

SERENA BIANCO

*Imparare a tradurre il cinema: appunti per una didattica dell'italiano LS  
basata su un modello di integrazione delle quattro abilità linguistiche*

In

*Natura Società Letteratura*, Atti del XXII Congresso  
dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Bologna, 13-15 settembre 2018),  
a cura di A. Campana e F. Giunta,  
Roma, Adi editore, 2020  
Isbn: 9788890790560

Come citare:

<https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/natura-societa-letteratura>  
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

SERENA BIANCO

*Imparare a tradurre il cinema: appunti per una didattica dell'italiano LS  
basata su un modello di integrazione delle quattro abilità linguistiche*

*Dentro la cornice di una didattica comunicativa realizzata anche attraverso l'ausilio degli strumenti informatici e multimediali, lo studio che presentiamo vuole illustrare un modello innovativo per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera (LS) e lo fa attraverso due strumenti: la traduzione da una parte, che rappresenta senza dubbio uno delle più grandi manifestazioni di comunicazione interculturale e sociale e il mezzo multimediale dall'altro, che come insieme di immagini, parole e suoni offre degli interessanti spunti didattici.*

*L'intervento è diviso in due parti: la prima presenta il quadro teorico, facendo riferimento agli sviluppi e alle tendenze nella glottodidattica moderna; la seconda, illustra le caratteristiche delle principali modalità di traduzione audiovisiva e le tesi che supportano il loro uso in classe. Doppiaggio, sottotitolazione e audiodescrizione sono strumenti efficaci in campo glottodidattico: il video e la traduzione, in linea con i principi del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, aiutano gli apprendenti a sviluppare competenze che interessano diverse abilità primarie di ricezione e produzione e ad acquisire una maggiore competenza interlinguistica e interculturale attraverso un'esperienza didattica multisensoriale.*

*Quadro teorico di riferimento*

*La didattica comunicativa*

L'inizio degli anni Settanta del secolo scorso rappresenta senza dubbio un momento importante per la didattica delle lingue. In particolare, l'articolo di Hymes *On Communicative Competence* del 1972 segna uno spartiacque per l'educazione linguistica, che già qualche anno prima aveva conosciuto dei segnali di cambiamento con una serie di pubblicazioni e scritti che ribadivano la natura pragmatica e sociale del linguaggio. Fra questi, *How to do things with words?* (1962) di John Langshaw Austin che vede nella lingua lo strumento dell'agire umano e la teoria degli atti linguistici sviluppata sempre da quest'ultimo nel 1955 e divulgata successivamente da John Searle, secondo la quale il linguaggio non si limita solamente ad una funzione descrittiva o veridica ma ha anche e soprattutto un valore funzionale, serve cioè a fare qualcosa.

Dunque, il modello comunicativo che nasce in questo periodo si ispira e fa riferimento all'approccio pragmatico funzionale, secondo il quale la lingua è azione. Parlare è agire e la lingua è concepita come uno strumento di comunicazione. La pragmatica è messa sullo stesso piano della correttezza formale: la lingua non viene più analizzata a partire dalle sue caratteristiche formali, ma dallo studio delle relazioni tra i sistemi linguistici e quello che facciamo quando parliamo, poiché «there are rules of use without which the rules of grammar will be useless. Just as syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic forms».<sup>1</sup>

Come osserva lo stesso Hymes:

A normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> D. H. HYMES, *On Communicative Competence*, in J.B. Pride, J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics, Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, 1972, 269-275: 278.

<sup>2</sup> Ivi, 277.

Potremmo quindi definire la competenza comunicativa come la capacità di scegliere quando parlare, quando tacere, e riguardo a che cosa parlare, a chi, quando, dove, in che modo. In sintesi, quella che Balboni definisce una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo, che trasforma il 'sapere la lingua' nel 'saper fare lingua' e 'saper fare con la lingua'.<sup>3</sup> La competenza comunicativa rappresenta, appunto, l'insieme di diverse dimensioni: la competenza linguistica (fonetica, fonemica, grafemica, morfosintattica, lessicale e testuale), la competenza sociolinguistica (la capacità di usare varietà di lingua e registri appropriati alla situazione), la competenza paralinguistica (la capacità di usare elementi prosodici come velocità dell'eloquio, tono della voce, uso delle pause), la competenza extralinguistica (cinesica, prossemica, sensoriale).

Da questi principi teorici generali, ne consegue che la lingua, dunque, deve essere insegnata come uno strumento di comunicazione complessa e non come un mero codice formale, come si faceva in passato. Lo sviluppo dell'orientamento comunicativo nell'insegnamento delle lingue straniere ha posto l'esigenza di utilizzare una lingua autentica, vera, che l'impiego dei cosiddetti materiali autentici rende possibile. Si tratta di testi che nascono per un pubblico di parlanti nativi e che non hanno alcuno scopo didattico ma che vengono utilizzati per l'insegnamento e apprendimento delle lingue, dal momento che sono caratterizzati da una fortissima componente comunicativa. Se il materiale didattico è quello creato *ad hoc* per gli studenti e proposto nei manuali di lingua, quello autentico, coinvolgente e stimolante, espone gli apprendenti a situazioni che garantiscono la comunicazione reale.

Inoltre, in questa nuova prospettiva, i ruoli dell'insegnante e dell'allievo sono cambiati. L'insegnante non è più l'unico depositario del sapere, ma regista, guida e facilitatore e lo studente è il vero protagonista. L'approccio comunicativo si adatta all'allievo che ha quindi il controllo dell'intero processo di apprendimento che diventa attivo, più efficace e di tipo collaborativo. Un ambiente *learner-centered* (centrato sull'allievo) infatti, valorizza le potenzialità di ogni studente permettendogli di imparare in base ai propri stili e ritmi. Viene inoltre incoraggiato il *cooperative learning*, un tipo di didattica che ha per l'apprendimento dei vantaggi indiscutibili. Infatti, riprendendo le parole di Balboni, «più menti che esplorano insieme la lingua e i significati dei testi hanno infatti maggiori possibilità di riuscita (il che sostiene il piacere dell'apprendimento)».<sup>4</sup> Pertanto, l'interazione e la comunicazione fra pari migliorano l'apprendimento in quanto vengono condivise prospettive e punti di vista differenti.

#### *Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: l'approccio orientato all'azione e il task*

Un momento particolarmente importante di riflessione glottodidattica è costituito dal Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). Questo documento messo a punto dal Consiglio d'Europa rappresenta un fondamentale strumento di orientamento per gli insegnanti, poiché offre un articolato, chiaro e ampio quadro dell'insegnamento linguistico in Europa. Proponendo soluzioni didattiche innovative, fra le novità introdotte dal QCER vi è il concetto di approccio orientato all'azione, che si è di fatto affiancato a quello comunicativo. Nel QCER si legge:

---

<sup>3</sup> P. BALBONI, *Le sfide di Babele*, Novara, UTET, 2012, 26-27.

<sup>4</sup> Ivi, 105.

Le persone che usano e apprendono una lingua sono considerate come ‘attori sociali’, vale a dire come membri di una società che hanno compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all’interno di un determinato campo d’azione.<sup>5</sup>

Quindi, l’approccio orientato all’azione supera la dimensione linguistica e pragmatica, per considerare l’interazione e la competenza linguistica come facenti parte di un sistema più complesso di scambi e di azioni.<sup>6</sup>

Nell’insegnamento orientato all’azione, assume importanza il *task* (compito). Nunan lo definisce «a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form».<sup>7</sup> Abbracciare un orientamento comunicativo, significa proporre in classe attività in cui la lingua da imparare è usata dagli studenti per il raggiungimento di obiettivi extralinguistici. Nel *task* il significato viene prima di tutto; gli studenti non ripetono contenuti altrui e le attività proposte possono avvenire anche al di fuori dell’aula. Ancora, la finalizzazione del compito ha una certa priorità e la sua valutazione è vista come il risultato di tutto il processo. Se in un esercizio tradizionale l’attenzione alla forma è prioritaria e l’obiettivo principale è quello di riuscire a utilizzare correttamente la struttura linguistica presentata dall’insegnante ricorrendo a *pattern* linguistici inseriti in attività talvolta difficilmente utilizzabili fuori dal contesto scolastico, ora ad essere primario è il significato e l’attenzione degli studenti si concentra su quello che stanno dicendo e non su come lo dicono attraverso l’uso di forme linguistiche che hanno a disposizione nel loro repertorio, senza che vengano proposti modelli o esempi di costruzioni da ripetere.

Pertanto, in una filosofia più generale che crede nel *learning by doing*, nell’apprendere facendo, le attività hanno un senso nella vita reale e la lingua è il mezzo per raggiungere l’obiettivo ed interagire. La classe rappresenta lo spazio sociale, la lezione si configura come un avvenimento sociale e comunicativo e la valutazione si riferisce al risultato finale, in quanto gli apprendenti vengono valutati in relazione alla loro capacità di portare a termine il *task* stesso. Infine, dal punto di vista motivazionale i vantaggi sono evidenti: materiali, input e attività che prevedendo l’alternarsi di momenti di lavoro autonomo e collaborativo risvegliano l’interesse e la partecipazione. Si genera così l’apprendimento significativo in modo naturale e spontaneo piuttosto che uno meccanico centrato sulla memorizzazione e ripetizione di contenuti.

### *Le glottotecnologie nella didattica delle lingue*

Nell’attuale società globalizzata la tecnologia è entrata ovunque, in casa, al lavoro, nel gioco ed è diventata ormai parte integrante di ogni aspetto della nostra vita.

Essa ha mutato profondamente anche il settore dell’insegnamento ed in particolare quello delle lingue, dimostrando di avere un grande potenziale per supportare e migliorare il processo di apprendimento/insegnamento. È oramai considerata parte integrante e condizione necessaria per la

---

<sup>5</sup> CONSIGLIO D’EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. apprendimento, insegnamento, valutazione*, Oxford-Milano, La Nuova Italia, 2002, 11.

<sup>6</sup> F. BIANCO, *Per una nuova didattica dell’italiano*, in F. Bianco, L. Colussi (a cura di), *L’approccio orientato all’azione nell’apprendimento delle lingue. Spunti e riflessioni per una didattica attiva*, Barcellona, Casa delle Lingue, 2016, 4-7: 5

<sup>7</sup> D. NUNAN, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 10.

formazione dell'insegnante, poiché ha assunto un «ruolo essenziale, costitutivo e non solo accessorio dell'attività di apprendimento di una lingua».<sup>8</sup>

Poc'anzi abbiamo insistito nella valorizzazione degli studenti, nella cooperazione basata sull'aiuto reciproco e nell'organizzazione flessibile del gruppo classe. Le tecnologie, proprio per l'ampiezza delle risorse disponibili, possono garantire tutto questo. Esse hanno infatti rivoluzionato in modo sostanziale luoghi, attori e fruitori, così come le modalità dell'offerta linguistica: «la formazione e la scuola digitali, infatti, ridisegnano i propri spazi fisici oltre che pedagogici, epistemologici e relazionali».<sup>9</sup> Accanto alla concezione pluridimensionale del contesto di insegnamento, le continue opportunità di interazione offerte dal web portano allo sviluppo di comunità con uno scopo comune, ovvero l'apprendimento.

In particolare, il video si caratterizza per la ricchezza dei materiali e per l'esposizione linguistica cui gli studenti sono sottoposti. Offre una pluralità di campioni autentici di lingua e cultura, garantisce il rispetto della pluralità di percorsi cognitivi, matetici e motivazionali di tutti i discenti e considera al contempo lo sviluppo della loro autonomia e responsabilità così come l'apprendimento cooperativo. Dolores Martín Catalán (1987), riassume in questo modo le potenzialità del video:

El vídeo y la televisión son dos medios poderosos por la gran información audiovisual que ofrecen. Al ver un documento vídeo el alumno percibe una impresión de realidad al combinar la imagen en movimiento y el sonido, por lo que su utilización en clase permite aprovechar todos los aspectos de la comunicación como son los gestos y expresiones del rostro, la situación, la localización del discurso, los ruidos ambientales etc... que permiten al estudiante predecir el tipo de lengua que va a oír. También permite la apreciación de la lengua escrita en los títulos, carteles, fragmentos de texto, videotexto, textos hechos específicamente para ese documento, resúmenes gramaticales etc. que pueden aparecer en pantalla.<sup>10</sup>

Il video, a differenza del testo scritto, mette assieme tre dimensioni diverse: quella verbale, quella visiva e quella sonora, che combinandosi tra loro permettono a docenti e studenti di lavorare a trecentosessanta gradi su lingua e cultura. Questo tessuto articolato e complesso permette di apprezzare usi e costumi, nonché accenti e registri linguistici diversi, movimenti e gesti, di cui la lingua italiana è particolarmente ricca. Nel testo audiovisivo la relazione che intercorre tra parole ed immagini in movimento comporta diversi gradi di complessità semiotica del messaggio; inoltre, suoni, rumori e colonna sonora connotano la sequenza, così come la lingua impiegata scritta – sottotitoli, parole isolate in sovrapposizione e scritte presenti nel setting – e orale – parlato spontaneo, parlato letto ad alta voce, parlato-recitato –,<sup>11</sup> il che offre importanti spunti di riflessione dai quali partire per sviluppare il compito.

Sono quindi evidenti i vantaggi del suo uso in classe, soprattutto alla luce della sua flessibilità, data la possibilità di adattare i materiali al contesto, ai bisogni dei discenti, al loro livello e all'obiettivo di apprendimento: «a major advantage of television is in its adaptability; it is capable of flexible exploitation in a wide variety of situations».<sup>12</sup> Appare dunque inevitabile affermare che se

<sup>8</sup> BALBONI, *Le sfide di Babele...*, 51.

<sup>9</sup> P. FERRI, *La scuola digitale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008, IX.

<sup>10</sup> AA.VV., *Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Propuestas de trabajo*, L. Del Blanco Díez (a cura di), *Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Propuestas de trabajo*, Madrid, M.E.C. PNTIC, 1987, 99.

<sup>11</sup> P. DIADORI, *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Milano, Mondadori Education, 2012, 221-222.

<sup>12</sup> B. HILL, *Making the Most of Video*, Londra, CILT, 1992, 4.

utilizzate in maniera corretta e funzionale all'apprendimento, le tecnologie sono un potente strumento motivazionale.

Infine, la proposta che vogliamo qui presentare è supportata anche dallo sviluppo delle moderne tecniche di videoregistrazione e montaggio che offrono ampie possibilità all'insegnamento: vi sono un gran numero di programmi che permettono di creare e modificare video: software di sottotitolazione o programmi generici di editing gratuiti e a pagamento che possono essere usati con una certa facilità anche dagli studenti. Oltre ai vari software per sottotitolare, doppiare e audiodescrivere che indicheremo nelle sezioni dedicate, qui menzioniamo la piattaforma europea *ClipFlair* ([www.clipflair.net](http://www.clipflair.net)), nata nel 2011 per promuovere l'utilizzo della traduzione audiovisiva nell'insegnamento delle lingue per svolgere compiti di *captioning* e di *revoicing*.

#### *Traduzione audiovisiva e insegnamento delle lingue*

Tra traduzione e glottodidattica nel corso dei secoli vi è stato un complesso rapporto. Da quando l'approccio grammatica-traduzione è stato 'bandito', la traduzione ha ricevuto scarsa considerazione da parte di teorici ed insegnanti, che tendono a scoraggiare l'utilizzo della lingua madre degli studenti durante la lezione di lingua e cultura straniera.

Eppure, nonostante questa abbia perso progressivamente il suo ruolo di tecnica efficace nell'insegnamento/apprendimento di una LS, è piuttosto ricorrente il ricorso alla LM tanto da parte di professori che di studenti. Pertanto, se la traduzione è un processo mentale difficile da controllare, evitarlo è assurdo. Questo fenomeno naturale nel processo di apprendimento di una LS si affianca ad una significativa presenza della traduzione all'interno dei corsi di lingua straniera, soprattutto a livello universitario, denominati frequentemente "Lingua e traduzione", in cui questa pratica è parte integrante dei programmi di insegnamento e molto spesso è anche prova d'esame.

Sul rapporto tra insegnamento e traduzione, si è decantato anche il Quadro comune di riferimento per le lingue (2002), che annovera la traduzione tra le abilità linguistiche che rendono possibile la comunicazione attraverso la mediazione, accanto all'interpretariato.

Quindi, sono ovvie le ragioni per il suo uso classe: essa permette di acquisire una conoscenza di base sulle somiglianze e differenze tra le lingue, evidenziando allo stesso tempo le principali difficoltà che gli studenti possono incontrare. Inoltre, con l'esercizio della traduzione, gli studenti si rendono conto che la traduzione parola per parola non esiste, non essendoci un'equivalenza perfetta tra gli elementi delle due lingue. Ancora, se tradurre vuol dire mediare tra lingue e culture talvolta anche molto lontane tra loro, allora gli studenti svilupperanno la competenza comunicativa e interculturale. Ultimo, ma non in ordine di importanza, è un'attività pratica molto utile nel mondo globalizzato in cui viviamo oggi, per cui acquisiscono tecniche e abilità che potranno impiegare in futuro:

We advocate translation in language teaching on the grounds that '(t)here is a great unmet demand for educated translators and interpreters, and translation is an ideal context for developing translingual and transcultural abilities as an organizing principle of the language curriculum.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> S. LAVIOSA, *Translation and Language Education*, Londra, Routledge, 2014, 141.

Nei paragrafi che seguono presenteremo le ricerche empiriche che supportano l'uso della traduzione multimediale per il cinema nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento delle lingue e illustreremo delle proposte operative.

### *Sottotitoli*

La realizzazione dei sottotitoli riguarda la traduzione delle battute di dialogo per iscritto e, di conseguenza, al fine di renderli adatti alla trasmissione in sovraimpressione, il traduttore è chiamato ad operare adattamenti anche invasivi a causa della diversa modalità di fruizione e dei limiti imposti dallo spazio disponibile sullo schermo. Di fatto, i sottotitoli sono più brevi delle battute, dal momento che ogni riga ammette al massimo trentasei caratteri e staziona sullo schermo fino ad un massimo di quattro secondi. Ne consegue che quella della sottotitolazione non è un'operazione semplice; al contrario, il traduttore deve mediare tra le esigenze di leggibilità, chiarezza, fluidità e coerenza da una parte e quella di fedeltà al testo originale dall'altra: rimanendo fedele allo spirito piuttosto che alla lettera, egli deve riuscire a trasmettere il nucleo contenutistico del film, tenendo conto che alla lettura e comprensione dei sottotitoli presiedono meccanismi cognitivi. Per farlo, ricorre a diverse tecniche di riduzione ed omissione che lo portano a riformulare il testo adeguatamente, attraverso l'impiego di sinonimi o comunque di equivalenti lessicali più brevi, la semplificazione delle forme verbali (preferenza per quelle semplici), la generalizzazione delle enumerazioni e l'utilizzo di abbreviazioni e di deittici che fanno leva sul canale uditivo e su quello visivo.

Riguardo alla sua applicazione nell'insegnamento e apprendimento delle lingue, questa è la modalità di traduzione audiovisiva maggiormente studiata. Negli ultimi vent'anni ci sono state numerose ricerche sul valore pedagogico dei sottotitoli, che si sono concentrate rispettivamente sulla sottotitolazione interlinguistica attiva e passiva così come quella intralinguistica.

Senza dubbio, come dimostrato da diversi studi, i benefici apportati dalla visione di un video sottotitolato in lingua straniera sono diversi. Per prima cosa, vi è un miglioramento nella comprensione generale del filmato. Smentendo la convinzione secondo la quale i sottotitoli "disturbano" la visione e quindi l'apprendimento, Vanderplank<sup>14</sup> afferma che i sottotitoli possono essere vantaggiosi proprio per coloro che hanno difficoltà nella comprensione della lingua straniera dal momento che il testo li aiuta a ridurre lo stress generato dall'apprendimento.

Per quanto riguarda la visione di un filmato con i sottotitoli interlinguistici, Talaván Zanón<sup>15</sup> indica che questa favorisce lo sviluppo di determinate strategie cognitive che si vengono ad attivare nell'associazione tra l'input visivo e quello auditivo, compensando le informazioni che giungono dal canale audio, video e verbale.

Chiarita quindi l'utilità dei sottotitoli come ausilio alla comprensione e potente strumento di motivazione, andiamo ora a presentare il loro uso attivo in classe. La sottotitolazione può essere di grande ausilio per arricchire il lessico, sviluppare la comprensione orale e più in generale la

---

<sup>14</sup> R. VANDERPLANK, *The Value of Teletext Sub-titles in Language Learning*, «ELT Journal», 1988, 42 (4), 272-281.

<sup>15</sup> N. TALAVÁN ZANÓN, *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Barcelona, Octaedro, 2012.

competenza culturale (Incalcaterra McLoughline-Lertola, 2011;<sup>16</sup> Talaván Zanón, 2012).<sup>17</sup> Inoltre, può agevolare gli studenti nell'acquisizione di strutture linguistiche:

In relation to language learning, as well as assisting enhanced listening skills, vocabulary building and retention and intercultural awareness, subtitling can also lead to the acquisition of linguistic structures because of its laborious and repetitive nature: learners who are able to manipulate input (literally, through typing, synchronizing, trial and error tasks on their keyboards) are processing information holistically and are therefore in a position to memorize structures without necessary being consciously aware of it.<sup>18</sup>

Le modalità con cui si può lavorare riguardano la sottotitolazione interlinguistica passiva (L2>L1) o attiva (L1>L2) e la sottotitolazione intralinguistica (nella stessa lingua, comporta la trascrizione condensata del discorso originale). A partire da qui si possono svolgere tutta una serie di esercizi funzionali alla pratica traduttiva (ricerca di sinonimi e/o contrari, correzione di sottotitoli già editati, ricostruzione di sottotitoli, loro completamento).

I compiti possono essere svolti utilizzando software di sottotitolazione (gratuiti e non) o programmi generici di editing video. Tra i validi programmi presenti sul mercato indichiamo *VLC* (Windows/Mac/Linux), *Aegisub* (Windows/Mac), *Subtitle Workshop* (Windows), *VisualSubSync* (Windows), *SRT to SUB Converter* (Windows), oltre alle App per cellulare.

1.

MODALITÀ	Lavoro individuale o a coppie
TASK	Attività di sottotitolazione intralinguistica (riformulazione, parafrasi, ricerca di sinonimi e/o contrari...); analisi e comparazione con la sottotitolazione ufficiale se disponibile
ABILITÀ DA SVILUPPARE	Comprensione orale Produzione scritta Competenza metalinguistica

2.

MODALITÀ	Lavoro individuale o in piccoli gruppi
TASK	Attività di sottotitolazione interlinguistica attiva e/o passiva (riformulazione, parafrasi, ricerca di sinonimi e/o contrari...); analisi e comparazione con la sottotitolazione ufficiale se disponibile

<sup>16</sup> L. INCALCATERRA MCLOUGHLIN-J. LERTOLA, *Learn through Subtitling: Subtitling as an Aid to Language Learning*, in L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, M. A. NíMhainín (a cura di), *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling*, Berna, Peter Lang, 2011, 243-263.

<sup>17</sup> TALAVÁN ZANÓN, *La subtitulación...*, 100.

<sup>18</sup> INCALCATERRA MCLOUGHLIN-LERTOLA, *Learn through Subtitling...*, 244-245.

ABILITÀ DA SVILUPPARE	Produzione scritta Comprensione orale Competenza metalinguistica
-----------------------	--

### *Doppiaggio*

Il doppiaggio «consiste nella sostituzione su traccia sonora del parlato filmico originale con le battute recitate da altri attori in un'altra lingua». <sup>19</sup> Come abbiamo già sottolineato, nel linguaggio cinematografico convivono più codici, quello visivo, quello verbale e quello sonoro, e l'intervento su una di queste componenti comporta una serie di conseguenze delle quali è necessario tener conto. Nel caso specifico del doppiaggio, questa complessa fusione di canali ha portato alla definizione di tale modalità traduttiva come una forma di traduzione totale, in quanto il traduttore non deve solamente affrontare i valori semantici e pragmatici delle battute da tradurre, ma deve anche considerare altri fattori, quali gli elementi prosodici del discorso (intonazione, intensità e velocità di pronuncia) e il sincronismo labiale, limiti particolari che circoscrivono il campo d'azione del traduttore.

Pur essendo il doppiaggio una pratica radicata nella cultura cinematografica italiana, gli è stata rivolta scarsa attenzione rispetto alla sottotitolazione nel campo dell'insegnamento delle lingue. Questo fatto può essere dovuto anche alla considerazione di questo come un fenomeno negativo per l'apprendimento per svariate ragioni: l'ascolto e la visione di materiale audiovisivo doppiato non contribuirebbero al miglioramento delle abilità linguistiche e alla conoscenza di elementi culturali in quanto non si apprezzano le voci originali e vi sono molto spesso imprecisioni di traduzione dovute alla diversa lingua e al sincronismo, che rendono talvolta difficile l'adattamento.

Ad ogni modo, diversi studi così come la pratica in classe da parte di chi scrive, insistono nel suo valore didattico. Questo strumento, se usato attivamente in classe ed inteso quindi come la sostituzione delle voci degli attori sullo schermo con quelle degli studenti attraverso esercizi di traduzione, contribuisce al miglioramento di aspetti chiave che concorrono nella padronanza della lingua straniera, tali come la pronuncia, la velocità, il ritmo e il tono.

Burston (2005) a tal proposito afferma:

The goal should be to come as close to a native speaker proficiency as possible. Phonetic accuracy, stress placement, intonation, rhythm, timing as well as paralinguistic voice features (surprise, sadness, joy, impatience, frustration, etc.) need to be well practiced. In this regard, those dubbing from an existing soundtrack have the advantage of a readily accessible model to follow. Students who create their own scenarios need to rely on the coaching of their instructor for guidance. <sup>20</sup>

Sulla linea degli studi di Burston, Chiu (2012) parla di consapevolezza linguistica e fluenza:

The film dubbing method offers authentic and contextualized scenarios that afford opportunities for learners to correct their pronunciation and intonation and to improve the

<sup>19</sup> DIADORI, *Teoria e tecnica...*, 223.

<sup>20</sup> J. BURSTON, *Video Dubbing Projects in the Foreign Language Curriculum*, «CALICO Journal», 2005, 23 (1), 79-92: 84.

effusiveness of voice. Synchronization with film clips was found to increase linguistic awareness and improve speaking fluency.<sup>21</sup>

Quindi questo tipo di esercizio ha fra i suoi obiettivi quello di portare lo studente ad esprimersi con maggiore scioltezza e spontaneità pe interagire nella lingua straniera.

Altro punto fondamentale che bisogna sottolineare è quello che il doppiaggio ricopre un ruolo nell'emergere della competenza metalinguistico; in particolare da non sottovalutare è l'aspetto fonologico, data la sostanziale carenza di studi di fonetica e fonologia nei curricula degli studenti di lingue straniere. Burstson (2005) inoltre insiste sul valore motivazionale di tale pratica, che risiede non solo nella novità, ma anche nella possibilità di preparare un prodotto finale di qualità in vista di un eventuale presentazione finale, senza dimenticare il fattore stress che è maggiormente sotto controllo rispetto ad un'esibizione in pubblico:

What is to be gained through [dubbing] that could not just as well (and more easily) be accomplished by traditional role play activities? One important difference is the nature of the potential audience and the effect the audience can have upon student performance. [...] The [dubbed] finished product can not only be shown in class but also, if the means exist to do so, put up on a course web site for all to see. The greater the audience, the greater the stimulus to put on a good public performance.<sup>22</sup>

Riguardo ai compiti che si possono proporre, questi sono svariati: possono coinvolgere entrambe le lingue, quella materna e quella che si sta studiando, o solo quest'ultima e mirano a sviluppare abilità intra e interlinguistiche. Sempre Burstson (2005), indica due possibilità basiche per lavorare con il doppiaggio in classe: la prima prevede la mera sostituzione delle voci degli attori con quella degli studenti, la seconda, più complessa, è pensata per studenti con un livello di conoscenza linguistica più avanzato e consiste nella creazione delle battute di dialogo sulla base delle immagini che scorrono sullo schermo:

Video dubbing can take two basic forms. At its simplest, it need only involve substituting student voices for an existing soundtrack. [...] More linguistically advanced students, and those with some prior video-dubbing experience can take a muted video clip and create from scratch their own storyline and accompanying script.<sup>23</sup>

Romero (2015) afferma che

si può dare voce ai personaggi del video, aggiungere una voce fuori campo, eseguire esercizi di ripetizione, per i livelli più elementari, e d'interpretazione consecutiva, per i livelli più avanzati, ecc. Oltre all'esercizio delle quattro abilità basilari (comprensione e produzione orale e scritta), è possibile lavorare anche su argomenti specifici di grammatica, lessico (linguaggi settoriali) e argomenti di tipo culturale (cosiddetti *culturo-specifici*) della L2.<sup>24</sup>

Ad esempio, l'attività può iniziare con la visione e l'ascolto della scena; successivamente può seguire un momento verifica scritta e/o orale con domande volte ad accertare la comprensione del filmato. Vi è poi il compito centrale, ossia quello di doppiaggio. Lavorando individualmente o in piccoli

<sup>21</sup> Y. CHIU, *Can Film Dubbing Projects Facilitate EFL Learners' Acquisition of English Pronunciation?*, «British Journal of Educational Technology», (2012), 43 (1), E24-E27: E26.

<sup>22</sup> BURSTON, *Video Dubbing Projects...*, 80.

<sup>23</sup> Ivi, 81.

<sup>24</sup> L. ROMERO, *L'uso del doppiaggio e del sottotitolaggio nell'insegnamento della l2 il caso della piattaforma Clipflair*, «Lingue e Linguaggi», 2015, 15, 277-284: 283.

gruppi, con i testi di dialoghi in lingua originale, gli studenti eliminano l'audio originale e registrano il proprio, recitando le parti dei personaggi. In questo modo, vengono prodotte frasi di vita reale inserite in un contesto autentico. In alternativa, si può chiedere agli studenti di tradurre le battute di dialogo nella propria lingua prima di procedere al doppiaggio. Nel caso di un testo audiovisivo nella lingua madre degli studenti si può richiedere la traduzione verso quella straniera oggetto di studio. Infine, un momento comune a tutti i compiti di traduzione audiovisiva è la riflessione finale in cui si discute in plenaria i risultati ottenuti, evidenziando problematiche e difficoltà sorte nel corso dell'attività.

Indichiamo infine gli strumenti necessari per svolgere questo tipo di compiti in classe e/o a casa: un computer, le cuffie (meglio se con microfono) e un programma che permette il trattamento del suono (oltre al già citato *ClipFlair*, menzioniamo *Windows Movie Player* e *Audacity*).

1.

MODALITÀ	A coppie / in gruppo
TASK	Attività di doppiaggio di un filmato in lingua straniera attraverso attività di ripetizione
ABILITÀ DA SVILUPPARE	Comprensione e produzione orale Comprensione e produzione scritta (se si lavora con l'ausilio della sceneggiatura)

2.

MODALITÀ	Lavoro individuale o in piccoli gruppi
TASK	Esercizio di traduzione interlinguistica (passiva e/o attiva) e adattamento per il doppiaggio; analisi e comparazione con il doppiaggio ufficiale se disponibile
ABILITÀ DA SVILUPPARE	Produzione scritta Comprensione orale Competenza metalinguistica

3.

MODALITÀ	Lavoro individuale o in gruppo
TASK	Creazione delle battute di dialogo per una scena di un film, successivo adattamento e doppiaggio

ABILITÀ DA SVILUPPARE	Competenza lessicale e grammaticale Traduzione Produzione orale
-----------------------	---

### *Audiodescrizione*

L'audiodescrizione (AD) è

Il metodo usato per rendere accessibile un film (o altro audiovisivo) alle persone con disabilità visive (ciechi e ipovedenti), pertanto private delle immagini. Con l'audiodescrizione si descrive oggettivamente ogni azione non parlata presente in un film, cosa è rilevante per la storia, i suoi personaggi, i luoghi, gli aspetti emozionali e quant'altro può esser d'aiuto a chi non vede per un accesso libero all'opera, così da permetterne anche un giudizio personale, come succede per tutte le persone vedenti.<sup>25</sup>

Questa modalità di traduzione audiovisiva garantisce quindi l'accessibilità del mezzo audiovisivo a persone cieche e ipovedenti e lo fa raccontando tutto ciò che succede sullo schermo attraverso l'uso di svariate tecniche di descrizione.

L'AD si è dimostrata essere uno strumento didattico di grande valore in almeno tre campi: nella pedagogia speciale, nella formazione di futuri traduttori e nell'insegnamento e apprendimento delle lingue. Riguardo all'ambito del quale ci stiamo occupando, diversi studi sperimentali, concentrati tutti tra il 2013 e il 2018, hanno sottolineato i suoi numerosi benefici a diversi livelli di analisi.

Per quanto riguarda quello lessicale e fraseologico, le ricerche di Ibañez Moreno e Vermeulen (2013) sottolineano che

Tasks based on AD allow students to observe the importance of selecting the most accurate lexical items and colloquial expressions, since in AD it is of primary importance to select precise words to describe specific scenes so that the recipients can receive the message in the most accurate and natural way possible. In conclusion [...] AD is an adequate didactic tool in the FL classroom because it contributes to the development of lexical and phraseological competence, which enhances idiomaticity.<sup>26</sup>

Quindi, l'audiodescrizione può essere un ottimo strumento per migliorare ed approfondire le conoscenze relative al lessico e alla fraseologia, arricchendo il bagaglio lessicale, fraseologico ed idiomatico, fondamentali per passare ad uno stadio più avanzato di competenza nella lingua.

Altre ricerche portate avanti da Talaván e Lertola (2016)<sup>27</sup> e Navarrete (2018),<sup>28</sup> hanno dimostrato invece che è un esercizio di fondamentale importanza per la pratica delle abilità linguistiche orali, sia di comprensione che di produzione.

<sup>25</sup> BLINDIGHT PROJECT, *Linee guida per l'audiodescrizione. Cinema e Tv*, 2014, online.

<sup>26</sup> A. IBÁÑEZ MORENO-A. VERMEULEN, *Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning*, in D. Tsigari, G. Floros (a cura di), *Translation in Language Teaching and Assessment*, Cambridge Scholars Publishing, 2013, online.

<sup>27</sup> N. TALAVÁN-J. LERTOLA, *Active Audiodescription to Promote Speaking Skills in Online Environments*, «Sintagma», 2016, 28, 59-74.

<sup>28</sup> M. NAVARRETE, *The Use of Audio Description in Foreign Language Education: a Preliminary Approach*, in L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola, N. Talaván (a cura di), *Special Issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual Translation in Applied Linguistics: beyond Case Studies*, 4 (1), 129-150.

Ancora, questa modalità è senza dubbio ottima come esercizio di scrittura ed è pertanto interessante per la promozione delle competenze scritte, qualora si richieda agli studenti di descrivere in forma scritta i contenuti riprodotti sullo schermo. Calduch e Talaván (2018) al rispetto affermano che essa è usata per «promote stylistic richness by enhancing vocabulary acquisition, lexical accuracy and syntactic maturity»:<sup>29</sup> può infatti misurare la ricchezza lessicale, la padronanza del linguaggio nonché la competenza stilistica degli studenti.

Inoltre, oltre alla promozione delle abilità scritte e orali, questo tipo di compiti in classe permette di lavorare sulle abilità integrate, quelle cioè che prevedono l'alternarsi continuo di momenti di ricezione e momenti di produzione: il prendere appunti, il riassumere, il saper parlare su traccia, saper tradurre per iscritto, l'interpretariato. Come evidenziano Ibañez Moreno e Vermeulen (2014):

Es una herramienta propicia para promover el desarrollo integrado de las cuatro destrezas en grupos de nivel avanzado, puesto que promueve el análisis contrastivo hacia el nivel más idiomático de la lengua, con especial atención a la variación lingüística, las colocaciones, las valencias, el uso del pronombre posesivo vs. el artículo, etc.<sup>30</sup>

Infine, oltre ad essere un esercizio efficace per monitorare il processo di acquisizione della lingua straniera, accertandone abilità e competenze, l'audiodescrizione sensibilizza gli alunni al tema dell'inclusione sociale e dell'accessibilità.<sup>31</sup>

I compiti che si possono assegnare sono intra e interlinguistici, come la traduzione di un'audiodescrizione o la creazione di una nuova e possono essere svolti sia individualmente che in gruppo. Gli strumenti a disposizione di insegnanti e alunni sono gli stessi che abbiamo visto a proposito del doppiaggio.

1.

MODALITÀ	A coppie
TASK	Uno studente vede la sequenza; successivamente la descrive al compagno che lo ascolta con gli occhi chiusi; successiva verifica di comprensione
ABILITÀ DA SVILUPPARE	Comprensione e produzione orali Produzione scritta (se si chiede agli studenti che scrivano la loro audiodescrizione)

<sup>29</sup> C. CALDUCH-N. TALAVÁN, *Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción*. «Journal of Spanish Language Teaching», (2018), 4(2), 168-180.

<sup>30</sup> A. IBÁÑEZ MORENO-A. VERMEULEN, *La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias*, in R. Orozco (a cura di), *New Directions on Hispanic Linguistics*, Cambridge Scholars Publishing, 2014, 258-287: 260.

<sup>31</sup> I. CENNI-G. IZZO, *Audiodescrizione nella classe di italiano L2. Un esperimento didattico*, «Incontri», 2016, 31 (2), 45-60.

2.

MODALITÀ	Lavoro individuale o in piccoli gruppi
TASK	Creazione dell'audiodescrizione (scritta), analisi e comparazione con la versione ufficiale
ABILITÀ DA SVILUPPARE	Produzione scritta Comprensione orale Competenza metalinguistica

3.

MODALITÀ	Lavoro individuale o in gruppo
TASK	Traduzione di un'audiodescrizione già esistente (traduzione attiva o passiva)
ABILITÀ DA SVILUPPARE	Competenza lessicale e grammaticale Traduzione

### Conclusioni

Il ritrovato ruolo della traduzione nella didattica delle lingue straniere e l'utilizzo delle nuove tecnologie supportano le potenzialità di questi strumenti in classe. Come abbiamo evidenziato, tra le priorità della didattica vi è la necessità di creare dei contesti comunicativi reali e autentici che facilitino la presentazione della lingua in uso e le attività proposte rispondono proprio a questo obiettivo.

Se da un lato il video espone gli alunni ad una gran quantità di elementi linguistici, paralinguistici ed extralinguistici, i compiti di sottotitolazione, doppiaggio e audiodescrizione, che possono essere proposti in seguito ad una verifica generale di comprensione del filmato, sono volti a stimolare negli alunni la riflessione deduttiva e induttiva sulla lingua scritta e parlata e sul suo funzionamento e gli forniscono gli strumenti per conoscere le problematiche poste dalla divergenza dei due sistemi linguistici in gioco a tutti i livelli di analisi (lessicale, stilistico, sintattico e fonologico) che talvolta possono interferire (positivamente o negativamente) sull'apprendimento.

Sottolineiamo infine che questo tipo di attività non mira alla preparazione di traduttori professionisti, anche se non è escluso che gli studenti si appassionino e continuino la loro formazione in tale direzione; servono piuttosto a presentare loro una realtà di mediazione linguistica e interculturale per potenziare le abilità ricettive e produttive di base e quelle integrate in maniera divertente e diversa dal solito.