta di trentacinque animali marini del Mediterraneo, possiamo comunque tradurre il testo. Non è importante che i termini siano proprio quelli elencati da Benni. Non cambia l'intenzione del testo se ai quindici termini "fedeli" che abbiamo trovato aggiungiamo venti termini di altri tipi di pesci, molluschi e crostacei che riusciamo a trovare nella lingua macedone. Nel caso non li

<sup>4</sup> Nel 2010, due studentesse (Simona Spirkovska e Keti Tomeska) del corso Interpreti e traduttori, hanno preparato un glossario sui pesci, nel quale hanno elencato settantatré specie di pesci in macedone con la traduzione in italiano (con il nome latino e la foto), 160 specie di pesci dei mari italiani tradotti in macedone (con il nome latino e la foto) e quaranta specie di squali tradotti dall'italiano in macedone, con lo stesso corredo e una solida bibliografia di manuali di biologia marina in macedone. È un buon glossario sui pesci, ma non contiene nessuno dei pesci elencati da Benni e non comprende i crostacei e i molluschi.

trovassimo, possiamo anche creare dei neologismi in base ai calchi sulla lingua dell'originale o sul termine latino. Ma dobbiamo fare attenzione a non usare nomi di pesci troppo conosciuti: nell'elenco non ci sono tonni, nè sardine, nè trote. Nel testo fonte non ci sono pesci esotici (o almeno così ci sembra), ma non violeremmo l'intenzione del testo anche se ne aggiungessimo qualcuno, oppure qualche animale marino appartenente al folklore macedone. Poi dobbiamo aggiungere un termine dei pesci estinti (per tradurre "ostracodermi estinti"). L'importante è che i termini risultino sempre più sconosciuti e astrusi ed esilaranti per il lettore, tanto da sembrare inventati.

Infine, bisogna rispettare anche il valore fonosimbolico del testo, quindi gli animali possono essere elencati ricalcando il più possibile i giochi fonetici della lista dell'originale, le assonanze e le allitterazioni. Per esempio, nel testo ci sono "astice, aragna, aspitriglia" (quindi elencare tre pesci che cominciano con la stessa vocale), poi "carango, cozza, castagnola, caviglione" (quattro con la stessa consonante) – per rendere l'effetto come se il personaggio citasse a memoria da qualche enciclopedia –. Ciò vale anche nella parte dell'elenco con nomi molto corti, messi uno dietro l'altro: "lota, suro, zerro, zurlo, boga, salpa"; dobbiamo mettere i nomi più corti, per dare un ritmo *rap* anche in macedone. Alla fine dell'elenco dovremmo mettere nomi composti, come nell'originale "gattiruggine", "papasassi", "succiascogli" e gli ultimi cinque dovrebbero essere sostantivi seguiti da un aggettivo. Il numero dei termini dell'originale deve essere rispettato: devono essere trentacinque.

Queste sarebbero alcune delle scelte che dobbiamo fare per essere fedeli al testo di Benni e per mantenerne l'efficacia espressiva. Il nostro elenco tradotto deve produrre lo stesso effetto nel lettore macedone e non è importante se lui non capisce tutte le parole, anzi. Le soluzioni trovate dal traduttore saranno consapevolmente infedeli dal punto di vista del significato lessicale rispetto al testo fonte e dovranno essere intenzionalmente astruse, perché questo è lo scopo dell'elenco di Benni. In questo modo, se non siamo riusciti a ottenere l'equivalenza lessicale, abbiamo raggiunto l'equivalenza funzionale del testo rispettandone l'intenzione comunicativa. «Una traduzione deve produrre lo stesso effetto a cui mirava l'originale» (Eco 2002: 80) è una delle regole più importanti per una buona traduzione e, anche se esistono vari tipi di equivalenza, dobbiamo cercare di rispettare almeno quella funzionale. Nel nostro caso, questo significa che leggendo la nostra traduzione il lettore macedone dovrà sentire l'esagerazione progressiva e la conseguente presa in giro presenti nel testo originale: solo così il traduttore rimane fedele al senso profondo del testo e produce lo stesso effetto, o quasi.

Abbiamo cercato di dimostrare come il concetto della fedeltà cambi rispetto alla tipologia del testo e alla sua funzione e perché in qualche caso

una certa licenza sia ammessa, anzi obbligatoria, e nell'altro sia assolutamente sconsigliata. La fedeltà è una partita lunga (per dirla con Eco) e va giocata su singole decisioni interpretative valutate e scelte volta per volta. Non c'è una regola generale uguale per tutti i testi e per tutte le situazioni.

Naturalmente, le strategie e le scelte traduttive che abbiamo menzionato sono valide solo nei contesti che abbiamo spiegato. Se per caso lo stesso elenco di animali marini di Benni facesse parte di un ordine di una lettera commerciale (altra tipologia e forma testuale, altra funzione comunicativa), la strategia traduttiva dovrebbe essere completamente diversa e rispettare il senso letterale del testo.

Anche nella valutazione della traduzione di un testo bisogna tener presenti gli aspetti dell'equivalenza che abbiamo menzionato. Questo significa che "gli stessi" errori verrebbero valutati in modo diverso a seconda della tipologia testuale. Ad esempio, bisogna chiarire agli studenti che una semplice svista nel caso di una lettera commerciale, per cui il giorno 12 del corrente mese diventa il giorno 15, in un contesto reale potrebbe essere un errore gravissimo. Nel secondo caso, in un testo informativo, sarebbe forse grave, ma non lo è nell'articolo da noi riportato. Nel terzo caso, nella traduzione letteraria, nella maggior parte delle situazioni non avrebbe molto peso. Per esempio, il romanzo di Benni (1990: 15) comincia con «16 giugno 1991, città di T.». Naturalmente, in questa circostanza, nulla ostacola il traduttore nel riportare fedelmente la data. Ma nel caso lui commetta uno sbaglio e scriva 17 invece di 16 giugno, il suo errore probabilmente passerebbe inosservato e non produrrebbe conseguenze negative né per lui, né per il lettore. Questo non significa che in una traduzione letteraria il traduttore possa fare ciò che vuole e che possa cambiare il testo a suo piacimento: vuol dire solo che in un testo letterario la fedeltà viene valutata diversamente rispetto a un altro tipo di testo.

La traduzione cosiddetta didattica non deve servire semplicemente a verificare se gli studenti hanno capito il testo o se hanno acquisito certe regole grammaticali. Quando si traducono testi in classe, durante una lezione di traduzione si devono scegliere testi autentici (non "adattati") e di vari tipi, che rispecchiano situazioni reali nelle quali si potrebbero trovare i futuri traduttori. Offrendo agli studenti una varietà di situazioni traduttive, diamo loro una buona base lessicale, gli approcci variegati a seconda della tipologia testuale e gli strumenti utili per il mondo reale nel quale dovranno vivere e lavorare una volta usciti dalle aule universitarie, questa volta senza il nostro manto protettivo. Un giorno, ma non subito, ci saranno grati per questo.

## Bibliografia:

- Eco U., *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani RCS Libri, 2003.
- Chiuchiù A., Bernacchi M., *Manuale di tecnica e corrispondenza commerciale*, Perugia, Guerra, 1994.
- Bruni F., Alfieri G., Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S., *Manuale di scrittura e comunicazione*, Bologna, Zanichelli, 1997.
- Delisle J., Lee-Jahnke H., C. Cormier M., Ulrych M. (a cura di), *Terminologia della traduzione*, traduzione di Caterina Falbo e Maria Teresa Musacchio, Milano, Hoepli, 2002.
- Nikodinovska R., *Didaktika i evaluacija na preveduvanjeto od italijanski jazik na makedonski i obratno*, Skopje, Filološki fakultet "Blaže Koneski", 2009.
- Salmon L., *Italiano. Teoria della traduzione*, Milano, Vallardi, 2003.
- Benni S., *Baol. Una tranquilla notte di regime*, Milano, Feltrinelli, 1990.
- Kitanovski N., *Grande Dizionario Italiano-Macedone*, Skopje, Euroklient, 1996.
- De Mauro T., *Dizionario della lingua italiana*, Cd-Rom, Paravia, 2000.
- Zingarelli N., *Lo Zingarelli 2009. Vocabolario della lingua italiana. In CD-ROM per Windows*, Bologna, Zanichelli, 2009.

<<http://www.treccani.it/vocabolario/>>

<<http://www.ilgiornale.it>> [data di consultazione: 11.10.2014]

<<http://www.ribar.com.mk>> [data di consultazione: 11.10.2014]

<<http://www.brocardi.it/codice-penale/libro-secondo>>  
[data di consultazione: 11.10.2014]

<<http://www.brocardi.it/codice-penale/libro-secondo>>  
[data di consultazione: 11.10.2014]





«La letteratura può salvarci dalla peste del linguaggio».  
*La riflessione di Calvino su lingua e letteratura*

**Vanna Zaccaro**

Elemento centrale del programma di politica culturale di Calvino è la sua battaglia per l'esattezza del linguaggio, non a caso indicata come una delle qualità principali della letteratura in quell'autobiografia di un lettore che sono le *Lezioni americane*. Così Calvino comincia la sua lezione americana dal titolo *Esattezza*:

Cercherò prima di tutto di definire il mio tema. Esattezza vuol dire per me soprattutto tre cose:

1) un disegno dell'opera ben definito e ben calcolato; 2) l'evocazione d'immagini visuali nitide, incisive, memorabili; in italiano abbiamo un aggettivo che non esiste in inglese, «icastico», dal greco *eikastikòs*; 3) un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione.

Perché sento il bisogno di difendere dei valori che a molti potranno sembrare ovvii? Credo che la mia prima spinta venga da una mia ipersensibilità o allergia: mi sembra che il linguaggio venga sempre usato in modo approssimativo, casuale, sbadato, e ne provo un fastidio intollerabile. Non si creda che questa mia reazione corrisponda a un'intolleranza per il prossimo: il fastidio peggiore lo provo sentendo parlare me stesso. Per questo cerco di parlare il meno possibile, e se preferisco scrivere è perché scrivendo posso correggere ogni frase tante volte quanto è necessario per arrivare non dico a essere soddisfatto delle mie parole, ma almeno a eliminare le ragioni d'insoddisfazione di cui posso rendermi conto. La letteratura – dico la letteratura che risponde a queste esigenze – è la Terra Promessa in cui il linguaggio diventa quello che veramente dovrebbe essere. A volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla

che sprizzi dalle parole con nuove circostanze [...]. Ma forse l'inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo. La peste colpisce anche la vita delle persone, la storia delle nazioni, rende tutte le storie informi, casuali, confuse [...]. Non mi interessa qui chiedermi se le origini di quest'epidemia del linguaggio siano da ricercare nella politica, nell'ideologia, nell'uniformità burocratica, nella omogeneizzazione dei mass-media, nella diffusione scolastica della media cultura. Quel che mi interessa sono le possibilità di salute. La letteratura (e forse solo la letteratura) può creare degli anticorpi che contrastino l'espandersi della peste del linguaggio [...]. Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, e a cui cerco di opporre l'unica difesa che riesco a concepire: un'idea di letteratura. (Calvino, *Lezioni americane*, 1995: 678-679)

Calvino ritiene, quindi, che per resistere, per difendersi dalla peste del linguaggio, ovvero dalla perdita della forma, ci si debba riappropriare della forma, recuperando la capacità di vedere e guardare la realtà, e che questa operazione sia possibile attraverso la letteratura. Sin da giovane lo scrittore aveva avvertito il bisogno di rendere la parola scritta sempre più "esatta", più rispondente alle cose, alla realtà:

Cercare di far diventare nella scrittura questa parola, [...] qualcosa di esatto e di preciso, può essere lo scopo di una vita. Soprattutto quando si vede un deterioramento, quando si vive in una società in cui la parola è sempre più generica, povera. Di fronte ad un linguaggio che va o verso la sciatteria o verso l'astrazione, ai vari linguaggi intellettuali che sono sempre appiccicati, lo sforzo verso qualcosa d'irraggiungibile, verso un linguaggio preciso, basta a giustificare una vita. (Baranelli / Ferrero 1995: 229)

Calvino questo ha cercato per tutta la vita. Da posizione 'eccentrica', 'decentrata' rispetto alla cultura ufficiale, attraverso una visione 'trasversale', lo scrittore si è interrogato sulla questione della comunicazione e sull'uso della lingua. Questione che nel postmoderno è diventata drammatica perché la seconda rivoluzione industriale, con il suo flusso indistinto di *bits* e l'elefantiasi della comunicazione, ovvero del 'brusio' di parole che ottendono la mente, ha acuito la 'peste' del linguaggio e fatto esplodere la nostra già straripante biblioteca mentale.

Con la mercificazione degli oggetti, l'uomo ha trasformato l'oggetto in una merce perdendo il rapporto con esso, ovvero facendo perdergli l'umana traccia, e ha trasformato se stesso in oggetto, schiavo della mercificazione: il mare dell'oggettività è al tempo stesso la dipendenza, l'impossibilità di controllare e di non farsi travolgere dal flusso degli eventi, e la perdita di forma del linguaggio, ovvero dell'esattezza del linguaggio, della corrispondenza tra parola e oggetto nel magma indifferenziato dell'esorbitanza oggettuale.

Spetta allo scrittore procurare alla società gli strumenti per un *nuovo linguaggio* che consenta anche all'“ortolano” di comprendere la scrittura più astratta, così come Picasso aveva fatto con la pittura (Calvino 2007: 2126-2127 *Fleming e borsa nera, De Broglie e Bikini, Picasso e l'ortolano*). Operazione possibile in virtù dell'*arte* della parola, in specie del discorso letterario, della scrittura, fondandosi la scrittura sulla memoria e la memoria sull'arte dello sguardo, come già Cicerone segnalava nel *De oratore*. Attraverso l'occhio si osservano i luoghi, lì si ricompongono nello spazio della mente e per mezzo dell'*inventio* si creano le proprie immagini mnemoniche, si ricrea il mondo, le città che ne sono emblema. L'arte della retorica, infatti, offre un metodo efficace, visualizzabile e quindi dotato di forza persuasiva. Aguzzare lo sguardo e andare per tracce. Questa sembra essere l'indicazione offertaci da Calvino per resistere all'inferno: andare per tracce, aguzzando lo sguardo, gli occhi della mente, per cercare la via della salvezza (Calvino 1994: 405). L'andare per tracce, seguendo il filo della parola, permette una visione non diretta e, quindi, una conoscenza non diretta delle cose. Ma è proprio in questa visione indiretta, obliqua, che Calvino fa consistere lo specifico della letteratura. La visione indiretta è consentita allo scrittore di letteratura che Bachtin definisce trascendente o transgrediente – «scrittore è chi sa lavorare sulla lingua standone fuori, è chi possiede il dono del parlare indiretto» (Bachtin 1988: 288) –, una visione che permette di scorgere e raffigurare ciò che sfugge allo sguardo diretto, di averne una percezione più raffinata. È la letteratura che può difenderci dalla pietrificazione della realtà perché, come Perseo, l'eroe che nel mito vince la Medusa eludendo il suo sguardo, guarda in maniera indiretta.

A questo sguardo indiretto della letteratura affida il compito di salvare l'umanità dall'epidemia pestilenziale che l'ha colpita, la “peste del linguaggio” che si manifesta come omologazione, soffocamento della immaginazione, del desiderio.

Nella letteratura italiana – sostiene Calvino – agisce una «vocazione profonda», tale che l'opera letteraria si presenta come mappa del mondo e dello scibile. La scrittura sarebbe mossa «da una spinta conoscitiva che ora è teologica, ora è speculativa, ora è enciclopedica, ora è di filosofia naturale», che si traduce nella volontà di realizzare una grande mappa del mondo e insieme una enciclopedia dello scibile. Riconoscere alla letteratura questa vocazione e questa funzione significa restituirle il ruolo centrale che anche oggi le spetta, oggi in cui i mostri contro i quali combattere sono la banalizzazione della parola, l'impacchettamento e l'omologazione del pensiero, l'ipnosi del mercato, la frenesia del consumo, la commercializzazione del desiderio, il vilipendio della vita. Ed è questo il compito che Calvino si attribuisce, il mandato che si assegna, per esplicita dichiarazione:

l'ambizione giovanile da cui ho preso le mosse è stata quella del progetto di costruzione di una nuova letteratura che a sua volta servisse alla costruzione di una nuova società. Certo il mondo che ho oggi sotto gli occhi non potrebbe essere più opposto all'immagine che quelle buone intenzioni costruttive proiettavano sul futuro. La società si manifesta come collasso, come frana, come cancrena (o, nelle sue apparenze meno catastrofiche, come vivere alla giornata). (Calvino 1995: 7 *Introduzione a Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*)

Ma proprio per questo è urgente che la letteratura si riappropri del suo ruolo di guida, che torni a rappresentare e spiegare il mondo, ora che respiriamo un'aria di "cuccagna" in cui ognuno bada solo ai propri interessi, ora che stiamo vivendo un nuovo tempo d'invasioni barbariche. Ma i barbari questa volta non sono persone, sono cose:

sono oggetti che abbiamo creduto di possedere e che ci possiedono; sono i mezzi di diffusione del nostro pensiero che cercano di impedirci di continuare a pensare; sono l'abbondanza dei beni che non ci dà l'agio del benessere ma l'ansia del consumo forzato. (Calvino 1995: 97 in *I beatniks e il «sistema»*)

E la letteratura corre il rischio, sommersa dal mare dell'oggettività, di essere destinata al puro intrattenimento: proprio i saperi che rappresenta e che sono i più necessari all'uomo perché riguardano il senso della vita, i suoi progetti e fini, sono sottoposti all'usura della ricezione distratta, di consumo. L'attenzione vigile, la coscienza critica dell'intellettuale non può che produrre questa riflessione:

nell'euforia di questa immeritata cuccagna, sappiamo che non possediamo veramente nulla, che tutto è un castello di carte e può crollare al primo soffio. Qualcosa soltanto non può esserci tolta: la facoltà di fissarci volta per volta un discrimine tra l'agire bene e l'agire male, di meravigliarci alle nuove immagini del mondo, di proiettare su noi stessi la pietà e l'ironia del future. (Calvino 1995: 95 in *La bella époque inaspettata*)

Il labirinto, archetipo delle immagini letterarie del mondo, con il suo intrico di stanze e corridoi, interpreta e raffigura la complessità e la magmaticità del mondo contemporaneo; è la simbolizzazione urbanistica dell'ignoto e delle angosce; è icona del mistero insondabile dell'io – l'uomo contemporaneo può salvarsi attraverso la parola e attraverso la parola, accolta e usata nella sua funzione euristica e comunicativa, aprirsi a un foro, a un'agorà ideale. Può, illuministicamente, attraverso il suo ordine mentale, provare a contenere il disordine nella speranza – ripetiamo con Calvino – «di saper riconoscere chi

e che cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio» (Calvino 1994: 498). Ma l'uomo può anche cedere al fascino del labirinto, perdersi nei suoi meandri, scegliere di accettare l'inesistenza o l'impraticabilità di una via d'uscita riconoscendola come l'unica vera condizione che gli è data. La 'resa al labirinto' si contrappone allora alla 'sfida'. All'intellettuale, allo scrittore spetta lanciare la sfida, pur nella consapevolezza che non ne uscirà vittorioso: la via di uscita rintracciata non rappresenta, infatti, che la via di accesso a un nuovo labirinto, tale è la magmaticità, l'inestricabilità del reale. I labirinti non possono essere vinti sfuggendo alla loro difficoltà

ed è dunque una richiesta poco pertinente quella che si fa alla letteratura, dato un labirinto, di fornire essa stessa la chiave per uscirne. Quel che la letteratura può fare è definire l'atteggiamento migliore per trovare la via d'uscita, anche se questa via d'uscita non sarà altro che il passaggio da un labirinto all'altro. (Calvino 1995: 122 in *La sfida al labirinto*)

Calvino vuole "salvare" la possibilità di una sfida al labirinto, è la letteratura della sfida al labirinto che vuole "enucleare e distinguere" dalla letteratura della resa al labirinto. Così soltanto – scrive – si supera quell'atteggiamento disperato che Vittorini rimprovera alle avanguardie, vecchie e nuove: da un lato, la "letteratura del coacervo biologico-esistenziale" tesa a esplorare l'interiorità dell'individuo nei suoi aspetti più irrazionali e magmatici attraverso l'esplosione di un linguaggio istintuale, al limite dell'insensatezza; dall'altro, la "letteratura del labirinto gnoseologico-culturale, che, per rendere la complicazione inestricabile del mondo contemporaneo, intreccia diversi linguaggi, strumenti conoscitivi, scivolando verso l'incomunicabilità. Questo caos linguistico e strutturale, che rappresenta il caos della società, porta a una sorta di afasia, d'impraticabilità della scrittura, che è speculare alla pseudo afasia del potere. Il processo di continua trasformazione della realtà, la percezione della complessità del mondo costringono l'uomo a "continui sforzi di adattamento e di ridimensionamento e la cultura gli serve a questo", a fornire l'attitudine necessaria per affrontare la complessità del reale, rifiutando soluzioni semplicistiche.

La realtà del mondo si presenta ai nostri occhi multipla, spinosa, a strati fittamente sovrapposti. Come un carciofo. Ciò che conta per noi nell'opera letteraria è la possibilità di continuare a spogiarla come un carciofo infinito. (Calvino 1995: 1067 in *Il mondo è un carciofo*)

La grande scommessa della letteratura consiste, allora, nel saper tenere insieme i diversi saperi e i diversi codici per una visione e lettura plurima e globale del mondo, nel saper proporre

una esigenza stilistica più complessa, che si attui attraverso l'adozione di tutti i linguaggi possibili, di tutti i metodi di interpretazione, che esprima la molteplicità conoscitiva del mondo in cui viviamo. (*Ibid.*)

E promuovere così una cultura globale. L'atteggiamento scientifico e quello poetico finiscono per coincidere perché sono – sostiene con decisione – atteggiamenti insieme di ricerca e progettazione, di scoperta e invenzione: letteratura e scienza hanno in comune l'attitudine a costruire modelli destinati a essere messi in crisi, un'istanza progettuale sempre pronta a modifiche e aggiustamenti.

Calvino si fa banditore di una “letteratura della coscienza” che consiste nella non accettazione della situazione data, nello scatto attivo e cosciente, nella ostinazione senza illusioni – come sostiene ne *Il mare dell'oggettività* –; le sue opere, le sue riflessioni sono testimoni di una *quête* senza fine, di un continuo cambio di rotta “per cercare di dire quello che con l'impostazione precedente non sarebbe riuscito a dire” (Calvino 1994: 2921, in *Intervista a Maria Corti*), di un atteggiamento di prova, di sospensione di ogni certezza; non esibisce la saggezza o la certezza del narratore onnisciente. Calvino, quindi, promuove, per vincere il labirinto, un *ménage à trois* tra letteratura, filosofia e scienza che consenta all'uomo di vivere nella storia, di progettare il futuro. Ribadendo la necessità di «investire se stessi nelle cose» per uscire dallo «sgomento del vivere», rifiuta l'idea che ci si possa porre «*au dessus de la mêlée*» (*Il midollo del leone*) e carica letterato e letteratura di ‘responsabilità’:

in ogni poesia vera esiste un midollo di leone, un nutrimento per una morale rigorosa, per una padronanza della storia. (Calvino 1995: 25 in *Il midollo del leone*)

Scaturisce di qui il primato dell'azione, del fare rispetto al sentire, al rammemorare (Milanini 1990), che informa la sua visione della vita e dell'arte.

Noi – scrive nella prefazione alle *Lezioni americane* – vogliamo estrarre da questo mondo un discorso, un racconto, un sentimento: o forse più esattamente vogliamo compiere un'operazione che ci permetta di situarci in questo mondo.

Funzione dell'intellettuale e dello scrittore è quella di cercare l'ordine, la ragione di fronte al caos, e può farlo attraverso la poesia, la letteratura che, cristallizzandosi in una forma, consentono di scorgere un disegno, una regola;

la letteratura nasce, quindi, come esigenza ordinatrice da opporre al caos del mondo che si realizza con il beneplacito dell'immaginazione, "repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né è mai stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere" (Calvino 1995: 706 in *Lezioni Americane*).

L'universo si disfa in una nube di calore, precipita senza scampo in un vortice d'entropia, ma, all'interno di questo processo irreversibile, possono darsi zone di ordine, porzioni di esistenza che tendono verso una forma, punti privilegiati da cui sembra di scorgere un disegno, una prospettiva. L'opera letteraria è una di queste minime porzioni, in cui l'esistenza si cristallizza in una forma, acquista un senso non fisso, non definitivo, non irrigidito in una immobilità minerale, ma vivente come un organismo. La poesia è la grande nemica del caso, pur essendo anch'essa figlia del caso e sapendo che il caso in ultima istanza avrà partita vinta. (Ivi, 751)

Il che è una indicazione di tipo razionalistico-illuminista; corrisponde alla sua pulsione definitoria, ma anche di ricerca, di sperimentazione, che alla fine è anche morale. Il discorso letterario è di per sé un discorso morale in quanto "tende a costruire un sistema di valori, in cui ogni parola, ogni segno è un valore per il solo fatto d'esser stato scelto e fissato sulla pagina" (Calvino 1995: 237 in *Due interviste su scienza e letteratura*).

Ed è la fedeltà a questa idea della letteratura a costituire, come Calvino stesso riconosce in una intervista rilasciata a Maria Corti negli ultimi mesi della sua vita, il filo rosso – per dirla con Marina Zancan (1996: 956) –, della sua attività letteraria e intellettuale:

All'epoca in cui ho cominciato a pormi il problema di come scrivere, cioè nei primi anni Quaranta, c'era un'idea di *morale* che doveva dar forma allo stile, e questo è forse ciò che più mi è rimasto di quel clima della letteratura italiana d'allora, attraverso tutta la distanza che ci separa. (Calvino 1995: 2951)

La letteratura come educazione:

Noi [...] siamo tra quelli che credono in una letteratura che sia presenza attiva nella storia, in una letteratura come educazione, di grado e di qualità insostituibile. (Calvino 1995: 21 in *Il midollo del leone*)

La funzione educativa della letteratura risiede nell'esempio 'morale' di educazione a una tecnica, nell'"arduo raggiungimento di un rigore morale" che offre una lezione indiretta, ma essenziale d'impegno e moralità, dato che



qualsiasi risultato raggiunto dalla letteratura, se rigoroso, può essere visto come un punto fermo per ogni attività pratica, per chi miri alla costruzione d'un ordine mentale così solido e complesso da contenere in sé il disordine del mondo, per chi tenda a stabilire un metodo così sottile e duttile da essere l'equivalente dell'assenza d'ogni metodo. (Calvino 1995: 359-60 in *Usi politici giusti e sbagliati della letteratura*)

La letteratura deve servire ai lettori, “e può servire solo in una cosa: aiutandoli ad essere sempre più intelligenti, sensibili, moralmente forti” (Calvino 1995: 21 in *Il midollo del leone*). La letteratura deve insegnare poche cose, ma insostituibili:

il modo di guardare il prossimo e se stessi, di porre in relazione fatti personali e fatti generali, di attribuire valore a piccole cose o a grandi, di considerare i propri limiti e vizi e gli altrui, di trovare le proporzioni della vita, e il posto dell'amore in essa, e la sua forza e il suo ritmo, e il posto della morte, il modo di pensarci o non pensarci; la letteratura può insegnare la durezza, la pietà, la tristezza, l'ironia, l'umorismo e tante altre di queste cose necessarie e difficili. (*Ibid.*)

Ciò che è importante perché un'opera sia autenticamente valida è “il passo avanti che fa compiere alla consapevolezza” (Per *chi si scrive?* in *una pietra sopra*) propria (“il mio scopo non è tanto quello di fare un libro quanto quello di cambiare me stesso” in *Mondo scritto e mondo non scritto*) e soprattutto del lettore, a cui Calvino rinvia per la ‘sintesi’; chiede assunzione di responsabilità; dal cui incontro nasce una rinnovata serie di interrogativi; con il quale instaura, insomma, un rapporto di interrogazione reciproca. Ecco che la “morale del fare”, che Calvino riconosce come spinta positiva e propulsiva dell'instancabile lavoro di Pavese, è legata alla coscienza della letteratura come scelta di stile, che è scelta estetica, ma anche morale e politica:

continuo a credere che non ci siano soluzioni valide esteticamente e moralmente e storicamente se non si attuano nella fondazione di uno stile. (Calvino 1995: 114 in *La sfida al labirinto*)

Se il mondo è sempre più insensato, l'unica cosa che possiamo cercare di fare è dargli uno stile. (Calvino 1995: 1831 in *Tradurre è il vero modo di leggere un testo*)

E lo stile non è sovrapposizione di una cifra e di un gusto, ma scelta di un sistema di coordinate essenziali per esprimere il nostro rapporto col mondo (cfr. Musarra Schroeder 1996: 50).

Per tutte queste ragioni Calvino affida alla sua ultima opera *Lezioni americane*, (non a caso il suo ultimo libro, il suo libro ultimo) la sua riflessione sul ruolo della letteratura, dichiara i suoi auspici per il futuro, le sue attese:

Siamo nel 1985: quindici anni appena ci separano dall'inizio di un nuovo millennio. Il millennio che sta per chiudersi ha visto nascere ed espandersi le lingue moderne dell'occidente e la letteratura che di questa lingua hanno esplorato le possibilità espressive e cognitive e imaginative [...] Forse il segno che il millennio sta per chiudersi è la frequenza con cui ci si interroga sulla sorte della letteratura [...] La mia fiducia nei confronti della letteratura consiste nel sapere che ci sono cose che solo la letteratura può dare con i suoi mezzi specifici. (Calvino 1995: 631 in *Lezioni americane*)

Ovvero, la *ratio* necessaria ad affrontare il dedalo della realtà dopo aver affrontato il labirinto letterario. Allo scrittore spetta il compito di 'addestrare' il lettore a vivere nella condizione umana; dopo averlo reso consapevole di cosa significhi essere uomo, deve insegnargli a orientarsi nel labirintico flusso dell'esistente in cui ora si aggirano vorticosamente anche gli oggetti e i *bits*; deve renderlo capace di riuscire a scorgere con il suo 'occhio-mente' nel caos del reale delle zone d'ordine; a muoversi nel labirinto, non solo costruendo labirinti narrativi, ma anche mostrandogliene la costruzione.

Quel che la letteratura può fare è definire l'atteggiamento migliore per trovare la via d'uscita, anche se questa via d'uscita non sarà altro che il passaggio da un labirinto a un altro. (Calvino 1995: 122 in *La sfida al labirinto*)

Oggi non possiamo che verificare quello che ha prodotto un abnorme consumo di parole e di immagini; anzi la 'peste del linguaggio' ha dato luogo a una patologia ancora più grave: quella che Carofiglio – magistrato, politico e scrittore – ne *La manomissione delle parole* chiama "la conversione del linguaggio all'ideologia dominante", che ha distorto alcune parole chiave del lessico politico e civile come "Democrazia", "Libertà", "Popolo", "Giustizia". Ancora Carofiglio – recuperando la lezione che Goethe, Gramsci, don Milani, Bob Dylan, Wittgenstein, De Mauro e lo stesso Calvino ci ha lasciato – affida allo scrittore e all'intellettuale una missione alta: restituire senso alle parole, ridare dignità ed esattezza alla lingua. «Le nostre parole», si legge sul risvolto di copertina del volume, «sono spesso prive di significati. Ciò accade perché le abbiamo consumate, estenuate». La scrittura, ci ostiniamo a credere, è un potente antidoto a quella "peste", è resistenza a essa, è strumento per riscoprirsi uomo, è mezzo di educazione e auto-educazione alla cittadinanza e

alla consapevolezza, perché – come ci insegnano da Socrate in poi – il parlare scorretto fa male all’anima. E soprattutto fa male alla democrazia. La cura delle parole, ce lo ricorda Gustavo Zagrebelsky (2010), è pilastro dell’etica democratica.

## **Bibliografia:**

- Calvino I., *Le città invisibili*, in Id., *Romanzi e racconti*, II, a cura di Mario Barenghi e Bruno Falchetto, Milano, Mondadori, 1994.
- Calvino I., *Saggi 1945-1985*, Milano, Mondadori, 1995.
- Calvino I., *Saggi 1945-1985*, a cura di Mario Barenghi, «I Meridiani», 2 voll., II, Milano, Mondadori, 2007.
- Bachtin M., *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino, Einaudi, 1988.
- Baranelli L., Ferrero E. (a cura di), *Album Calvino*, «I Meridiani», Milano, Mondadori, 1995.
- Carofiglio G., *La manomissione delle parole*, Milano, Mondadori, 2010.
- Milanini C., *L'utopia discontinua: saggio su Italo Calvino*, Milano, Garzanti, 1990.
- Musarra U., *Il labirinto e la rete. Percorsi moderni e postmoderni nell'opera di Italo Calvino*, Roma, Bulzoni, 1996.
- Zancan M., *Lezioni americane di Italo Calvino*, in *Letteratura italiana. Le opere*, v. IV, t. II, Torino, Einaudi, 1996.
- Zagrebelsky G., *Sulla lingua del tempo presente*, Torino, Einaudi, 2010.

## Autori degli interventi

ROSSELLA ABBATICCHIO è ricercatore confermato in Didattica delle lingue moderne presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, dove è da alcuni anni responsabile degli insegnamenti di Didattica della Lingua italiana e Linguistica italiana e dove ha svolto per affidamento l'insegnamento di Tecnologie per l'apprendimento delle lingue. I suoi interessi di ricerca vertono sull'insegnamento della lingua italiana come L2 e LS, anche in riferimento al ruolo delle glottotecnologie e delle metacompetenze nei processi di educazione linguistica. Su questi argomenti ha pubblicato quattro monografie e numerosi articoli su riviste specializzate e in volumi miscelanei. Dal 2006 fa parte del *teaching staff* del Consorzio interuniversitario telematico ICoN.

MIRELLA CONENNA è professore ordinario di Lingua francese presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Bari. Le sue ricerche si collocano in: fraseologia; paremiologia linguistica, con approccio sintattico (lessico grammatica comparato francese-italiano), ma anche diacronico (cfr. l'edizione critica *Les Proverbes divertissants du sieur Julliani*, Fasano / Paris, Schena/Nizet, 1990; e il progetto *DicAuPro (Dictionnaire automatique et philologique des proverbes français*, in collaborazione con Jean René Klein, Jean-Marie Pierret, Monique Coppens d'Eeckenbrugge e Fiorella Flamini); traduttologia (tipologia testuale, traduzione di proverbi, traduzione giuridica); semiologia della canzone d'autore. Con varie conferenze, e soprattutto con le sue pubblicazioni (saggi in numerose riviste internazionali e l'edizione del volume *Georges Brassens. Lingua, poesia, interpretazioni*, Atti del Convegno internazionale, Milano, 3-4 dic. 1991, Fasano, Schena, 1998), ha contribuito alla diffusione dell'opera di Georges Brassens in Italia. Il suo libro più recente è *La salle de cours. Questions réponses sur la grammaire française*, Berne, Peter Lang, 2010.

ANASTASIJA GJURČINOVA è professore ordinario di Letteratura italiana all'Università "Santi Cirillo e Metodio" di Skopje e presidente del Comitato "Dante Alighieri" di Skopje. Si occupa di letteratura italiana e comparata, di

rapporti interletterari e interculturali e di studi sulla traduzione. Ha coordinato diversi progetti di ricerca nazionali e internazionali. Ha scritto saggi e interventi su autori italiani e macedoni, sui rapporti interculturali tra l'Europa e i Balcani, sulla letteratura di migrazione ecc. Ha pubblicato i volumi: *Calvino e la fiaba* (Skopje, 2000); *La letteratura italiana in Macedonia* (Skopje, 2001); *Prlicev e Ariosto, ovvero sul riso e sulla malinconia* (Skopje, 2002); *Contesti. Saggi di letteratura comparata* (Skopje, 2006); *La letteratura italiana dal XIII al XVI secolo*, con Liliana Uzunović (Skopje, 2007 / 2011); *Sinestesie mediterranee. Articoli e saggi critici* (Skopje, 2013). Ha curato i volumi: Edoardo Sanguineti, *Poesie* (Skopje, 2000); Luigi Manzi (Skopje, 2003); la traduzione macedone di *La letteratura comparata*, Armando Gnisci (a cura di) (Skopje, 2006); *Tempo d'incontri. Atti dei seminari Tempus JEP 18101-2003*, con Vanna Zaccaro (Skopje, 2007), *Macedonia: la letteratura del sogno. La nuova letteratura macedone (1991-2011)* (Nardò, 2012). Ha tradotto in macedone: *Il principe* e *La mandragola* di Machiavelli (Skopje, 1993/2013); *Il gioco segreto. Antologia del racconto italiano del Novecento* (Skopje, 1996); *Le città invisibili* e *Il castello dei destini incrociati* di Calvino (Skopje, 2005 / 2013); *Decameron* di Boccaccio (Skopje, 2013); *Io non ho paura* di Ammaniti (Skopje, 2004); *La solitudine dei numeri primi* di Giordano (Skopje, 2014).

PASQUALE GUARAGNELLA, professore ordinario di Letteratura italiana (presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro), è studioso di storia delle idee e delle forme linguistiche in età moderna. Ha pubblicato volumi su Galilei e Sarpi e sulla cultura del Barocco. È autore di studi e saggi sulla letteratura del Novecento e studioso delle tipologie del "riso" e del "comico" nella letteratura tra Otto e Novecento. Dal 2001 è docente incaricato di Lingua italiana e di Linguistica italiana presso l'Università di Bari e di Letteratura italiana e intercultura (già Didattica della Letteratura italiana) presso l'Università di Foggia. È nel Comitato scientifico di ICON (Consorzio Interuniversitario per la diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo), di cui, da giugno 2004, è vice-presidente. È altresì titolare di numerose convenzioni e accordi di cooperazione con università europee ed extra-europee (Balcani, Germania, Polonia, Romania, Francia, Spagna, Tunisia, Australia). Nell'ambito dei rapporti e degli scambi scientifici tra Italia e Argentina promossi dall'Università di Bari, coordina e svolge moduli di Lingua e cultura italiana presso le Università di Buenos Aires, Concepcion dell'Uruguay e Mar del Plata. Da novembre 2004 è responsabile scientifico del corso di Lingua e Cultura italiana presso l'Università privata "Nostra Signora del Buon Consiglio" di Tirana. Da giugno 2004 è Socio corrispondente dell'Accademia d'Arcadia. È attualmente direttore, presso l'università di Bari, del CLA (Centro linguistico

di Ateneo) e del Centro Interdipartimentale “Seminario di Storia della Scienza”. È promotore di numerose iniziative a favore della diffusione della lingua e cultura italiana all'estero. Da settembre 2013 è segretario nazionale dell'Associazione degli Italianisti italiani (ADI).

LUCIANA GUIDO SREMPF è professore associato nel Corso di laurea in Lingue e Letteratura italiana dell'Università “Santi Cirillo e Metodio” di Skopje, dove insegna Storia, Cultura e Società italiana, Analisi contrastiva del macedone e dell'italiano, Pratica della traduzione e Interpretazione simultanea dal macedone in italiano. Tiene inoltre attività di docenza occasionale ai corsi master in Linguistica italiana e in Interpretariato di conferenza, dove rispettivamente insegna l'italiano della pubblicità nella didattica dell'italiano come lingua straniera e Analisi del discorso e della terminologia contrastiva. È autrice di diversi articoli pubblicati su Annali di Facoltà macedoni e stranieri attinenti soprattutto gli errori interferenziali di lingua commessi dagli apprendenti macedoni di italiano LS. Nel 2014 ha curato insieme a Lilijana Uzunović l'edizione italiana di *Mosaico* – brani scelti di letteratura italiana e macedone (pubblicazione finanziata dall'Università “Santi Cirillo e Metodio” di Skopje nell'ambito del Progetto “La traduzione e l'insegnamento dell'italiano LS”). Attualmente è responsabile delle sedi di esame Cils e Ditals dell'Università per stranieri di Siena presso l'Università di Skopje.

RUSKA IVANOVSKA-NASKOVA è docente di Grammatica italiana alla Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” di Skopje, presso l'Università “Santi Cirillo e Metodio” di Skopje. Ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca nel 2011 all'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” discutendo una tesi dal titolo: *I costrutti condizionali nel corpus parallelo italiano-macedone Italmac* (relatore: Giovanna Zaccaro; co-relatore: Sara Laviosa). Il suo interesse scientifico è legato alla linguistica italiana, alla linguistica contrastiva e alla linguistica dei *corpora*. Su questi argomenti ha pubblicato vari saggi e articoli su riviste scientifiche e in volumi miscelanei. Ha partecipato a diversi progetti nazionali e internazionali e, insieme a Vanna Zaccaro, ha coordinato il Progetto “La traduzione e la didattica dell'italiano LS” (2014). È autrice della pubblicazione *Programmi per l'analisi automatica dei corpora* (Az-Buki, 2013).

SARA LAVIOSA è professore aggregato in Lingua inglese e Traduzione presso il Dipartimento di Lettere Lingue Arti Italianistica e Culture Compare, Università di Bari Aldo Moro. Prima di iniziare la sua carriera accademica con il conseguimento di un BA Hons. in Psicologia (*Open University*), un

MA in TESOL (Università di Birmingham) e un PhD in *Translation Studies* (Università di Manchester), ha ottenuto il Diploma di Segretaria con la *Royal Society of Arts* e ha lavorato presso il *Gloucester City Health Centre* e il *Royal Shrewsbury Hospital* come segretaria medica bilingue. È stata docente di Lingua italiana e Traduzione nelle Università di Wolverhampton, Birmingham, Manchester, Salford e di Lingua inglese e Traduzione nelle Università di Foggia, Macerata e Roma Tor Vergata. I suoi ambiti di ricerca comprendono la *Corpus Linguistics* e i *Translation Studies*. Oltre ad aver pubblicato numerosi saggi su volumi collettanei e riviste internazionali come “Rassegna Italiana di Linguistica Applicata”, “Italice”, “*The European English Messenger*”, “*Target*”, “*Across Languages and Cultures*”, “*Belgian Journal of Linguistics*”, “*The Interpreter and Translator Trainer*”, ha curato tre volumi: *L'Approche Basée sur le Corpus/The Corpus-based Approach* (Meta, Volume 43(4), 1998); *Assessment and Accreditation for Languages* con Anke Hübner e Toni Ibarz (CILT, 2000) e *Translation in the Language Classroom: Theory, research and practice* (*The Interpreter and Translator Trainer*, Volume 8(1), 2014). È inoltre autrice di tre monografie: *Corpus-based Translation Studies: Theory, findings, applications* (Rodopi, 2002); *Translation and Language Education: Pedagogic approaches explored* (Routledge, 2014) e *Linking Wor(l)ds: Contrastive analysis and translation*, con un Digital Workbook, *Practising English Vocabulary and Grammar*, di Richard D.G. Braithwaite (Liguori, 2014). Nel 2014 ha fondato la rivista internazionale “*Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*” (John Benjamins).

RADICA NIKODINOVSKA è professore associato di Didattica della lingua italiana LS e Teoria della traduzione e interpretazione presso la Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” di Skopje dell’Università “Santi Cirillo e Metodio” di Skopje. Attualmente dirige il Dipartimento di Lingua e Letteratura italiana. Il suo campo di ricerca è legato alla didattica delle lingue straniere e alla teoria della traduzione. È autore dei volumi: *Didattica della fraseologia italiana* (Univerzitet “Sv. Kiril i Metodij”, Skopje, 2011) e *Didattica e valutazione della traduzione* (Filološki fakultet “Blaže Koneski”, Skopje, 2009). È coautore del volume *Manuale per l’acquisizione della L2* (*Biro za razvoj na obrazovaniето*, Skopje, 2011). Ha curato la pubblicazione degli Atti del Convegno internazionale in occasione dei 50 anni di studi italiani *Lingua, letteratura e cultura* (Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”, Skopje, 2011). Traduce dall’italiano al macedone e viceversa. Opere tradotte più importanti: *Gerusalemme liberata* (T. Tasso, Ars studio, Skopje, 2015), *Vita* (B. Cellini, Tri, Skopje, 2013), *Uno nessuno e centomila* (L. Pirandello, Gjurgja, Skopje, 2008), *Palomar* (I. Calvino, Gjurgja, Skopje, 2008), *Cenere* (G. Deledda,



Mikena, Bitola, 2009), *Il deserto dei tartari* (D. Buzzati, Gjurgja, Skopje, 2007), *La boutique del mistero* (D. Buzzati, Gjurgja, Skopje, 2005), *Blaže Koneski, poeta e grammatico* (N. Minissi, MANU Fondo Trifun Kostovski, Skopje 2007), *Libro aperto* (R. Siljan, Franco Puzzo, Trieste 2010), *Madre Teresa – Santa delle tenebre* (dramma di V. Andonovski, Teatro dei Servi, Roma, 2011).

ALEKSANDRA SARŽOSKA è professore ordinario di Grammatica della lingua italiana e di Storia della lingua italiana presso la Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” dell’Università “Santi Cirillo e Metodio” di Skopje. Attualmente è vice preside della Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” e membro della Commissione per traduttori giuridici (lingua italiana) presso il Ministero di Giustizia macedone. Il suo campo di ricerca è legato alla linguistica e alla grammatica della lingua italiana. Ha pubblicato diversi saggi e interventi sull’insegnamento della lingua italiana L2 in Macedonia, sui prestiti italiani nella lingua macedone e sulla stratificazione della lingua italiana. È autrice dei volumi: *Gli italianismi nella lingua macedone* (Filološki fakultet “Blaže Koneski”, Univerzitet “Sv. Kiril i Metodij” Skopje, 2009) e *La lingua italiana nei mezzi di comunicazione* (Filološki fakultet “Blaže Koneski” Univerzitet “Sv. Kiril i Metodij” Skopje, 2013). È coautrice del volume *Sintassi dell’italiano* (Filološki fakultet “Blaže Koneski”, Univerzitet “Sv. Kiril i Metodij” Skopje, 2011). Ha curato la pubblicazione degli Atti del Convegno internazionale *Re-Construction Meaning: Acquiring Mastery in Translation Studies* (Facoltà di Filosofia, Nikšić, Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”, Skopje, 2013). Ha partecipato a vari progetti nazionali e internazionali ed è stata coordinatrice istituzionale del Progetto Seepals (2010-2013). Ha tenuto conferenze a Štip, Sofija e Bari.

ANNARITA TARONNA è ricercatore in Lingua e Traduzione inglese presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell’Università di Bari. I suoi ambiti di ricerca includono gli studi sulla traduzione, gli studi culturali e di genere, la lingua e la letteratura chicana e afroamericana. Ha pubblicato diversi articoli in ambito nazionale e internazionale ed è autrice di tre libri: *The Languages of the ghetto. Rap, break-dance e graffiti art come pratiche di @esistenza* (Aracne 2005); *Pratiche traduttive e gender studies* (Aracne 2006); *Interrogating the language of advertising. Dis/similarities between English and Italian ads* (Papageno 2006). È curatrice di diversi volumi sulla teoria e prassi della traduzione interculturale (*Translationscapes. Comunità, lingue e traduzioni interculturali*, Progedit 2009), sulle letterature di frontiera (*Scritture di frontiera tra giornalismo e letteratura*, Servizio



editoriale Universitario, 2009) sulla didattica dell'inglese come L2 (*New trends in early foreign language learning*, Cambridge Scholar Publishing, 2012). Ha tradotto dal catalano in italiano due studi di Pilar Godayol (*Spazi di frontiera. Genere e traduzione*, Palomar 2002; *Voci Chicane. Mericans e altri racconti*, Besa 2005), e dall'inglese in italiano numerosi saggi e articoli.

LJILJANA UZUNOVIĆ è lettore di italiano presso la Facoltà di Filologia di Skopje. Insegna Lingua italiana contemporanea, Pratica della traduzione e Letteratura italiana del Novecento. Si è occupata della letteratura italiana del Novecento, in particolare della poesia di Dino Campana in rapporto con il simbolismo francese (Baudelaire, Rimbaud, Verlaine). Ha scritto saggi su Baricco, Tabucchi, Andreevski, Benni, Calvino, Pištalo, Matvejević, Scarpa. Ha tradotto in macedone romanzi di Baricco, Calvino, Maurensig, Avallone, Benni. È coautrice (con Anastasija Gjurčinova) del manuale *Letteratura italiana dal XIII al XV secolo. Percorso storico, antologia dei testi e commenti*. Per “Crocevia“, ha tradotto in italiano brani tratti dai romanzi macedoni di Goce Smilevski, Kica Kolbe, Slobodan Micković. Ha curato le traduzioni degli studenti di brani dalla letteratura italiana: *Mosaico. Brani scelti della letteratura italiana e macedone*. Attualmente sta lavorando al dottorato di ricerca sulla Resistenza nei romanzi della letteratura italiana e macedone: Vittorini, Fenoglio, Calvino, Janevski, Maleski e Solev.

VANNA ZACCARO è professore associato di Letteratura italiana contemporanea. Insegna Letteratura italiana contemporanea e Letteratura teatrale italiana presso il Dipartimento di Scienze della formazione, psicologia e comunicazione dell'Università di Bari (Corsi di studio di Scienze della comunicazione, Scienze della Formazione primaria, Scienze dell'informazione editoriale, pubblica e sociale). Insegna spettacolo e comunicazione al Master universitario in Giornalismo, di cui è coordinatrice. Ha pubblicato saggi e interventi sugli Scapigliati, Campana, Pavese, Fracchia, Carlo Levi, Primo Levi. È studiosa di storia delle idee e delle forme letterarie e, in questo ambito, di letteratura politica, di scrittura femminile (ha raccolto nel volume *Shaharazàd si racconta*, Palomar, Bari 2002 saggi sulla Guglielminetti, Negri, Ginzburg, Morante, Romano) e delle questioni relative al genere autobiografico. Attualmente è impegnata in ricerche su letteratura e transculturalità.



---

-CIP - Каталогизација во публикација  
Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје

81'243:004.85.032.6(082)  
811.131.1'243(082)  
821.131.1'255.2:811.163.3(082)

INCROCI : studi sulla letteratura, la traduzione e la  
glottodidattica / a cura di Vanna Zaccaro e Ruska Ivanovska-Naskova.  
- Skopje : Università “Ss. Cirillo e Metodio” ; Bari : Università  
degli Studi Aldo Moro, 2015. - 210 стр. : илустр. ; 24 см

На наспор. насл. стр.: Вкрстувања : студии за книжевноста,  
преведувањето и наставата по странски јазици / приредено од Вана  
Сакаро и Руска Ивановска-Наскова. - Фусноти кон текстот. -  
Библиографија кон трудовите

ISBN 978-608-234-033-3 (Скопје)  
ISBN 978-88-88793-68-9 (Бари)

1. Ств. насл. на наспор. насл. стр.

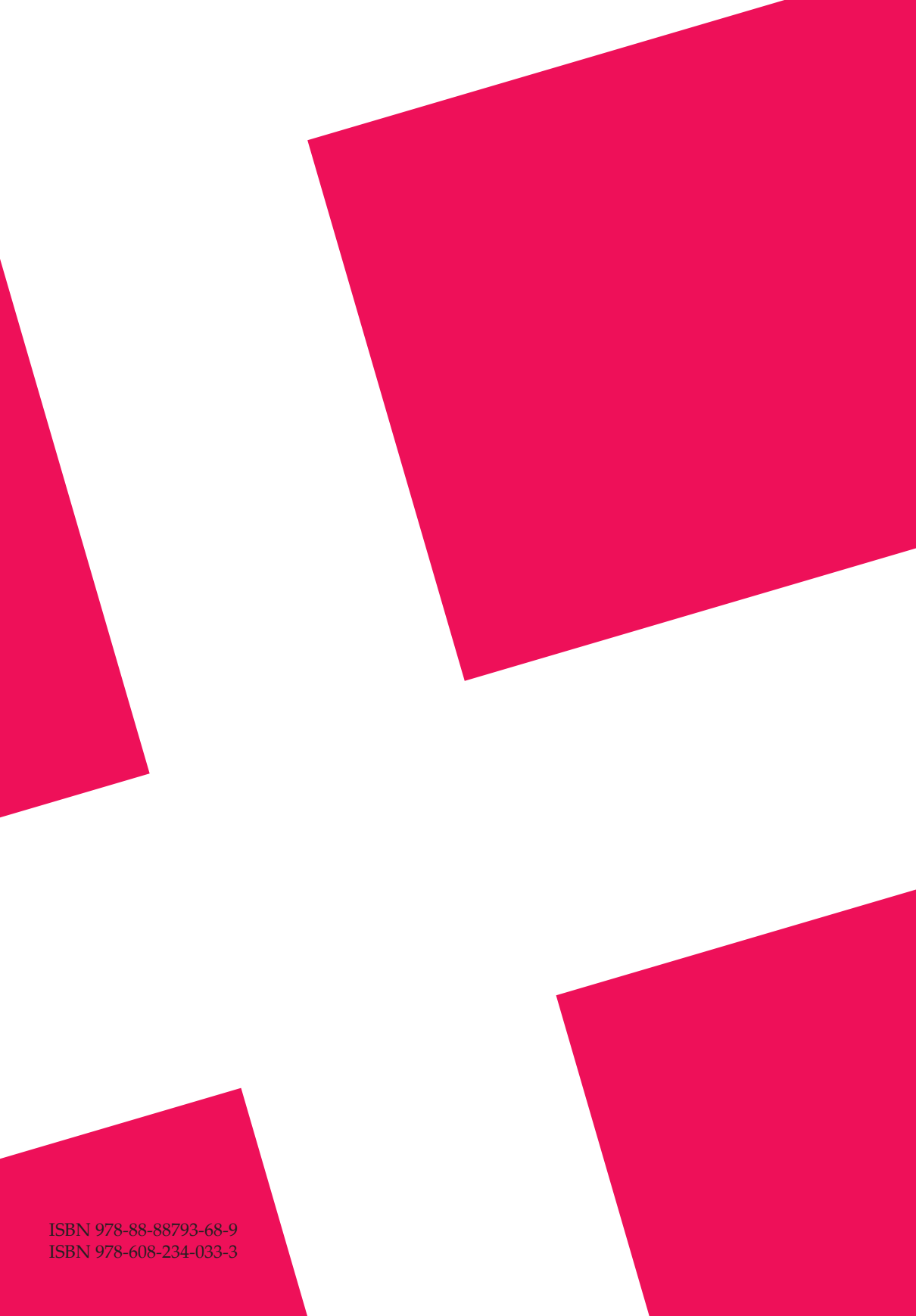
а) Странски јазици - Мултимедијална настава - Зборници б)

Италијански јазик како странски јазик - Настава - Зборници в)

Италијанска книжевност - Преводи на македонски јазик - Зборници

COBISS.MK-ID 99191050

---



ISBN 978-88-88793-68-9  
ISBN 978-608-234-033-3