

riscrivere una pagina di un classico transitando per la traduzione

Lucia Sallustio

L'autrice sostiene il valore formativo dell'approccio meta-cognitivo più che semplicemente meta-linguistico nell'apprendimento di una lingua straniera. Evidenzia il duplice ruolo della traduzione come processo di riscrittura del testo nella lingua bersaglio e momento di riflessione profonda su singole parole, giuste collocazioni, segmenti di discorso, errori da interferenza linguistica. Si sofferma sul valore euristico della traduzione come ricerca delle soluzioni migliori per approdare a un testo naturale quanto più aderente all'originale in termini di significato, ritmo e stile. Le ricadute positive del processo educativo meta-cognitivo sia sulle lingue studiate che sulla lingua madre sono evidenziate nella seconda parte dell'articolo che riporta l'esperienza di ri-scrittura di una pagina del classico romanzo *Cime tempestose* di Emily Brontë in lingua madre da parte di studenti della quinta classe del Liceo Linguistico Statale di Molfetta.

Parole chiave: approccio metacognitivo, esercizio di scrittura, ricadute educative.

The author conceptualizes the formative value of the meta-cognitive approach – more than merely meta-linguistic – when learning a foreign language. She also stresses the twofold role of translation as a writing process of the target-language text and as a moment of deep reflection on single words, right collocations, discourse segments, linguistic interference mistakes. The study focuses on the heuristic value of translation as search of the best solutions in order to achieve a natural text as much faithful as possible to the original in terms of meaning, rhythm and style. The positive implications of the educational meta-cognitive process on both the foreign and the mother-tongue language(s) are highlighted in the second part of the essay which tells about the re-writing experience – by the students of a fifth class of the Language High School in Molfetta – of an excerpt from Emily Brontë's *Wuthering Heights* into their mother-tongue.

Key words: metacognitive approach, writing practice, educational implications.

1. Meta-lingua o meta-cognizione?

L'acquisizione di una lingua, madre o straniera che sia, è un processo lungo e dai ritmi diseguali per il cui perfezionamento ciascuno di noi si avvale di una serie di intelligenze (Gardner, 1993), oltre alla classica intelligenza linguistico-espressiva, secondo le singole caratteristiche e propensioni.

Apprendere una lingua non è un mero fatto di educazione ad una meta-lingua perfettamente sovrapponibile a quella madre attraverso l'uso degli strumenti di lavoro cartacei o elettronici più aggiornati (dizionari bilingue, monolingue, dei sinonimi e dei contrari, degli idiom, Thesaurus, glossari tecnico-specialistici, *corpora* linguistici, senza trascurare i traduttori telematici, così abusati dagli studenti e responsabili di testi incomprensibili se non assurdi). Chi insegna una lingua sa bene che le abilità da sviluppare sono molteplici, gli sforzi da dedicare devono andare verso direzioni plurime che, a lunga scadenza, convergeranno verso una competenza prossima ai livelli stabiliti dal Quadro comune europeo di riferimento delle lingue (QCER).

È con questa consapevolezza che oggi si parla di costruzione di una lingua, ma anche di costruzione dei saperi, trasversalità delle competenze e, soprattutto, di educazione alla meta-cognizione quale atteggiamento riflessivo da parte del discente sui propri processi di pensiero.

L'esperienza didattica di lettura e traduzione di una pagina del classico *Wuthering Heights* di Emily Brontë e, successivamente, l'operazione di *ri-scrittura*, sviluppatasi nella classe v A del Liceo Linguistico Statale di Molfetta, rappresentano solo l'atto finale di un percorso quinquennale frutto con continuità didattica e progettato in termini di progressiva incentivazione all'acquisizione linguistica per tappe corrispondenti a quelle delineate dal QCER. Molte sono state le metodologie esperite, da quelle innovative, atte a creare sia in me che negli studenti curiosità e motivazione (molte primarie nello sviluppo della conoscenza), alle strategie più tradizionali dai fondamenti solidi e comprovati nel tempo (ivi compresa la traduzione, che, come tecnica di trasposizione da una lingua all'altra, permette di riflettere sui meccanismi formali di una lingua oltre che di recepire i contenuti testuali). I gratificanti risultati ottenuti presso gli studenti, molti dei quali sono pervenuti a ragguardevoli livelli linguistico-espressivi e cognitivi, con acquisizione di competenze spendibili nelle diverse attività curriculare ed extrascolastiche, sono stati la risposta ad una programmazione di classe congiunta. Per ogni azione didattica il fine era portare i giovani

a interrogarsi e a trovare soluzioni ai problemi facendo ricorso al proprio sapere, un *unicum* ormai sprovvisto della targhetta disciplinare e trasferibile da un campo all'altro.

I lavori qui presentati, non sono la scelta degli scritti migliori messi in vetrina occultando quello che non si può far vedere, ma un esempio delle risposte possibili alle strategie adottate e condivise tra docenti e discenti. Fare riflettere gli studenti sugli errori imputabili a interferenza della lingua madre, sui meccanismi di formazione e innovazione di una lingua, sul bisogno di operare scelte lessicali e idiomatiche responsabili; fornire modelli teorico-pratici delle strategie di traduzione letteraria e tecnico-specialistica; educare i giovani alla lettura per arricchire gli archivi mentali e fornire esempi vecchi e nuovi; incoraggiarli a leggere, rileggere e, soprattutto, verificare in caso di dubbio, sono strategie finalizzate a fare acquisire abilità che si apprendono in tutte le lingue e per sempre, da perfezionare nel tempo secondo un progetto di apprendimento a lunga scadenza (*long life learning*).

2. Traduzione letteraria: scelte e responsabilità

Nel corso del quarto anno gli studenti di questa esperienza hanno partecipato ad un breve progetto dal titolo “Piccoli traduttori crescono” di avvio alla traduzione letteraria, avvalendosi della metodologia CLIL (apprendimento con integrazione di lingua e contenuto). L’individuazione di materie letterarie, Lingua e letteratura inglese e Lingua e letteratura italiana e latina, serviva a rendere i discenti consapevoli che l’abilità di tradurre testi letterari era già insita in loro: bastava solo riflettere sulle tecniche impiegate nella versione latina e trasferirle ad un’altra lingua. “Tradurre è una grande sfida (*translating is a great challenge*)”, ripeteva agli studenti, anche perché la capacità di utilizzare la lingua madre non deve mai essere data per scontata: l’italiano va esplorato in tutte le sue pieghe, nella scelta più adeguata e vincente delle parole o delle espressioni, in funzione del ritmo e della musicalità del testo di partenza, della collocazione più efficace, della varietà lessicale e della soppressione della ripetizione, cosicché l’approdo nella lingua madre, riprendendo il senso originario di *tradurre* come traghettare dall’altra parte (da *traduco*), non debba mai risultare casuale o meccanico perché troppo aderente al testo di partenza.

È stata una bella smentita del luogo comune sulle traduzioni come “belle infedeli”, dove la parola d’ordine del corso è stata *naturalezza* del prodotto finale, rispetto del senso e delle scelte stilistiche e di registro dell’originale senza tradire nessuna delle due lingue in gioco.

Gli studenti hanno tradotto alcuni racconti scelti autonomamente dalla raccolta *Tales for our times* di Joe Friggieri (2004), scrittore, poeta e professore di filosofia dell’Università di Malta, affidandosi all’intuito, alle competenze nella lingua madre e nella lingua di partenza, al loro senso estetico nella revisione del prodotto finale.

FIGURA 1



Fonte: Power point di L. Sallustio tratto da *Translating Joe Friggieri's "Tales for our times"*.

2.1. Raccomandazioni per la traduzione letteraria

Sono state fornite indicazioni sulle procedure di traduzione in relazione a termini e concetti dalla forte connotazione culturale e ho parlato agli studenti della necessità di *localizzare* (*localization*) alcuni di essi laddove non trovavano una corrispondenza immediata. È stato il caso, infatti, di alcuni prodotti o situazioni tipiche della cultura maltese, discussi direttamente con l’autore in occasione della sua visita presso la nostra scuola.

Allo stesso modo è stato affrontato il problema dei prestiti, dei calchi, delle espressioni idiomatiche, delle scelte da operare relativamente agli arcaismi o ai neologismi (questi ultimi spesso importati insieme al prodotto o al fenomeno culturale da altra lingua). Un richiamo particolare è stato fatto per la traduzione di acronimi di istituzioni e organismi, e l’eventuale sostituzione con la sigla della lingua di arrivo per evitare spiacevoli incomprensioni (vedasi la sigla ONU che in inglese diventa UNO).

FIGURA 2



Fonte: Power point di L. Sallustio tratto da *Translating Joe Friggieri's "Tales for our times"*.

2.2. Problemi di interferenza linguistica tra lingua madre o lingua bersaglio (L1) e lingua di partenza (L2 inglese)

Da diversi anni ho preso l'abitudine di catalogare in una tabella gli errori classicamente imputabili all'interferenza della lingua madre sulla lingua di arrivo.

Premetto che per tutta la durata del biennio, quando si esplorano le strutture grammaticali e si sviluppano le conoscenze linguistiche consolidandole sui testi di grammatica e verificandole sui testi di conversazione e attraverso i vari canali di comunicazione, cerco di evitare che l'errore da interferenza si radichi in maniera pregiudizievole per lo sviluppo futuro delle competenze linguistiche. A tal fine preferisco un *approccio comparativo* all'insegnamento della grammatica, perché più efficace e rapido. Tra gli errori più diffusi tra i discenti di livello A2/B1 di lingua inglese, vi sono quelli relativi all'uso di articoli, preposizioni e tempi verbali, che, più di ogni altra struttura, rappresentano un campo di assoluta divergenza tra le due lingue. L'uso dell'articolo determinativo (*the*), infatti, è più diffuso in lingua italiana rispetto all'inglese, al contrario dell'articolo indeterminativo (*a/an*) che, talvolta, va aggiunto in inglese. Nel campo delle preposizioni e dei tempi verbali, poi, si intensificano i problemi, considerato che l'inglese ha un settore tutto suo costituito da verbi con preposizioni (*phrasal verbs*), per i quali non v'è altro metodo apprenditivo che la memoria; mentre prevede un uso molto diverso dei tempi, con forme totalmente inesistenti in italiano (quali la *duration form*), la cui comprensione non sempre è immediata (e va quindi molto esercitata).

2.3. La certificazione delle competenze linguistiche: un valore aggiunto

Lavorare sulla correttezza formale (*accuracy*) è un procedimento dove-
roso parallelo alla costruzione della lingua in termini di scorrevolezza
(*fluency*), espansione (*variety*) e proprietà lessicale (*appropriateness*). La
costanza nell'introdurre, rinforzare, esercitare le strutture più comples-
se e un tipo di approccio di *riciclaggio* delle espressioni e del lessico
introdotti per permetterne la memorizzazione, a lunga scadenza ripa-
gano con risultati duraturi. In anni più recenti, nell'ambito dei progetti
PON, si sono reperiti fondi europei per il potenziamento linguistico in
ore extracurricolari mirate all'acquisizione della Certificazione esterna.
La classe che ha partecipato a questa esperienza, per esempio, ha fruito
di dette attività e ha preso parte a numerosi progetti linguistici e speri-
mentalni che hanno agevolato il raggiungimento di un generale livello di
autonomia linguistica (B2 del QCER), talvolta facendo perfino avanzare
quello di un buon numero di discenti (C1 del QCER). L'interazione tra
acquisizioni linguistiche e maggiore attenzione alla costruzione del testo
secondo le varie tipologie ha prodotto risultati evidenti sia in lingua ma-
dre sia nelle altre lingue studiate.

3. Traduzione del brano *I am Heathcliff* dal romanzo *Wuthering Heights* di Emily Brontë

Io sono Heathcliff

“Mi ha abbandonata! Ci siamo separati!” esclamò, con profondo sdegno. “Chi mai deve separarci, di grazia? Chiunque lo farà, andrà incontro al de-
stino di Milone! Finché avrò vita, Ellen – nessuna creatura mortale potrà
separarci. Tutti i Linton di questa terra potranno svanire nel nulla, prima che
io accetti di rinnegare Heathcliff. Oh, non volevo dir questo – non intendo
dir questo! Non diverrei mai la signora Linton a tal prezzo! Heathcliff sarà
sempre per me quello che è stato finora. Edgar deve liberarsi della sua anti-
patia e sopportarlo, perlomeno. Lo farà quando conoscerà i miei veri senti-
menti per lui. Nelly, lo vedo, mi consideri terribilmente egoista, ma non ti è
mai passato per la mente che se io e Heathcliff ci sposassimo, saremmo dei
mendicanti? Mentre, se sposo Linton, potrò aiutare Heathcliff ad acquistare
una più elevata posizione sociale e affrancarsi dal dominio di mio fratello”.

“Col denaro di vostro marito, signorina Catherine?” chiesi. “Non lo tro-
verete così arrendevole come pensate ora: e, per quel che posso giudicare,
mi sembra che questo sia il motivo peggiore per volere sposare il giovane
Linton”. “No” ribatté lei, “è il migliore! Gli altri servivano solo a soddisfare

i miei capricci; e anche per amore di Edgar, per accontentarlo. Questo è per amore verso qualcuno che comprende nella sua persona i miei sentimenti per Edgar e per me stessa. Non riesco ad esprimermi come vorrei; ma senza dubbio tu, come chiunque altro, senti che c'è, o dovrebbe esserci, un'esistenza che va oltre te stessa. Quale scopo avrebbe la mia vita se io mi esaurissi completamente qui? Le mie grandi sofferenze in questo mondo sono state le sofferenze di Heathcliff, e io le ho osservate e patite tutte sin dall'inizio; il mio primo pensiero, in tutta la mia vita, è stato lui. Se tutto il resto perisse, e lui restasse, io continuerei comunque ad esistere; e, se tutti gli altri restassero, e lui fosse annientato, l'Universo per me si trasformerebbe in un perfetto sconosciuto. Sembra che non ne facessi più parte. Il mio amore per Linton è come il fogliame nel bosco. Il tempo lo cambierà, ne sono consapevole, come l'inverno cambia gli alberi – il mio amore per Heathcliff assomiglia alle rocce eterne sotto la crosta terrestre – una fonte di piccolo, invisibile, ma necessario diletto. Nelly, io sono Heathcliff – egli è sempre, sempre nei miei pensieri – non come un piacere, non più di quanto io sia un piacere per me stessa – ma, quale mia essenza – quindi, non parlare più della nostra separazione – è irrealizzabile; e...”

Fece una pausa, e nascose il viso tra le pieghe del mio vestito; ma io la allontanai con forza. La sua follia mi aveva fatto perdere la pazienza!

(Marta Caputi, v A
Liceo Linguistico Statale “Vito Fornari”, Molfetta)

3.1. Richiamo alla correttezza formale nell'era della trasgressione linguistica: tre, ventitré e trentatré

Tra gli errori maggiormente riscontrati nel biennio o più raramente nel triennio (ma solo come refusi che una rilettura più attenta farebbe eliminare), in alcuni *post* pubblici, in *fora* letterari e in siti di scrittura, ho notato che l'accento sull'ultima sillaba di parole come “ventitré”, “trentatré” e così via, è latitante.

Da alcune mie ricerche ho riscontrato che l'uso della versione non accentata è molto diffuso, e addirittura il correttore di Word segna come errore l'uso dell'accento acuto.

Ho controllato sui vari dizionari cartacei (il mio lavoro di traduttrice mi ricorda sempre che *non bisogna mai essere certi di nulla, controllare è l'arma potente del traduttore*) e ho avuto conferma che la grafia non accentata non esiste neppure come alternativa. Ho fatto anche un controllo sui dizionari on-line, con il medesimo risultato. Su Sapere.it trovo la spiegazione che riporto qui di seguito:

Nota d'uso: La parola ventitré si scrive con l'accento acuto sulla vocale finale, come tutte le parole tronche formate da più sillabe, anche se la parola tre da sola non è accentata.

La lingua vive e quindi si trasforma, come tutto; ciò che viene considerato errore a un certo punto si codifica e diventa regola nuova. È possibile che tra qualche tempo la versione senza accento soppianti quella accentata, o almeno venga registrata come alternativa, ma prima di allora continuerò a dire ai miei studenti che non devono mai fidarsi di quanto trovano scritto in Internet (ormai il mezzo più diffuso per operare ricerche, approfondimenti, tradurre e scrivere) e che non devono stancarsi di verificare e confrontare. Se non altro questa raccomandazione è servita ad evitare un simile errore nei lavori oggetto di questa indagine.

3.2. Sull'uso dei pronomi personali soggetto: la standardizzazione di *Egli/Lui, Ella/Lei*

Come fa notare Michele Cortelazzo¹:

[...] nel settore dei pronomi stanno forse avvenendo i fenomeni di ristandardizzazione e ristrutturazione più ampi dell'italiano d'oggi. La triplice serie egli, ella / esso, essa, essi, esse / lui, lei, loro è stata risolta nella norma dell'italiano medio, a favore di lui, lei, loro, la cui standardizzazione ha relegato le altre forme per lo più allo scritto piuttosto sorvegliato.

Effettivamente la lingua scritta dei vari ambiti (*in primis* quello letterario e giornalistico, ma anche quello giuridico, generalmente più conservatore) sta progressivamente perdendo l'uso del pronomo personale soggetto maschile *Egli* e ha decisamente dimenticato l'uso del femminile *Ella*, seguendo le orme della lingua parlata.

Nella scuola, invece, si continua a insegnare la pratica della “buona scrittura”, non soltanto della lingua italiana, ma anche delle lingue straniere, privilegiando spesso la grammatica tradizionale (consolidatasi nel tempo) alla riformulazione arbitraria e non sempre codificata dell'uso parlato. Infatti, a smentire l'affermazione sopra riportata,

¹ M. Cortelazzo, *Fenomeni di ristandardizzazione dell'Italiano*, Dipartimento di Romanistica, Università degli Studi di Padova, 2009. Nello stesso studio Cortelazzo fa riferimento, tra le altre, alla seguente tabella desunta da De Mauro, Mancini, Vedovelli (1993; è un dizionario di frequenza dell'italiano parlato, basato su un *corpus* di 500.000 parole):

	Maschile	%	Femminile	%	Totale	%
Egli/Ella	39	6,05	0	0	39	3,03
Lui/Lei	606	93,95	643	100	1249	96,97
Totale	645	100	643	100	1288	100

nelle traduzioni e nelle riscritture, che nascevano direttamente in lingua madre, per l'uso pronominale del soggetto ho constatato quanto segue:

1. omissione del pronomo soggetto, resa possibile dalla lingua italiana, laddove il suo utilizzo è doveroso nella lingua inglese;
2. utilizzo prevalente della coppia pronominale *Lei/Lui*, laddove il pronomo è espresso, nelle frasi che esplicitano i dialoghi (*disse lei*), nell'alternanza *Lei/Lui* anche in senso contrastivo (*lui* parlava, *lei* piangeva);
3. uso consapevole, anche se in proporzione marginale rispetto alla coppia *Lui/Lei*, dei pronomi *Egli/Ella/Esso/Essi/Esse*, in testi espositivi, descrittivi e creativi con utilizzo preciso ed elegante della lingua che non intende indulgere all'uso del parlato.

3.3. Nominalizzazione verso verbalizzazione o aggettivazione

Spesso, nelle traduzioni in italiano, ho riscontrato da parte dei discenti un tentativo di rispettare la connotazione grammaticale originale dei termini per appigliarsi fortemente al senso del testo e non travisarlo. Nel rileggere ho fatto notare che, proprio per rispettare la bellezza della lingua italiana e dare maggiore naturalezza al testo tradotto, era necessario fare degli interventi che in campo scolastico non avrebbero necessitato correzioni, ma che in quello professionale avrebbero potuto svilire la traduzione. Molto spesso è preferibile sostituire un sostantivo ad una forma verbale all'infinito o al gerundio, tenendo presente che in inglese il gerundio può avere valore sostantivale (*learning* può riferirsi sia all'*apprendimento* come processo che all'azione di *apprendere*), o un nome con un aggettivo.

A titolo esemplificativo, riporto alcune traduzioni dell'espressione “with an accent of indignation”:

- “con una nota di indignazione nella voce”;
- “con un cipiglio di indignazione”;
- “con profondo sdegno” (questa traduzione si allontana visibilmente dal testo).

Possibilità alternativa:

- “con tono indignato” (passando dal nome astratto “indignation” all'aggettivo corrispondente).

3.4. Alcune tecniche di traduzione

Generalmente, traducendo dall'inglese in italiano la tecnica prevalente è quella dell'*espansione*, mentre il contrario, la *riduzione*, è preponderante nel tradurre dall'italiano verso l'inglese. Nel caso della traduzione letteraria l'*espansione* è necessaria per completare o enfatizzare il senso, per non incorrere nell'errore grammaticale, perché inferita dal senso delle parole.

- “As you calculate upon” = (senza tradurre “upon”) “come calcola”, “come pensa Lei” (esempio di riduzione);
- “it is not, it is the best!” = “non *lo* è, *anzi* è il migliore”: le aggiunte arrotondano il senso della frase rispetto ad un piatto e stilisticamente errato: “non è, è il migliore” (esempio di espansione);
- “we should be beggars” = “saremmo *dei* mendicanti?” (in questo caso l'aggiunta del partitivo davanti al sostantivo plurale inglese è di gran lunga migliorativa: espansione);
- “I should not seem a part of it” = “Sembrerebbe che non ne facessi più parte” (la scelta che si è posta qui è stata quella di sviluppare un costrutto personale con uno impersonale, con leggera riduzione e necessaria *sostituzione* di costrutto);
- “the eternal rocks beneath” = “rocce eterne sotto la crosta terrestre o sotterranee” (queste sono state le proposte più convincenti, dal momento che l'avverbio “beneath” presentava problemi di incompletezza del senso, per cui bisognava risolvere diversamente: è un caso di espansione);
- “to rise” = “ad acquistare una più elevata posizione sociale” (ha richiesto una sostanziale espansione con aggiunta di più parole).

3.5. Ridondanza

Presi dall'entusiasmo di tradurre, ma anche dopo una rilettura immediata, non ci si accorge di alcune fastidiose ripetizioni come in questo caso riscontrato in una buona traduzione: “*avvolto* nell'oscurità pronta *ad avvolgerci* e sommergerci”.

Solo una rilettura attenta, dopo avere fatto possibilmente *decantare* la traduzione, potrà permettere di rifinire ulteriormente il testo. La ricerca *du mot juste* è, in fondo, la parte più affascinante del lavoro di traduzione. Tradurre, dunque, non è solo decodificare, ma anche modificare, procedere per aggiustamenti, in una parola ri-scrivere.

4. Riscrivere i classici: una mania sempre attuale

Riscrittura del brano Io sono Heathcliff

Ancora una volta mi aveva invitata da lei per fare i compiti insieme e di nuovo ripercorrevo quei corridoi opulenti pieni di quadri e divani di finissima rifinitura. Il solito lampadario di cristallo era smosso leggermente dalle correnti d'aria che si intrecciavano da due finestre, una di fronte all'altra, e i miei passi risuonavano sordi sui grandi tappeti indiani del salotto. Era questa la casa di Caterina, enorme, sfarzosa, perfetta... fredda.

“Eliana, ho preso una decisione!” disse lei. Sapevo già di cosa mi avrebbe parlato, del nostro compagno di classe marocchino Hassan, di cui lei era perdutamente innamorata, ma, chissà per quale motivo, non accettava la sua corte. “Dimenticherò Hassan!” continuò.

“Cosa?!” esclamai io.

“Ieri ho visto casa sua, una vera e propria catapecchia! Le finestre sembravano sporchissime e pensa che è solo su un piano. Come fanno a viverci? Sono quattro figli, oltre ai genitori, ma come fanno a non scontrarsi? E poi hai visto che tipo di cellulare arretrato ha? Quello lo usavo in prima elementare, per non parlare della cartella tutta sgualcita!”.

Ero sbigottita da tutti i suoi discorsi, ma l'ascoltai in religioso silenzio con qualche sporadica domanda.

“Quindi come hai intenzione di dimenticarlo?” chiesi.

“Ti ricordi Giorgio? Quel ragazzo che incontrai alla cena di lavoro di mio padre? Beh, non fa altro che chiedermi di uscire, mi ha anche mandato un mazzo di cinquantuno rose, chissà quanto le avrà pagate! Con lui credo che potrei stare bene, certo in un primo momento sarà difficile perché non potrò dimenticare Hassan dall'oggi al domani, ma ce la farò”.

“E poi non ti sembrerà di prendere in giro Giorgio? E se lo venisse a sapere?”.

“Non lo saprà mai e poi mi ama troppo per potermi lasciare per una stupidaggine del genere. Hassan è così bello, mi attrae, è parte di me e lui lo sa, ma se dovessi uscire con lui non farei altro che metterlo in imbarazzo, al cinema pagherei io, in pizzeria altrettanto... Ammesso che sappia tenere le posate, mi è sembrato di vederlo mangiare con le mani!”.

“Credi che sia la cosa giusta?” mi domandò istericamente, ma sapevo che non avrebbe mai ascoltato la mia risposta, presa com'era dai suoi ragionamenti malati e perversi.

“Vogliamo iniziare con latino o matematica?” mi domandò, mentre armecciava con i libri.

“Latino” risposi, ma la mia voce fu sovrastata dalla caduta di un dizionario.

“Hai detto matematica? Era proprio quella con cui volevo iniziare, a volte mi leggi nella mente”. Annuii accennando un sorriso tradito dalla mia mano che stritolava l'innocente penna rossa.

(Gabriella Cipriani, v A
Liceo Linguistico Statale “Vito Fornari”, Molfetta)

Ho trovato questa riscrittura particolarmente significativa, sia per la scelta di un registro linguistico vario e appropriato alla ricontestualizzazione della storia in chiave moderna (con ricostruzione dei dialoghi della pagina originale), sia per le scelte consapevoli in merito alla tipologia testuale e alle tecniche narrative (tali da ricreare la storia con notevole aderenza al testo di partenza, ma con originalità).

Dal punto di vista formale, preciso che il testo non ha subito correzioni di alcun tipo, né nella forma né nel contenuto, e che mi è pervenuto come qui riportato.

5. Riflessioni sulle scelte stilistiche nei lavori di ri-scrittura

Tutti gli alunni hanno consegnato sia i lavori di traduzione che di ri-scrittura e mostrato notevole entusiasmo verso la seconda attività, che presentava elementi di maggiore creatività. Complessivamente mi sono trovata di fronte a lavori molto soddisfacenti, ben elaborati dal punto di vista della coerenza e coesione interne, dall'espressione linguistica corretta, varia e appropriata. Tuttavia ho registrato e classificato le anomalie riscontrate, soddisfatta del dato che quasi sempre si è trattato di errori isolati al singolo studente, soprattutto a livello formale.

5.1. Errori di forma

- Qualche participio passato non si accordava bene con il soggetto (ad esempio: “ci avrebbe finalmente unito”, anziché “unitz”);
- erroneo e pleonastico uso del locativo (“ci avevo anche riflettuto *sui danni*”), tipico della lingua parlata e del registro colloquiale;
- anafora (“colui che il mio cuore non l'avrebbe mai abbandonato”);
- interpunzione, usata spesso per seguire la musicalità del testo, più che per rispondere ad un dettato grammaticale;
- prima persona errata del passato remoto dei verbi in *-ire* (“uscii”, “senti”, “riusci”, anziché “uscii”, “sentii”, “riuscii”).

5.2. Scelte stilistiche

- Per rispettare la contestualizzazione storico-culturale del romanzo, pubblicato nel 1847 in piena età vittoriana (ma in un angolo dell'Inghilterra e presso una famiglia che si attardava sugli stilemi dell'amore romantico, da una prospettiva chiusa e claustrofobica), quasi tutti gli studenti hanno operato la scelta consapevole di un registro alto;

molti hanno utilizzato la formula di cortesia italiana *Lei*, che la lingua inglese ignora, per evidenziare la distanza sociale tra i protagonisti (la domestica e voce narrante Nelly dà del *lei* alla padrona di casa Catherine) e ripristinato spesso il *Tu* (quando è Catherine a rivolgersi a Nelly);

- la ridondanza del linguaggio retorico, commisurato al genere narrativo, è generalmente presente nei testi, così come l'uso dell'iperbole, della metafora e della similitudine, tutte figure retoriche ritenute indispensabili per descrivere gli stati d'animo della protagonista. Sono state utilizzate alcune frasi fatte per descrivere le lacerazioni di un amore romantico, come quello che *Cime tempestose* ha esaltato e suggellato nell'immaginario collettivo, tramandandolo fino ai più giovani (“Per me? L'hai fatto per me? Cosa avresti fatto? Hai venduto il nostro amore per i soldi!”);
- l'utilizzo indiscriminato del pronome soggetto *Egli/Ella*, preferito al più inflazionato *Lui/Lei*, nella piena consapevolezza meta-cognitiva che l'epoca del romanzo avrebbe rigettato con raccapriccio un uso così errato dei pronomi (cfr. par. 3.2).

5.3. Sovrapposizione di registri linguistici

In alcuni casi, sempre in presenza di correttezza formale, ho ritrovato una mescolanza, piuttosto stridente, di espressioni desunte da diversi registri linguistici, tali da rendere comunque la lettura meno fluida.

5.4. Paratassi o ipotassi?

Una riflessione sui testi prodotti dagli studenti mette a fuoco l'influenza della lingua del testo di partenza sul prodotto derivato. Man mano che gli studenti si allontanavano dal testo inglese e ne progettavano uno proprio in lingua madre, il testo si diversificava nella strutturazione, abbandonando la linearità della prosa paratattica, più congeniale all'inglese, e prendendo la via della ipotassi con frasi più lunghe e complesse, tipiche della lingua italiana (più analitica), assumendo un ritmo più lento e, talvolta, introspettivo.

In genere fra *traduzione e riscrittura* non si sono rilevate discrepanze valutative di rilievo in relazione al singolo studente; in caso di errore, prevalevano, in entrambi i testi prodotti, le tipologie ricorrenti per quel discente, errore ortografico, morfo-sintattico, cognitivo o meta-cognitivo. Chi padroneggiava gli strumenti della scrittura rivelava abilità simmetriche in lingua italiana e in inglese.

5.5. I luoghi comuni: lo spettro della scrittura

Un’ultima annotazione, infine, riguarda la scrittura. Non tutti amano scrivere, fermare il pensiero, le paure, le memorie, le illusioni sulla pagina e materializzarle in parole, frasi, paragrafi creandone storie semplicemente per sé, per aiutarsi a vivere, a conoscersi meglio, a ri-definirsi, o per gli altri, per i lettori.

Aiutare i giovani in questo difficile percorso fa bene, a loro e non solo. Certo, non tutti sono dotati della fiamma dello scrivere, del talento (come lo chiamerebbe Gardner), ma l’abilità di scrivere può essere acquisita e perfezionata, educando alla lettura, ad astrarne modelli da ricalcare, stravolgere, ripudiare, fornendo i giusti mezzi e strumenti teorici e pratici.

La prima modalità di espressione nello scritto è quella di riciclare le espressioni fatte, quelle che riecheggiano nella mente, di cui si abusa nel parlato al punto da potere rendere delle metafore un tempo brillanti ormai *metafore morte*. Come tutto ciò che vive, anche la lingua si usura, si consuma, muore e per tenerla in vita, perché parli, frema, esprima tutto un mondo di emozioni, ha bisogno di essere innovata, rinfrescata, integrata. A fianco ad esercitazioni di stampo più classico, a composizioni, saggi brevi, sinossi, ho sempre presentato ai miei studenti esercizi più creativi, che magari li hanno sorpresi perché li mettevano in condizioni di fermarsi a riflettere, a utilizzare tecniche di *brainstorming* per arrivare all’idea da sviluppare. La scrittura *creativa* è quella che, nel tempo, come insegnante mi ha dato maggiori soddisfazioni, quella anche più gratificante per molti studenti, perché se è il dominio della libertà espressiva, dell’invenzione fantastica, del recupero della memoria, della resa dei conti delle conoscenze scolastiche ed esperienziali, allora tutto potrà essere permesso, apprezzato, valutato. A due condizioni però: che l’espressione sia sempre curata e formalmente corretta (lasciando alla trasgressione i limiti del consentito) e che sia bandito ogni omaggio alla banalità, alle frasi fatte, al *commonplace* (*luoghi comuni*).

Riferimenti bibliografici

Baker M. (1992), *In other words. A coursebook on translation*, Routledge, London.

Brontë E. (2010), *Wuthering heights*, Harper Collins, London.

Erbani F. (a cura di) (2004), La “storia italiana”, don Lorenzo e Saussure, in *Tullio De Mauro. La cultura degli Italiani*, Laterza, Roma-Bari, pp. 86-116 (cap. vi).

De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (a cura di) (1993), *Lessico di frequenza dell’italiano parlato*, ETAS, Milano.

Friggieri J. (1981), *Linguaggio e azione. Saggio su J. L. Austin*, Università Cattolica di Milano, Milano.

Id. (2004), *Tales for our times*, Progress Press, La Valletta.

Gardner H. (1993), *Multiple intelligences: the theory in practice*, Basic Books, New York.

Id. (1999), *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York.

Gotti M. (2003), *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions*, Peter Lang, Bern.

Jakobson R. (1980), *Magia della parola*, Laterza, Roma-Bari.

Laviosa S. (2005), *Linking wor(l)ds. Lexis and grammar for translation*, Liguori, Napoli.

Sallustio L. (2009), *Translating Joe Friggieri’s “Tales for our times”*, documento in Power point.