



Anno 31, 2016 / Fascicolo 2 / p. 9-24 - www.rivista-incontri.nl - <http://doi.org/10.18352/incontri.10169>
 © The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License -
 Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by Utrecht University Library Open Access Journals

Audiodescrizione nella classe di italiano L2 Un esperimento didattico

Irene Cenni & Giuliano Izzo

Introduzione

L'audiodescrizione, in seguito AD, è un tipo di traduzione intersemiotica che consiste nella trasposizione di un contenuto dal linguaggio visivo a quello verbale. Questa tecnica ha lo scopo di rendere accessibili alle persone con disabilità visive prodotti audiovisivi (film, fiction, documentari, spettacoli televisivi) nonché eventi sportivi, rappresentazioni teatrali e manifestazioni culturali.¹ L'AD, insieme alla sottotitolazione, che invece converte elementi uditivi in visivi, si inserisce nella categoria di traduzione audiovisuale, che coinvolge appunto i due codici semiotici del linguaggio visivo e di quello uditivo, in entrambi i casi per offrire un sostegno ad utenti con disabilità sensoriali.² Più specificatamente, l'AD consiste in una narrazione verbale, attraverso una voce fuori campo, degli elementi visivi presenti in prodotti audiovisivi o in eventi culturali.³ Generalmente l'AD è inserita nelle pause non portatrici di significato ovvero nelle pause tra le battute dialogiche all'interno di un'interazione,⁴ non sovrappoendosi mai agli effetti sonori e musicali significativi, rendendo accessibili ad esempio azioni, gesti, espressioni del viso, ambientazioni, colori, abiti e costumi di scena. In altre parole, come affermato in Benecke 2004, l'AD è una 'narrazione supplementare' sempre di tipo informativo-descrittivo e slegata dal 'mondo sonoro' (dialoghi, musica, suoni e rumori) dell'audiovisivo.

L'AD ha dunque come obiettivo primario l'inclusione e la partecipazione sociale,⁵ in quanto cerca di aumentare l'indipendenza delle persone con disabilità visive e si configura come uno strumento capace di rendere fruibile un prodotto audiovisivo o un evento culturale.⁶ In questo lavoro, però, non ci occuperemo della funzione sociale dell'AD e cercheremo invece di indagare il potenziale didattico di tale attività. Nello specifico, discuteremo un esperimento didattico, svolto presso l'Università di Gent (Belgio), in cui una serie di lezioni di italiano lingua seconda è stata incentrata intorno all'attività di AD.

1. Studi precedenti

Negli ultimi anni l'interesse per l'AD è indubbiamente cresciuto, soprattutto all'interno della corrente degli studi di traduzione.⁷ Simbolo di questo crescente interesse è il libro *Emerging topics in translation: Audio description*, curato da Elisa

¹ Cfr. Perego 2014.

² Cfr. *Ibidem*.

³ Cfr. Fiorucci & Pinelli 2013.

⁴ Cfr. Vercauteren 2007.

⁵ Cfr. Braun 2008, Szarkowska 2011.

⁶ Cfr. Fiorucci & Pinelli 2013, Perego 2014.

⁷ Cfr. Benecke 2004, Jiménez Hurtado 2007, 2008, Vermeulen 2008, Basic Peralta *et al.* 2009, Remael, Orero & Carroll 2012.

Perego (2012). Fra le questioni connesse all'AD trattate finora possiamo trovare, per esempio, lo studio delle caratteristiche linguistiche dell'AD. Per quanto riguarda l'italiano, Arma (2012) ha proposto un'interessante riflessione linguistica, soffermandosi sulla scelta del registro e sul particolare uso degli aggettivi caratterizzanti questa lingua con scopi speciali. Altri studi, invece, hanno trattato le caratteristiche che un buon audiodescrittore deve possedere (ad es. Basic Peralta *et al.* 2009): deve essere un bravo osservatore, capace di formulare il commento in maniera accurata e concisa, utilizzando un linguaggio ed un registro adeguato. Negli ultimi anni sono stati trattati anche aspetti riguardanti le linee guida dell'AD e questioni legislative ad essi collegate (ad es. in Mälzer-Semlinger 2012, Arma 2011).

Per quanto riguarda il focus del nostro studio, cioè l'uso dell'AD come strumento didattico, è importante sottolineare che la validità didattica dell'AD è stata riconosciuta soprattutto in contesti di pedagogia speciale (L1) e in corsi specialistici di traduzione, ed in misura molto più limitata nella classe di lingua straniera. Sono infatti numerosi gli studi sull'AD come supporto ai processi di istruzione e di apprendimento dei bambini con difficoltà visive.⁸ In questi studi è emerso come l'AD possa facilitare l'apprendimento linguistico, l'ampliamento del vocabolario, il significato di alcune parole, la competenza pragmatica (comprensione di scherzi, ironia, figure retoriche) in studenti con disabilità visive. Anche in Fiorucci & Pinelli 2013 si intende contribuire alla conoscenza e diffusione dell'AD mettendo in risalto le sue finalità educative e di apprendimento nell'ottica della pedagogia speciale. Questi autori sottolineano come l'AD permetta ai disabili visivi di apprendere e di potenziare il linguaggio come strumento compensativo e di costruzione del reale, consentendo loro inoltre 'di (ri)appropriarsi del patrimonio culturale e artistico [...] seppur con strumenti (audio mappe, audio guide, touch tour) e modalità (guide specializzate e audiocommenti) diversificati' (*ibidem*: 145).

Alcuni studi si sono invece occupati dell'uso glottodidattico dell'AD in contesti di corsi specialistici di traduzione. Per esempio, in Cambeiro & Quereda 2008 è stato evidenziato come l'AD possa rappresentare uno strumento adatto a promuovere l'apprendimento e il rafforzamento della tecnica di traduzione stessa. Tuttavia, l'utilizzo dell'AD come strumento didattico in una classe di lingua straniera, e nello specifico in un contesto di apprendimento dell'italiano L2, non è ancora stato esplorato. Difatti, sono pochissimi gli studi che si muovono in questa direzione: nello specifico troviamo lavori quali Clouet 2005 per l'inglese L2 e Ibáñez Moreno & Vermeulen 2013, 2014, 2015 per lo spagnolo L2.

Proprio per la mancanza di studi in questo specifico ambito di ricerca, il presente lavoro è da considerarsi come uno studio esplorativo, in cui l'attività di AD viene applicata in un contesto nuovo: la classe di italiano L2.

Ci proponiamo così di sondare le potenzialità di questa attività, partendo dall'ipotesi per cui nell'AD, così come nella sottotitolazione, che da più di due decenni viene analizzata ed utilizzata come efficace supporto di apprendimento,⁹ siano presenti alcuni ingredienti che ne garantiscono la validità in ambito glottodidattico: il fatto di essere, oltre che un esercizio linguistico, un'attività (*task*) che prende le mosse da un materiale autentico ed è basata su situazioni autentiche; la combinazione di elementi orali, visivi e scritti; la possibilità di coniugare lingua e contenuti culturali. Da queste considerazioni preliminari scaturiscono le nostre domande di ricerca:

- 1) L'AD è un valido strumento per la classe di lingua straniera, e nel nostro caso specifico dell'italiano L2?

⁸ Cfr. Palomo 2008.

⁹ Cfr. Caimi 2006, Diadori 2011, Balboni 2013.

2) Quali difficoltà linguistiche emergono in esercizi di scrittura costruiti intorno alla tecnica dell'AD?

2. Metodologia

I partecipanti all'esperimento sono 20 studenti di italiano al secondo anno della Laurea triennale in Linguistica Applicata presso il dipartimento di Traduzione, Interpretariato e Comunicazione della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Gent (Belgio). Possiedono un livello intermedio di italiano (B2 del QCER) e sono tutti parlanti nativi del nederlandese. Oltre all'italiano, studiano tutti un'altra lingua straniera (francese, inglese o tedesco). L'esperimento, basato sull'attività di AD, è stato svolto su tre lezioni di due ore ciascuna e a distanza di tre giorni l'una dall'altra.

Il materiale filmico su cui gli studenti hanno lavorato e che costituisce il punto di partenza dell'attività consiste in due scene tratte dal film *Benvenuti al Sud*. Si tratta di una commedia del 2010, remake del film francese *Bienvenue chez les Ch'tis*. Il protagonista, Alberto, è il direttore di un ufficio postale della Brianza, che viene trasferito suo malgrado a Castellabate, dove arriva portandosi dietro un carico di pregiudizi sui meridionali e sulle condizioni di vita nel Mezzogiorno. Col passare del tempo, si accorge tuttavia che tali stereotipi sono falsi e si affeziona al paese e ai suoi abitanti, ma non ha il coraggio di raccontare la realtà alla moglie, profondamente prevenuta nei confronti del Sud. Quando lei decide di andarlo a trovare, Alberto si dispera, e così i suoi nuovi amici decidono di ricreare una messinscena che confermi alla donna l'immagine di un Sud caotico e pericoloso. È stato scelto questo lungometraggio per tre motivi principali: è una commedia (fattore di motivazione), presenta contenuti culturali tipicamente italiani (stereotipi nord/sud) e si dispone della trascrizione dell'AD.¹⁰ Nella prima scena selezionata, Alberto è appena arrivato a Castellabate e viene ospitato a casa di Mattia, il postino del paese. A causa dei suoi pregiudizi, Alberto vede pericoli dappertutto e cerca di proteggersi da essi in ogni modo. La scena dura circa quattro minuti, ma gli studenti hanno avuto anche l'opportunità di vedere i minuti precedenti (il viaggio in macchina di Alberto da Nord a Sud). Nella seconda scena, la moglie di Alberto è appena arrivata a Castellabate e i due camminano in paese mentre gli abitanti inscenano la farsa intorno a loro. Anche qui, la scena dura circa 4 minuti ma gli studenti hanno visto anche la parte immediatamente precedente (il viaggio sul furgone delle poste dalla stazione al paese). Entrambe le scene soddisfano due condizioni, determinanti perché si possano sfruttare appieno le caratteristiche dell'AD in un'attività didattica: la relativa limitatezza dei dialoghi e la dinamicità degli eventi. Ciò, ovviamente, per permettere agli studenti di avere un'ampia offerta di personaggi, azioni e gesti da descrivere.

2.1. Fase preliminare dell'esperimento

Innanzitutto, i docenti hanno presentato l'AD, fornendo un brevissimo contesto teorico e illustrandone le linee guida sulla base delle proposte del *Blindsight project*.¹¹ In particolare, si è concentrata l'attenzione degli studenti su alcuni aspetti: il fatto che l'AD non debba interrompere dialoghi o altri effetti sonori rilevanti per la storia, l'oggettività (l'AD deve consentire la libera interpretazione da parte dell'ipovedente), il linguaggio, che dovrebbe essere preciso ma non tecnico, e l'uso dei tempi verbali (sempre al presente). Agli studenti è stato poi fornito anche un breve handout per permettergli di orientarsi nel corso dell'esercitazione.

¹⁰ Grazie alla gentile concessione di Irene Balbo, presidente della cooperativa sociale BigBang.

¹¹ *Blindsight project* è un'associazione no-profit per persone con disabilità visiva e offre linee guida per l'AD per il cinema e la televisione. È fra le prime associazioni in Italia che è riuscita ad ottenere l'AD per alcuni film presentati presso importanti festival cinematografici (cfr. Arma 2012).

2.1.1 Produzione scritta da parte degli studenti: scene selezionate (Fase 1)

A questo punto gli studenti sono stati divisi in gruppi di due o tre membri con il compito di elaborare un'AD in versione scritta di una scena del film. Metà degli studenti ha elaborato l'AD della prima scena, mentre l'altra metà l'AD della seconda scena. Ogni studente aveva a disposizione un computer con collegamento internet e cuffie stereofoniche. Le scene erano disponibili sulla piattaforma digitale dell'università, quindi potevano essere viste ripetutamente. I docenti erano presenti in aula, hanno osservato lo svolgimento dell'attività e sono intervenuti in qualche caso per rispondere a domande specifiche degli studenti. Al termine della lezione, ogni gruppo ha caricato la propria versione dell'AD sulla piattaforma digitale, da cui i docenti in seguito hanno potuto scaricarla. Tra la prima e la seconda lezione, i docenti hanno corretto le AD dei vari gruppi, concentrandosi particolarmente sui problemi lessicali e morfosintattici e limitando le osservazioni legate alla mancata applicazione delle linee guida dell'AD (per le linee guida dell'AD si veda il paragrafo precedente).

2.1.2. Correzioni e riflessione metalinguistica (Fase 2)

La seconda lezione è stata dedicata al feedback riguardante le AD prodotte dagli studenti, di conseguenza in questa seconda fase ci si è concentrati soprattutto sulla discussione delle correzioni e sulla riflessione metalinguistica che ne è emersa. Più precisamente, si è cominciato con la correzione incrociata delle AD da parte degli studenti, cioè un feedback *peer-to-peer* esplicito. I gruppi che avevano fatto l'AD della prima scena hanno corretto l'AD di un gruppo che aveva lavorato sulla seconda scena, e viceversa. In tal modo, tutti gli studenti sono entrati in contatto con entrambe le scene e hanno riflettuto su questioni grammaticali e lessicali all'interno dei gruppi e tra gruppi diversi. In alcuni casi sono sorte anche discussioni relative alle regole dell'AD.

Terminata questa parte, ogni gruppo ha ricevuto la correzione della propria AD fatta dai docenti. Oltre a correggere gli errori grammaticali, i docenti hanno indicato alcuni termini più adatti rispetto a quelli usati dagli studenti, spesso utilizzando proprio i vocaboli presenti nell'AD ufficiale. Nella parte successiva, gli studenti hanno ricevuto anche l'AD ufficiale, e a ogni gruppo è stato chiesto di rispondere alla seguente domanda: 'Che cosa notate osservando le correzioni dell'insegnante e confrontando la vostra AD con quella ufficiale?' in modo da stimolare ulteriormente la riflessione metalinguistica.

2.1.3. Test finale di controllo (Fase 3)

Basandosi principalmente sui problemi linguistici riscontrati nelle AD prodotte dagli studenti e conseguentemente sulle osservazioni emerse nel momento di correzione e confronto, i docenti hanno elaborato un test di traduzione contenente frasi e parole da tradurre dal nederlandese all'italiano, somministrate agli studenti nella fase finale dell'attività (fase 3). Questo test post-attività di controllo è stato creato e somministrato proprio con lo scopo di verificare se i momenti di discussione, di feedback e di riflessione metalinguistica (durante la fase 2), oltre che l'attività didattica di AD stessa (fase 1), avessero contribuito ad una maggiore correttezza e consapevolezza linguistica da parte degli studenti, allo scopo di mettere alla prova l'ipotesi sulla validità didattica di questa attività.

Nel prossimo paragrafo, dunque, presenteremo gli aspetti linguistici che hanno messo maggiormente in difficoltà gli studenti nella stesura dell'AD, e discuteremo più approfonditamente alcuni casi particolari.

3. Analisi dei dati e riflessioni didattiche

In questa sezione verranno presentati gli elementi linguistici su cui gli studenti, nell'elaborazione scritta dell'AD, hanno più frequentemente incontrato difficoltà, e di conseguenza questi sono anche gli aspetti linguistici su cui ci si è concentrati maggiormente sia nei momenti di feedback e di riflessione metalinguistica (fase 2 dell'esperimento) sia nella fase finale di controllo, mediante il test post-attività di traduzione (fase 3). Intendiamo così fornire una panoramica sugli aspetti linguistici che possono emergere e che possono venire trattati in classe a partire da un'attività di AD. In seguito, invece, discuteremo più in dettaglio alcuni casi specifici, che per motivi di spazio saranno solo un campione selezionato.

Le difficoltà linguistiche incontrate con maggior frequenza dagli studenti nel presente esperimento di uso dell'AD a scopo glottodidattico includono:

1) Aspetti morfosintattici

- Pronomi: in particolare pronomi personali (ad es. usi specifici dei pronomi indiretti, posizione del pronome in relazione al verbo), possessivi, riflessivi;
- Valenza e reggenza verbale: in particolare (in)transitività e preposizioni;
- Gerundio: erroneamente usato in sostituzione di una subordinata relativa o in costruzioni percettive al posto dell'infinito o come aggettivo al posto del participio presente.

2) Aspetti lessicali

- Fenomeni di iponimia e iperonimia;
- Uso di dizionari e corpora di traduzione;
- L'uso corretto di vocaboli specifici di aree tematiche definite, tra cui:
 - Abbigliamento e accessori: giacca/cappotto/impermeabile; giacca/vestito; passamontagna/berretto/cappello; tipi di scarpe; borsa/borsetta/cartella; portafogli/portadocumenti;
 - Mobili: cassa/baule; comò/scrivania; caminetto/stufa;
 - Parti della casa: soffitto/parete;
 - Oggetti di uso comune: panno/lenzuolo/drappo; pistola/fucile/rivoltella; sacco/sacchetto; cartello/cartellone;
 - Mezzi di trasporto: macchina/automobile/camion/furgone; portiera/portellone;
- L'uso corretto di verbi:
 - Di movimento: entrare/uscire/partire; inciampare/incespicare; dondolare/saltellare /barcollare/zigzagare; avvicinare/avvicinarsi; passare da/davanti a/Ø; andare avanti /avanzare/proseguire; seguire/inseguire;
 - Di azione o stato: sedersi/essere seduti; sdraiarsi / essere sdraiati;
- Precisione lessicale nel descrivere:
 - Gesti e azioni: prendere/estrarre; prendere/sfiorare/ accarezzare/strofinare; aprire/scoprire; togliere/mettere da parte/rimuovere; prendere/tirare fuori; prendere a calci/calciare; battere/colpire/picchiare; abbracciare/coccolare; scuotersi/sobbalzare; mettere/nascondere; mettere/posare/appoggiare; scippare/ rubare; fermare/bloccare; incontrare /incrociare;
 - Percezioni: vedere /guardare; sentire/odorare/annusare;
 - Espressioni facciali: storcere il naso; corrugare la fronte; sorridere.

3) Aspetti culturali

- Lessico:
 - Formaggio/ gorgonzola
 - Motorino / scooter / vespa
- Uso del dialetto: 'e mo' so' cazzi vostri'
- Riferimenti ad aspetti della cultura e società italiana.

Analizzando questa lista, possiamo affermare che la problematicità legata a questi aspetti linguistici (e culturali) presenti nelle produzioni dei nostri studenti è in molti casi intrinsecamente connessa alla natura dell'esercizio di AD stesso, in quanto alcune inesattezze da parte degli studenti sono emerse proprio nel tentativo di produrre non solo enunciati linguisticamente corretti, ma allo stesso tempo di rispettare i parametri necessari per un'AD 'accurata', che appunto richiede efficacia comunicativa, precisione lessicale e sinteticità. In generale, riteniamo che difficoltà linguistiche simili alla panoramica offerta qui sopra potrebbero emergere in qualsiasi esercizio di AD (ovviamente, alcune aree lessicali specifiche sopra menzionate possono variare a seconda del film e delle scene che vengono selezionate ed utilizzate per l'attività). Questi risultati, inoltre, sembrano essere in linea con gli studi precedenti riguardanti l'AD,¹² nei quali l'accuratezza dei vocaboli legati alle azioni, o le descrizioni del linguaggio non verbale (vestemica, oggettistica, espressioni facciali, ecc.) sono aspetti spesso citati quali elementi caratterizzanti e problematici dell'AD.

Di seguito, presenteremo più dettagliatamente alcuni dei risultati emersi dall'esperimento svolto. Sono stati scelti i casi linguistici secondo noi più rappresentativi. In questa sezione illustreremo principalmente le osservazioni maturate nel momento di feedback e di riflessione linguistica (fase 2 dell'esperimento), includendo, dove ritenuto funzionale e utile, il confronto con la lingua madre degli studenti: il nederlandese; si accennerà inoltre brevemente anche ai risultati emersi dal test finale di controllo (fase 3).

3.1. *Pronomi possessivi e pronomi personali indiretti*

Nelle AD degli studenti sono emersi alcuni usi dei possessivi grammaticalmente accettabili ma poco idiomatici, come nei seguenti esempi:

- (1) Mattia toglie il suo impermeabile
- (2) Mattia toglie la sua giacca.

Queste frasi costituiscono, con ogni probabilità, il risultato della traduzione diretta (parola per parola) della rispettiva frase in nederlandese:

- (3) Mattia doet zijn (regen)jas uit.

Tuttavia, le frasi (1) e (2) suonerebbero inappropriate per la sensibilità di un parlante nativo dell'italiano, che ad esse preferirebbe senz'altro:

- (4) Mattia si toglie l'impermeabile /la giacca.

Si tratta di un tipo di costruzione, sconosciuta al nederlandese, in cui il complemento indiretto 'indica a chi appartiene un certo oggetto' (Renzi, Salvi & Cardinaletti, 2001: p. 74). Un altro caso preso in considerazione nella fase di riflessione riguardava la seguente frase di un gruppo di studenti:

- (5) Alberto non vuole che Mattia porti le sue scarpe.

Per quanto riguarda la frase (5), è stata fatta notare agli apprendenti l'ambiguità del riferimento. Il possessivo *suo*, infatti, può essere riferito ad entrambe le persone menzionate (le scarpe sono di Alberto o di Mattia?). L'esempio (5) è stato così messo in relazione con (6), che costituisce la proposta dell'AD ufficiale:

¹² Cfr. Arma 2011, Perego 2012.

(6) Alberto esita. Inciampa. Volpe, per aiutarlo, tenta di portargli le scarpe.

Anzitutto, l'uso nell'esempio (6) del pronome indiretto anziché del possessivo, come in (5), permette di sciogliere l'ambiguità, poiché esso assegna un riferimento inequivocabile. Come si vede in (6), infatti, il pronome indiretto *gli* non può essere riferito al soggetto della frase, che richiederebbe un pronome riflessivo, ma solo ad Alberto. In questo caso, l'AD ufficiale è dunque servita ad introdurre una riflessione sull'efficacia linguistica.

La misura in cui l'apprendimento dei ragionamenti svolti nella fase di riflessione metalinguistica è stata assorbita dagli apprendenti è successivamente stata testata nel questionario finale, attraverso due frasi in cui nella traduzione in italiano si sarebbe potuta usare la costruzione in cui il possessore viene espresso con un complemento indiretto (pronominale):

(7) Hij deed zijn regenjas uit.

(8) Ze beroofden haar van haar tas.

Per quanto riguarda la frase (7), più della metà degli studenti ha risposto in modo corretto (*Si è tolto l'impermeabile*), oltre a uno di loro che ha usato la costruzione richiesta sbagliando però la forma verbale (**Si è tolgiato la giacca*). La frase (8), invece, ha creato maggiori problemi: solo un quarto degli studenti ha utilizzato la costruzione richiesta (*Le hanno rubato la borsa*), in due casi sbagliando il genere del pronome (*Gli hanno rubato la borsa*). Come conferma anche il risultato, certo non soddisfacente, del test di traduzione, si tratta senza dubbio di casi complessi, che richiedono esercizi mirati per permettere una maggiore comprensione da parte dell'apprendente nederlandofono. Nondimeno, l'attività di AD e la successiva riflessione possono rappresentare una valida fase introduttiva sull'argomento in questione.

3.2. Posizione del pronome atono dopo un verbo finito

Le seguenti frasi, prodotte da due diversi gruppi di studenti, hanno attirato l'attenzione dei docenti perché si tratta di errori relativamente infrequenti al livello intermedio:

(9) Alberto prende una sedia e *mettela davanti alla porta.

(10) Con una tenaglia Mattia prende il portafoglio fuori dal fuoco e *guardalo.

Come si può notare, i pronomi atoni *la* e *lo* sono morfologicamente corretti, ma sono stati collocati in posizione postverbale dopo forme dell'indicativo presente. Questi errori testimoniano un aspetto particolarmente interessante della relazione tra input e apprendimento di una lingua straniera. Da una parte, infatti, nella costruzione di (9) e (10) si può senz'altro supporre l'influenza sintattica del nederlandese che, trattandosi di proposizioni coordinate con la principale, in entrambi i casi richiederebbe la posposizione del pronome come si vede in (11) e (12):

(11) Alberto pakt een stoel en zet hem voor de deur.

(12) Met een knijptang haalt Mattia de portefeuille uit het vuur en bekijkt hem.

Dall'altra, tuttavia, anche le scelte glottodidattiche compiute da docenti e libri di testo potrebbero aver contribuito ad indurre in errore alcuni studenti. La morfosintassi dei pronomi personali in italiano, così come viene inserita in manuali e sillabi per studenti stranieri di livello elementare e intermedio, è infatti in genere incentrata su

alcune difficoltà *tipiche* che riguardano il loro utilizzo in contesti considerati, a ragione, particolarmente ostici, segnatamente l'uso dei pronomi atoni in combinazione con verbi nei tempi composti e in combinazione con le forme dell'imperativo.

Proprio l'insistenza nel rinforzo del *noticing* da parte dei docenti sulle peculiarità del costruito imperativo e le frequenti esercitazioni svolte dagli studenti nel corso del loro percorso di apprendimento formale potrebbero averli indotti a riprodurre, in modo inappropriato, quelle stesse strutture nella loro AD. È interessante notare come, all'interno della fase di riflessione metalinguistica effettuata nel presente esperimento, una volta messi di fronte ai loro errori gli studenti abbiano reagito con uno sconcerto quasi pari a quello dei docenti. Gli sembrava incredibile aver commesso sbagli del genere, dato che pensavano di conoscere perfettamente la differenza tra l'indicativo e l'imperativo.

Queste sensazioni sono poi fortunatamente state confermate dal test traduttivo di controllo svolto al termine dell'attività didattica, nel quale agli studenti è stata sottoposta la seguente frase:

(13) Hij pakt een stoel en zet die voor de deur.
Prende una sedia e la mette davanti alla porta.

Nelle loro traduzioni, gli studenti hanno infatti dimostrato di padroneggiare tale struttura e non sono stati osservati errori, il che sembra suggerire che l'attività di riflessione metalinguistica li abbia aiutati a non ripetere le 'sviste' grammaticali presenti nella produzione dell'AD.

3.3. Verbi di movimento: entrare e uscire

Com'è logico aspettarsi da un tipo di attività come l'AD, che richiede l'esposizione delle azioni eseguite dai personaggi in momenti in cui non vi sono dialoghi, nei testi degli studenti si sono osservati numerosi usi di verbi di movimento, tra cui primeggiano *entrare* e *uscire*. Ecco di seguito alcuni errori commessi nell'uso di tali verbi:

- (14) *Escono tutti del furgone.
(15) *Mattia e Alberto salgono le scale ed entrano la casa di Mattia.
(16) *Alberto si siede sul letto quando Mattia entra la stanza.

Come si può notare, nella frase (14) è stata erroneamente scelta la preposizione *di* al posto di *da*, un problema che si presenta spesso negli apprendenti dell'italiano LS. Più gravi gli esempi riguardanti *entrare*, che viene usato in (15) e (16) come fosse un verbo transitivo. Questi ultimi errori sono stati collegati a due fatti: da una parte la struttura, peculiare in questo caso concreto, del nederlandese, lingua materna degli apprendenti, e dall'altra l'influsso interlinguistico dell'inglese, un'altra lingua straniera conosciuta da tutti gli apprendenti. Le problematiche legate alle costruzioni dei verbi di movimento in nederlandese vengono esplicitamente espresse nell'*Algemene Nederlandse Spraakkunst*, una nota grammatica di riferimento della lingua nederlandese:

Non è sempre chiaro quando si possa parlare di verbi separabili e quando no. [...] Ciò riguarda in particolare verbi che indicano un tipo di movimento e con cui si menziona il luogo in direzione del quale [...] o in relazione al quale [...] si estende l'azione. In tali casi si può parlare di complemento di direzione retto da una preposizione posposta, combinato con un verbo non composto.¹³ (traduzione nostra)

¹³ Tratto dalla versione in rete all'indirizzo <http://ans.ruhosting.nl/e-ans/12/02/02/02/01/body.html#p2>: 'Het is niet altijd duidelijk wanneer er sprake is van een (scheidbaar) werkwoord en wanneer niet. [...] Het betreft meestal werkwoorden die een wijze van voortbewegen

Gli errori visti in (15) e (16) potrebbero dunque essere riconducibili ad un'interpretazione equivoca delle posposizioni, che vengono considerate particelle separabili del verbo anziché 'preposizioni posposte' (*achtergeplaatste voorzetsels*).

Le preposizioni posposte vanno distinte dalle (talvolta omofone) parole che fanno parte di un verbo composto (separabile). Esse compaiono principalmente in combinazione con verbi di movimento. Nei seguenti esempi, *in* rappresenta nel primo caso una preposizione posposta, mentre nel secondo una parte del verbo *inrijden*.¹⁴ (traduzione nostra)

Ecco gli esempi di cui si parla qui sopra:

- (17) Hij rijdt de garage in.
Entra (con la macchina) in garage. (trad. in italiano)
(18) Hij rijdt de nieuwe auto in.
Mette dentro la macchina nuova.

Qui si ha insomma un verbo intransitivo nel primo caso (*in* funge da preposizione posposta) e transitivo nel secondo (*in* fa parte di un verbo separabile), benché superficialmente la struttura delle due frasi sia identica. Anche l'influenza dell'inglese, d'altronde, deve essere presa in considerazione: il verbo *enter*, a causa della sua somiglianza fonetica con *entrare*, potrebbe rappresentare una fonte d'errore addizionale. Come si vede nell'esempio sotto, a differenza di *entrare* in italiano il verbo *enter* può essere usato transitivamente:

- (19) Someone entered the room.
Qualcuno è entrato nella stanza.

Nell'attività svolta, la riflessione metalinguistica ha seguito i passaggi descritti sopra ed è stata conclusa con un accenno a casi in cui i verbi *entrare* e *uscire* portano ad interpretazioni diverse a seconda dell'uso della preposizione articolata o semplice, oppure richiedono preposizioni diverse da quelle canoniche.

Una volta stabilito che in italiano *entrare* non è un verbo transitivo, agli studenti è stato fatto notare che tale verbo richiede generalmente la preposizione *in*, ma a volte è necessario usare *a* (ad es. quando è seguito dal nome di una città o da una proposizione infinitiva) oppure *da*, come in *entrare dalla finestra*, nel senso di "attraverso", dove in nederlandese si usa di norma *door*, una preposizione che i nederlandofoni usano spesso (non sempre in modo appropriato) anche in italiano, forse a causa dell'origine latina del termine. Inoltre, *entrare* è usato in italiano in numerose e frequenti espressioni fisse che talvolta creano problemi agli apprendenti, come *entrare in azione* (spesso **venire in azione*, cfr. *in actie komen*), *entrare in vigore*, *entrare in gioco/ballo* o l'usatissimo verbo pronominale *entrarci* (nel senso di 'avere a che fare').

Per quanto riguarda il verbo *uscire*, nella fase di riflessione sono state evidenziate alcune espressioni cristallizzate in cui emerge l'uso della preposizione *di* senza articolo, come ad esempio *uscire di casa* (a fronte di *uscire dalla casa*), *uscire*

aanduiden en waarbij de plaats genoemd wordt in de richting waarvan [...] of ten opzichte waarvan [...] de werking zich uitstrekt. In die gevallen kan men spreken van een richtingsbepaling met een achtergeplaatst voorzetsel, gecombineerd met een niet-samengesteld werkwoord'.

¹⁴ Tratto dalla versione in rete all'indirizzo <http://ans.ruhosting.nl/e-ans/09/02/02/body.html>: 'Achtergeplaatste voorzetsels moeten onderscheiden worden van (soms gelijklopende) woorden die deel van een (scheidbaar) samengesteld werkwoord zijn. Ze komen meestal voor bij werkwoorden van beweging. In de volgende voorbeelden is *in* in de eerste zin een achtergeplaatst voorzetsel, in de tweede zin een deel van het werkwoord *inrijden*'.

di scena (anche in senso figurato), *uscire di prigione* (ma *dal carcere*), *uscire di strada*, *uscire di senno*. Nel test finale di controllo sono state proposte agli studenti frasi contenenti alcune delle difficoltà linguistiche viste sopra, come ad esempio:

(20) Hij kwam de kamer binnen.
È entrato nella stanza.

I risultati sono stati soddisfacenti: la percentuale di traduzioni corrette ha superato l'85%.

4. Percezioni

Dall'esperimento è emerso chiaramente che gli studenti si trovano a dover affrontare l'esigenza, insita del resto nell'attività di AD, di permettere allo spettatore con disabilità visive di cogliere eventi in cui i personaggi percepiscono qualcosa con sensi diversi dall'udito. Se i rumori e le voci non pongono infatti alcun problema al non vedente, atti percettivi relazionati con vista, olfatto, tatto e gusto devono invece essere resi espliciti nell'AD.

In una delle scene selezionate per l'esperimento, il protagonista è appena giunto al paesino campano in cui dovrà suo malgrado abitare e, per lenire la nostalgia della sua terra natale, prima di andare a dormire annusa un pezzo di formaggio che ha portato con sé dal Nord. Dei quattro gruppi di studenti, due hanno utilizzato il verbo *odorare* e due *sentire*, come si può osservare negli esempi sotto:

(21) Alberto odora un grande formaggio.
(22) Alberto è seduto sul letto e sente un pezzo di formaggio.

Se la frase (21) si può senz'altro considerare accettabile, lo stesso non può esser detto della frase (22) che, seppur grammaticalmente corretta, cambia notevolmente il senso dell'azione eseguita dal protagonista. In questo caso, infatti, in italiano il verbo *sentire* acquisisce automaticamente il significato di *assaggiare*, e non quello di *annusare*. Nella fase di preparazione delle attività di riflessione metalinguistica, i docenti hanno perciò cercato di scoprire il perché di quell'errore. Una volta scartata l'ipotesi che l'errore potesse provenire da un uso improprio del dizionario di riferimento degli studenti, il *Van Dale Handwoordenboek Italiaans Nedelands* (giacché *sentire* non appare tra le possibili traduzioni di *ruiken*), la risposta è stata trovata cercando sul sito <https://glosbe.com/>, un dizionario in rete gratuito in cui, oltre alle traduzioni da e in 'quasi ogni lingua esistente' (*sic* nel sito), è possibile ottenere esempi basati su un corpus di traduzione con oltre un miliardo di frasi. Cercando la traduzione di *ruiken* in italiano si ottengono cinque verbi, il primo dei quali è proprio *sentire*, seguito dalla breve definizione 'een geur waarnemen' (percepire un odore).

Dopo aver commentato l'AD ufficiale della scena in questione (in cui la sensazione olfattiva viene espressa con il verbo *annusare*), nella fase di riflessione si è perciò discussa la complessa questione di *sentire*, un verbo che, come specifica il dizionario Treccani, significa tra le altre cose 'portare l'attenzione su un'impressione sensoriale, cercare di percepirla; si riferisce ai vari sensi (tranne la vista) e comprende quindi in sé i sign. specifici di ascoltare, annusare, assaggiare, toccare (per avvertire e intendere il suono, per cogliere l'odore, il sapore, le qualità tattili)' (<http://www.treccani.it/vocabolario/sentire/>). La proposta traduttiva di *sentire* per *ruiken* offerta su glosbe.com, insomma, non è sbagliata, ma riguarda casi piuttosto limitati: *sentire* può essere usato in quel senso solo in combinazione con nomi che specificano una sensazione olfattiva generica (più o meno gradevole), come *profumo*, *aroma*, *odore*, *puzza*, *tanfo*, *fetore* e pochi altri meno comuni. Agli studenti è stato

dunque fatto notare come le informazioni ottenute da dizionari e corpora di traduzione possano talvolta risultare fuorvianti. Una strategia utile in questo caso sarebbe stata la cosiddetta “ricerca incrociata”, ovvero il controllo delle possibili traduzioni di *sentire* in nederlandese e l’analisi di definizioni e usi esemplari di tale verbo su un dizionario monolingue d’italiano, verifiche che avrebbero fornito elementi decisivi per scartare l’uso di *sentire* nel contesto in questione. Tali strategie costituiscono del resto “strumenti del mestiere” essenziali per chi, come molti dei nostri studenti, ha intenzione di diventare traduttore o interprete. L’AD ufficiale della scena in questione è la seguente:

(23) Alberto, seduto in fondo al letto, annusa un pezzo di gorgonzola appoggiato su un panno.

Come si può notare, oltre al verbo usato per descrivere la sensazione olfattiva, c’è un altro elemento che può servire da utile spunto di riflessione: l’uso di un iponimo specifico di *formaggio* (il termine usato da tutti i gruppi di studenti), ovvero *gorgonzola*. Nel prossimo paragrafo si esporranno alcuni casi di riferimenti culturali specifici emersi durante l’attività didattica.

5. Riferimenti culturali

La scena menzionata nel paragrafo precedente, oltre a mettere in luce alcune difficoltà legate all’uso dei verbi percezione in italiano, è servita da spunto per riflessioni di ordine diverso. Tutti i gruppi di studenti avevano infatti utilizzato il termine *formaggio* (vedi ess. 21, 22), mentre l’AD ufficiale propone la seguente frase:

(23) Alberto, seduto in fondo al letto, annusa un pezzo di gorgonzola appoggiato su un panno.

L’uso di un iponimo specifico di *formaggio*, ovvero *gorgonzola*, non è ovviamente casuale: il protagonista è lombardo e si sente profondamente legato alla sua terra. Il film, d’altronde, è basato principalmente proprio sulle differenze (reali o presunte) tra Nord e Sud d’Italia, e tra gli aspetti culturali più sfruttati in questo senso non possono esserci che le abitudini alimentari. Il cibo è del resto uno dei primi elementi che, dall’esterno, vengono associati con l’Italia, e in genere chi inizia a studiare la lingua italiana ha già un discreto repertorio lessicale grazie alle conoscenze in materia culinaria (pensiamo a *pizza*, *pasta*, *spaghetti*, *mozzarella*, solo per citare alcuni vocaboli italiani entrati nel lessico di molte lingue straniere). Nel caso in questione, gli studenti hanno così dovuto fare i conti con i valori affettivi e simbolici che spesso in Italia vengono associati ai prodotti alimentari tradizionali, un fatto per nulla scontato in altri paesi. L’audiodescrittore, dal canto suo, presuppone che ogni italiano vedente sia in grado, nella scena in questione, di riconoscere le venature verdastre tipiche del gorgonzola e trasmette perciò tale informazione al non vedente.

Un esempio simile si è avuto in un’altra scena, in cui il protagonista cammina per le strade del paese insieme a sua moglie, mentre gli abitanti inscenano una realtà caotica e ai limiti del grottesco. A un certo punto si vede addirittura passare un ciclomotore con un’intera famiglia a bordo. Per riferirsi a tale veicolo nelle loro AD, i gruppi di studenti hanno usato i termini *motorino* e *motoretta*, mentre l’AD ufficiale propone:

(24) In cinque su una vespa.

Anche qui, l’audiodescrittore sceglie di servirsi di un termine specifico perché si tratta di un elemento che fa parte del patrimonio culturale italiano ed è immediatamente

riconoscibile da chi appartiene a tale collettività. La vespa, d'altro canto, è uno dei prodotti italiani più noti al mondo, e anche gli studenti del nostro esperimento, una volta messi di fronte all'AD ufficiale, hanno immediatamente riconosciuto il riferimento culturale e accettato l'opportunità di utilizzare tale termine invece di altri più generici.

Gli esempi qui discussi testimoniano come attraverso l'AD sia possibile combinare questioni prettamente linguistiche con elementi socioculturali, stimolando così la curiosità e la motivazione degli studenti nella classe d'italiano L2.

6. Conclusioni

In risposta alla nostra domanda di ricerca per cui ci si è interrogati sulla validità o meno dell'AD come tecnica didattica nell'insegnamento di una lingua seconda, emerge sicuramente un bilancio positivo. Infatti, dal presente studio esplorativo risulta chiaramente come l'AD possa rappresentare una tipologia di esercizio valida e stimolante, da annoverare tra le tecniche didattiche per l'apprendimento di una lingua straniera per molteplici ragioni.

Innanzitutto, l'apprendimento di una lingua straniera, nella didattica moderna, è strettamente legata al fine della comunicazione.¹⁵ Dunque la conoscenza delle strutture della lingua deve accompagnarsi alle competenze relative al comunicare appropriatamente in relazione all'interlocutore, all'argomento e alla situazione (Diadori, Palermo & Troncarelli 2009: 132). Di conseguenza vengono altamente privilegiate attività vicine ad esperienze reali ed autentiche, e appare ovvio che l'AD aderisce perfettamente a questi parametri essendo, prima ancora che una tecnica didattica, una pratica di sostegno per persone con disabilità visive, racchiudendo così in sé una funzione non solo comunicativa ma anche sociale.

In secondo luogo, l'attività di AD in ambito didattico è legata intrinsecamente all'utilizzo di materiale audiovisivo. La grande utilità pedagogica del materiale audiovisivo è stata riconosciuta da tempo,¹⁶ e il suo ingresso nelle classi di lingua seconda testimonia l'evoluzione della didattica sempre più orientata all'azione e alla spendibilità sociale dei saperi (come emerge chiaramente dal QCER).¹⁷ Questo tipo di materiale viene considerato dalla didattica moderna fra i materiali più interessanti e stimolanti per studenti di lingua per varie ragioni, fra cui: la sua vicinanza al mondo comunicativo reale; la possibilità di offrire alternative e ampliamenti al modello comunicativo offerto dal docente; il fatto di essere un materiale all'insegna della polisensorialità.

Per quanto riguarda la sua vicinanza al mondo comunicativo reale, il materiale audiovisivo offre ottimi esempi di interazioni 'in contesto', simil-reali. Il linguaggio presente nel video non solo può rappresentare un modello linguistico, ma in molti casi può anche mostrare la grande variabilità della lingua, favorendo la consapevolezza sociolinguistica e l'ampliamento del repertorio degli apprendenti attraverso l'analisi dei diversi registri e delle diverse varietà linguistiche.¹⁸

In aggiunta a ciò, il carattere polisensoriale del materiale audiovisivo rappresenta sicuramente un ulteriore vantaggio, in quanto 'l'attivazione contemporanea di due percezioni sensoriali, visiva e uditiva, rafforza l'apprendimento' (Maggini 2011: 129).¹⁹

¹⁵ A partire degli anni Settanta lo sviluppo degli approcci comunicativi, conseguenti alla feconda osmosi fra pedagogia linguistica, sociolinguistica e linguistica pragmatica ha determinato uno spostamento del centro di interesse educativo (cfr. Diadori, Palermo & Troncarelli 2009: 132).

¹⁶ Già a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso.

¹⁷ Cfr. Diadori 2011.

¹⁸ Cfr. *Ibidem*.

¹⁹ Anche ricerche nel campo della ritenzione della memoria affermano che l'indice mnemonico è maggiore se vengono attivate entrambe le percezioni sensoriali della vista e dell'udito (cfr. Maggini 2011).

I testi audiovisivi permettono di presentare agli studenti non solo il codice verbale in tutte le sue varietà interne, ma anche il collegamento tra la lingua e i codici non verbali, ‘i cui tratti vengono messi in luce attraverso l’immagine in movimento, fra cui i tratti cinesici (mimica facciale, gesti, movimenti del corpo), i tratti prossemici (l’aspetto delle distanze interpersonali nella comunicazione che marca ogni cultura), i tratti vestemici (l’abbigliamento può offrire numerosi indizi sui locutori) e i tratti oggettuali’ (Maggini 2011:129). Proprio questi aspetti ricoprono un ruolo centrale nell’AD, dal momento che rappresentano gli elementi che devono essere trasmessi alle persone con disabilità visive. Difatti, anche nel nostro esperimento didattico, la descrizione del codice non verbale ha rappresentato una parte fondamentale dell’attività, ponendo interessanti sfide agli studenti, per esempio a livello di precisione lessicale, e allo stesso tempo rendendoli indubbiamente più consapevoli dell’importanza di questo aspetto della comunicazione.

Tra gli aspetti dell’AD che hanno conseguenze rilevanti per le attività didattiche basate su di essa vi è poi l’oggettività. La maggior parte di coloro che si occupano di AD è d’accordo sul fatto che le possibilità dell’audiodescrittore di fornire la propria interpretazione degli eventi dovrebbero essere limitate al massimo (‘l’audio descrittore non deve in alcun modo interferire con ciò che si vede, deve perseguire uno stile fattuale, deve essere invisibile’: Perego 2014: 27), anche se è chiaro che il confine tra descrizione e interpretazione è piuttosto fluido, il che costringe ad analizzare isolatamente quasi ogni caso.

Tale questione è emersa anche durante l’attività didattica oggetto del presente studio, nella quale in diversi casi gli studenti hanno avuto la tendenza ad inserire nelle AD le loro riflessioni sugli eventi che stavano descrivendo. Quando nel film gli abitanti di Castellabate iniziano la loro messinscena e allo spettatore vedente si offre una ripresa panoramica della strada, che ovviamente toccherà a lui interpretare, l’AD ufficiale recita: ‘Ai lati della strada: roulotte, container, un chioschetto e dei tavoli con le sedie. Venditori ambulanti, bambini che chiedono l’elemosina’. Tutti i gruppi di studenti hanno invece esplicitato esattamente ciò che tali elementi rappresentano, come se lo spettatore ipovedente non fosse in grado di farsi autonomamente un’idea del senso degli eventi. Un gruppo di studenti, ad esempio, ha fornito la seguente descrizione: ‘così le persone mettono in scena i pregiudizi della vita del Sud: i bambini corrono, gli anziani bevono e giocano a carte’.

La capacità di distanziarsi dai fatti e di riprodurre la realtà delle cose nel modo più oggettivo possibile è del resto una competenza fondamentale non solo per futuri traduttori e interpreti, ma anche, più in generale, nel percorso accademico di formazione, dove agli studenti è spesso richiesto di mostrare un approccio scientifico, basato su fatti osservabili e verificabili. La scrittura dell’AD e la riflessione su di essa può dunque fornire agli studenti occasioni di ragionare su concetti come oggettività, fattualità e imparzialità.

Per tutti questi motivi, riteniamo che l’AD rappresenti un ottimo strumento didattico nell’insegnamento di una lingua straniera, e possa fornire infiniti spunti di riflessione e di apprendimento non solo linguistico, ma anche pragmatico, sociolinguistico e interculturale. Il presente contributo rappresenta solo un punto di partenza nello studio dell’AD nella classe di italiano L2, e siamo consapevoli della necessità di future indagini che permettano di esplorare ulteriormente le potenzialità di questo strumento didattico.

Bibliografia

- Arma, S. 2011. *The Language of Filmic Audio Description: a Corpus-Based Analysis of Adjectives*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Napoli Federico II.
- Arma, S. 2012. 'Why can't you wear black shoes like the other mothers? Preliminary investigation on the Italian language of audio description'. In: *Emerging topics in translation: Audio description*, a cura di E. Perego, pp. 37-55. Trieste: EUT.
- Balboni, P. 2013. *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET.
- Basic Peralta, K. E., A. G. Guajardo Martínez Sotomayor & M. A. Lemus. 2009. 'Desarrollo de Habilidades de Audio Descripción como parte del Desarrollo de Competencias en la Formación de Traductores'. *Revista Virtual Plurilingua* 5,1: 1-12.
- Benecke, B. 2004. 'Audio-Description'. *Meta* 49,1: 78-80.
- Braun, S. 2008. 'Audiodescription research: state of the art and beyond'. *Translation studies in the New Millennium* 6: 14-30.
- Caimi, A. 2006. 'Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles'. *Journal of Specialised Translation* 6: 85-98.
- Cambeiro Andrade, E. & M. Quereda Herrera. 2007. 'La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción'. In: *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para Sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*, a cura di C. Jiménez Hurtado, 273-287. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Clouet, R. 2005. 'Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores'. In: *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, ultimo accesso 10 ottobre, 2014. http://www.sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/33/Clouet,_R.pdf.
- Diadori, P. 2009. 'Cinema e didattica dell'italiano'. In: *Viaggi nelle storie*, a cura di C. Bargellini & S. Cantù. Milano: ISMU.
- Diadori, P. cur. 2011. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano-Firenze: Le Monnier.
- Diadori, P., M. Palermo & D. Troncarelli. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Fiorucci, A. & S. Pinnelli. 2013. 'Audiodescrizione e disabilità visiva'. *Italian Journal of special education for inclusion* 1: 133-47.
- Jiménez Hurtado, C. 2007. 'De imágenes a palabras: la audiodescripción como una nueva modalidad de traducción y de representación del conocimiento'. In: *Quo Vadis Translatology?*, a cura di G. Wotjak, 143-159. Berlin: Frank and Timme.
- Jiménez Hurtado, C. 2008. 'Una gramática local del guión audiodescrito. Desde la semántica a la pragmática de un nuevo tipo de traducción'. In: *Traducción y accesibilidad: Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual*, a cura di C. Jiménez Hurtado, 55-80. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ibáñez Moreno, A. & A. Vermeulen. 2013. 'Audio Description as a tool to improve lexical and phraseological competence in Foreign Language Learning'. In: *Translation in Language Teaching and Assessment*, a cura di G. Floros & D. Tsagari, 41-65. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez Moreno, A. & A. Vermeulen. 2014. 'La audiodescripción como técnica aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas para promover el desarrollo integrado de competencias'. In: *New Directions on Hispanic Linguistics*, a cura di R. Orozco, 264-292. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez Moreno, A. & A. Vermeulen. 2015. 'Profiling a MALL App for English Oral Practice. A Case Study'. *Journal of Universal Computer Science* 21,10: 1339-1361.
- Maggini, M. 2011. 'Tecnologie didattiche per la L2'. In: Idem, *Insegnare italiano a stranieri*, 127-144. Milano-Firenze: Le Monnier.
- Mälzer-Semlinger, N. 2012. 'Narration or description: What should audio description "look" like?' In: Idem, *Emerging Topics in Translation: Audio Description*, 29-36. Trieste: EUT.
- Palomo, A. 2008. 'Audio Description as Language Development and Language Learning for Blind and Visual Impaired Children'. In: *Thinking Translation. Perspectives from Within and*

- Without*, a cura di R. Hyde Parker & K. Guadarrama Garcia, 113-135. Boca Raton, Florida: BrownWalker Press.
- Perego, E. cur. 2012. *Emerging Topics in Translation: Audio Description*. Trieste: EUT.
- Perego, E. cur. 2014. *L'audiodescrizione filmica per i ciechi e gli ipovedenti*. Trieste: EUT.
- Remael, A., P. Orero & M. Carroll. 2012. *Audiovisual translation and media accessibility at the crossroads Media for all 3*. Amsterdam-New York: Rodopi.
- Renzi, L., G. Salvi & A. Cardinaletti. cur. 2001. *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, vol. II (3). Bologna: Il Mulino.
- Szarkowska, A. 2011. 'Text-to-speech audio description: towards wider availability of AD'. *The Journal of Specialised Translation* 15: 142-162.
- Vercauteren, G. 2007. 'Towards a European guideline for audio description'. In: *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language*, a cura di J. Díaz Cintas et al., 139-149. Amsterdam-New York: Rodopi.
- Vermeulen, A. 2008. 'AD: een nieuwe uitdaging voor tekstschrijvers en vertalers'. *De Taalkundige. Le Linguiste* 2, 57: 18-23.

Parole chiave

audiodescrizione, italiano L2, traduzione audiovisiva, competenza lessicale e grammaticale, competenza interculturale

Irene Cenni è Assistente di italiano presso il dipartimento di Traduzione, Interpretazione e Comunicazione della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Gent. Oltre all'incarico da insegnante che svolge dal 2012, dal 2015 svolge anche attività di ricerca, in qualità di dottoranda, nel campo della lingua digitale del turismo sotto la supervisione del Prof. Patrick Goethals. I suoi interessi di ricerca riguardano la comunicazione interculturale, la comunicazione digitale, l'apprendimento e la didattica delle lingue straniere.

Giuliano Izzo è Lettore di italiano presso il dipartimento di Traduzione, Interpretazione e Comunicazione della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Gent, dove è titolare e collaboratore di numerose materie, da quelle di base alle materie specialistiche per la formazione di traduttori e interpreti, e relatore di tesi di laurea. I suoi interessi di ricerca riguardano l'apprendimento e la didattica delle lingue straniere, e in particolare le conseguenze del plurilinguismo individuale su strategie e percorsi di acquisizione dell'italiano come lingua straniera.

Dipartimento di Traduzione, Interpretazione e Comunicazione/
 Vakgroep Vertalen, Tolken en Communicatie
 Groot-Brittanniëlaan 45, ufficio B.205, 9000 Gent (Belgio)
 Irene.Cenni@UGent.be
 Giuliano.Izzo@UGent.be

SUMMARY

Audio description in a class of L2 Italian

A didactic experiment

Audio description is an inter-semiotic translation process, converting visuals into spoken language. This translation practice is meant for visually impaired individuals and aims to increase their social inclusion and the availability of suitable media products, such as audio-described movies, for this specific audience. In this contribution, however, we will not focus on the social function of this translation practice, but will explore its potential in the field of foreign language didactics. We

will present the results of a didactic experiment, carried out in a class of L2 Italian at Ghent University, in which the students were asked to write an audio description script. The main goal of this exploratory study is to test the validity of audio description as a didactic tool in a class of Italian as a foreign language and to identify the linguistic challenges that emerge for the students during a task of this kind. The results indicate that audio description is certainly a valid didactic tool for an L2 learning environment, since it promotes metalinguistic reflection and consequent awareness of various aspects of the used language, such as morpho-syntactic features (pronouns, prepositions, verbs), lexical aspects (encouraging precision and variety) and the (inter)cultural dimension.