



Faculteit Letteren en Wijsbegeerte

Margo Steyvers

*L'audiodescrizione come strumento didattico per
l'apprendimento dell'italiano L2*

Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad van
Master in de Meertalige communicatie

2014-2015

Promotor Giuliano Izzo
Vakgroep Vertalen, Tolken en Communicatie

Ringraziamenti

In primo luogo un sincero ringraziamento al professor Izzo che, con competenza e disponibilità, mi ha guidato nella elaborazione dell'esperimento e della tesi. Grazie al suo sostegno sono riuscita a realizzare un esperimento significativo. I suoi suggerimenti e il suo feedback mi hanno permesso di approfondire alcune questioni particolarmente interessanti per il risultato finale della tesi.

Desidero inoltre ringraziare tutti coloro che hanno partecipato all'esperimento e la signora Irene Balbo, presidente della cooperativa sociale BigBang, per avermi offerto la versione ufficiale dell'AD di "Benvenuti al Sud", il che è stato di grande aiuto per l'esperimento.

Un ringraziamento particolare va al mio fidanzato Michele, che cerca sempre di ampliare le mie conoscenze dell'Italia e dell'italiano.

Infine, vorrei ringraziare i miei genitori che mi hanno offerto questa opportunità di studio e che mi hanno sempre appoggiato.

Indice

1	Introduzione	5
2	Quadro teorico	6
2.1	Audiovisual translation (AVT)	6
2.2	L'AD.....	7
2.2.1	L'evoluzione dell'AD	7
2.2.2	La legislazione	9
2.2.3	Le linee guida dell'AD.....	10
2.2.3.1	Le linee guida del Blindsight project	11
2.2.3.2	Altri studiosi.....	12
2.3	Vantaggi generali del materiale audiovisivo	13
2.4	La sottotitolazione	15
2.4.1	La sottotitolazione come strumento glottodidattico.....	16
2.4.1.1	I sottotitoli scritti dagli studenti	16
2.4.1.2	La sottotitolazione interlinguistica	17
2.4.1.3	La sottotitolazione intralinguistica	21
2.4.1.4	Altri studi sui sottotitoli	23
2.5	Il task-based learning.....	25
2.6	L'apprendimento tre pari	26
2.6.1	L'apprendimento cooperativo	26
2.6.2	Il feedback peer-to-peer	28
3	Metodologia	29
3.1	Partecipanti	30
3.2	Strumenti	30
3.3	Le diverse fasi dell'esperimento.....	32
3.3.1	La prima lezione.....	32
3.3.2	La seconda lezione	33
4	Analisi dei risultati	36
4.1	La prima lezione	36
4.1.1	Il pre-test	36
4.1.2	L'AD degli studenti	38
4.2	La seconda lezione.....	40

4.2.1 Domanda aperta dopo il confronto con le correzioni dell'insegnante e con l'AD ufficiale	40
4.2.1.1 Confronto con le correzioni del docente.....	40
4.2.1.2 Confronto con l'AD ufficiale	41
4.2.2 Il questionario	43
4.2.2.1 Domande chiuse	43
4.2.2.2 Strumenti di lavoro	48
4.2.2.3 La domanda aperta sugli stereotipi	49
4.2.2.4 Il test di traduzione	51
5 Conclusione.....	88
Bibliografia.....	94
Appendice.....	98
A. La prima lezione.....	98
1. Handout	98
B. La seconda lezione	102
1. L'AD ufficiale	102
2. Le AD corrette dal docente	104
2.1 Le AD della prima scena.....	104
2.2 Le AD della seconda scena	110
3. Domanda aperta dopo il confronto con le correzioni dell'insegnante e con l'AD ufficiale.....	117
4. Il questionario.....	118

1 INTRODUZIONE

L'audiodescrizione, oppure AD, è una disciplina relativamente giovane. La si può definire come una traduzione intersemiotica, cioè la traduzione di un segno linguistico/ verbale attraverso sistemi di segni non linguistici/ non verbali anche se l'AD lo fa al contrario e consiste nel cambiamento di immagini in parole che sostengono la trama (Perego, 2014, p. 20). Le immagini e le parole sono i due codici semiotici tipici della traduzione audiovisiva (Audiovisual Translation, AVT), ciò spiega perché l'AD ne fa parte (Hernández-Bartolomé e Mendiluce-Cabrera, 2004).

L'audiodescrizione consente l'inclusione sociale e l'accessibilità di opere audiovisive come film, cinema, opera e teatro a persone con disabilità visiva. Per la mia tesi invece non mi concentro sull'uso di questa tecnica per il sostegno ai malvedenti, ma per l'apprendimento di lingue straniere, in particolare dell'italiano come L2.

Di esperimenti condotti per provare il miglioramento della lingua straniera grazie all'AD ne esistono pochi, in realtà ne ho trovati solo due, quello di Vermeulen e Ibañez (2013) e quello di Clouet (2005). Quest'ultimo nel suo studio propone l'AD come compito che consente un miglioramento della competenza scritta in inglese come lingua straniera. Nell'altro studio, invece, Vermeulen e Ibañez (2013) usano un esperimento con l'obiettivo di provare che l'uso dell'AD scritta in classe da studenti belgi può essere uno stimolo per sviluppare competenze lessicali e di fraseologia.

La domanda centrale di questo studio è di dimostrare che l'uso dell'AD da parte degli studenti li aiuta a migliorare le loro competenze dell'italiano L2. A tale domanda si aggiungono altre quattro domande di ricerca:

- L'efficacia dell'apprendimento collaborativo tra compagni di classe come metodo didattico
- Il *feedback peer-to-peer* per aiutare gli studenti a sviluppare le loro competenze
- Il trasferimento di conoscenze culturali attraverso materiale audiovisivo
- La soddisfazione degli studenti dopo l'uso di questi metodi didattici

2 QUADRO TEORICO

2.1 AUDIOVISUAL TRANSLATION (AVT)

Come già detto nell'introduzione, l'AD fa parte dell'AVT. All'inizio, l'AVT aveva come ruolo principale l'uso di diverse strategie di traduzione usate nei media audiovisivi, come il cinema e la televisione, per creare un passaggio linguistico da una lingua di partenza a una lingua d'arrivo permettendo così agli spettatori di capire un programma o film in un'altra lingua (Cintas, 2008, p. 7). Però si distingue dalla traduzione tradizionale nel fatto che non è un testo solo scritto o solo orale, ma audiovisivo (Cintas, 2009). L'*audiovisual translation*, come dice la parola stessa, combina dunque due metodi didattici: la traduzione e il materiale audiovisivo (Sokoli, 2006). Secondo Talaván (2010, p. 289), la traduzione come strumento didattico aiuta gli studenti a riflettere sul significato e sulla forma osservando anche le differenze di forma o uso tra lingua di partenza e lingua d'arrivo. A ciò si aggiunge l'elemento visuale presente nell'AVT (Sokoli, 2006). L'AD non è sempre stata accettata come parte dell'AVT visto che, almeno all'inizio, non c'era il passaggio dalla lingua di partenza alla lingua d'arrivo, caratteristica tipica della definizione di AVT appena data (Cintas, 2008).

Tuttavia, Cintas (2009) afferma che negli ultimi anni le possibilità dell'AVT si sono estese al di là di questo ruolo principale. Il fenomeno si espande nel mondo dell'istruzione. Infatti, sempre più istruttori di lingua cominciano a capire i benefici che l'AVT può portare all'apprendimento e alla didattica della lingua straniera (Cintas, 2009, p. 11).

Le pratiche della sottotitolazione e del doppiaggio sono le più diffuse, tuttavia ne esistono altre come il voiceover, l'AD, etc. Più tardi si è aggiunta anche la traduzione di intrattenimento dal vivo, tra cui la sottotitolazione e l'AD di opera e teatro. Saveria Arma (2011), la cui tesi è stata la prima sull'AD in Italia, spiega che, pur non essendo proprio la stessa cosa, anche gare sportive o per esempio visite al museo possono essere audiodescritte. Cioè, l'audiodescrizione in musei o altri luoghi culturali ha un obiettivo più commerciale e dunque non può essere considerata come lo stesso tipo di AD fornita per film e teatri, dove lo scopo centrale è il divertimento delle persone con disabilità visiva.

2.2 L'AD

Come dice il *Nuovo dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione* di Renato Pigliacampo (2009, p. 40), l'audiodescrizione aiuta i malvedenti a seguire il cinema o la televisione. Va osservato che audiodescrivere materiale audiovisuale è una faccenda complessa oggi, visto che la filmografia moderna dà la priorità al visivo al posto di altri elementi quali la trama, la quantità e qualità dei dialoghi e il ritmo. Tutti questi effetti visuali non rendono facile il lavoro dell'audiodescrittore, il quale deve far capire al cieco tutto quello che succede.

Con l'AD si descrivono in parole gli elementi visuali dei media, però è da evidenziare che sono solo le immagini rilevanti per la storia ad essere descritte. La volontà di descrivere troppo esiste, ma deve essere evitata dato il tempo limitato tra i dialoghi, per cui non c'è spazio per descrivere ogni dettaglio. Per di più, non tutti gli spazi tra i diversi dialoghi devono essere riempiti (Blindsight Project, 2014). Vercauteren (2007) propone di inserire ogni tanto una pausa perché troppe informazioni possono essere considerate irritanti da parte del malvedente. Gli audio commenti vengono letti da un narratore professionista e inseriti poi tra i dialoghi cercando di non coprire l'audio originale del film (Greening e Rolph, 2007, p. 127) e se possibile neanche la musica o altri effetti sonori rilevanti.

2.2.1 L'evoluzione dell'AD

Il concetto di audiodescrizione è stato trattato per la prima volta in una tesi di laurea del 1975 scritta da Gregory Frazier, che elabora per la prima volta nell'ambito accademico i concetti normativi e qualitativi di questa tecnica (Perego, 2014). Da allora in poi, sempre più studiosi hanno cominciato ad analizzarlo.

Negli Stati Uniti, nel 1981, Margaret Pfanstiehl e suo marito, direttori di "the Metropolitan Washington Ear", insieme all'Arena Stage theatre in Washington DC hanno creato il primo programma audiodescritto di spettacoli teatrali (Snyder, 2008).

Ad adottare la tecnica dell'AD per la prima volta invece è stata la Spagna, che ha offerto l'AD di un film alla radio alla fine degli anni '40. Questa esperienza, insieme al progetto europeo Audetel, ha formato la base del sistema spagnolo Audesc usato dall'associazione per i ciechi ONCE per produrre e distribuire film con commenti audiodescritti tra i suoi membri (Orero, 2007, p. 112).

Il progetto AUDETEL è stato fondato dall'Unione Europea nel 1991 (Lodge e Slater, 1992, p. 86). Nella nostra generazione la televisione svolge un ruolo importante, come mezzo informativo e di divertimento, ma anche come fonte di interazioni sociali. Tutto questo è la ragione per cui hanno organizzato questo progetto, per dare anche ai malvedenti l'opportunità di godere dei vantaggi della televisione.

Lodge e Slater (1992, p. 86) sul progetto AUDETEL:

In order to drive forward the development of audiodescriptive services for television on a european scale, a consortium of broadcasters, manufacturers and organisations with interests in the blind and elderly, was formed in September 1991 and is known as AUDETEL (Audio DEscription of TELEvision).

Al giorno d'oggi, l'AD diventa sempre più disponibile. Negli Stati Uniti, tutte le emittenti televisive in possesso dei dispositivi necessari offrono a ciechi e ipovedenti un'AD grazie a uno speciale canale audio disponibile sulla televisione stereo (Snyder, 2008, p. 193).

In Italia, il primo film audiodescritto è stato trasmesso della RAI nel 1991. Però nel cinema non esiste ancora testimonianza di un film audiodescritto (Arma, 2011, p. 48). In Belgio, non ne è ancora stato prodotto neppure uno per la televisione.

Gli Stati Uniti possono dunque essere considerati la culla dell'AD, ma è stata l'Europa a sviluppare questa tecnica, soprattutto nel campo accademico. Ci sono sempre più studiosi di varie discipline che si interessano all'AD. Adesso viene anche insegnata come disciplina accademica in facoltà di lingue e di traduzione in alcuni paesi tra cui il Regno Unito, la Spagna e il Belgio, ma ancora nessuna accademia negli Stati Uniti offre tale opportunità (Arma, 2012, p. 38).

In Italia, nonostante la quantità non irrilevante di AD in televisione e la produzione annuale di associazioni no-profit, l'AD non è ancora diventata una disciplina accademica (Arma, 2012).

Una delle ragioni secondo Arma (2012, p. 51) :

We have stressed that the development of audio description in Italy does not only depend on the relatively isolated position of the country with regard to audio description, but it also seems to rely on the written literary tradition of the country.

In Belgio, Gert Vercauteren nel suo dottorato ha elaborato possibili parametri per la creazione di un adeguato quadro teorico, cosicché l'AD possa essere studiata anche qui come disciplina accademica (Arma, 2011).

In alcuni paesi dove i programmi vengono trasmessi in una lingua straniera, si sviluppa anche un nuovo tipo di AD, *audio subtitling*. Non si inserisce solo una descrizione tra i dialoghi ma viene anche letto il testo dei sottotitoli (Cintas, 2008, p. 8).

2.2.2 La legislazione

Come risulta già dall'introduzione, la parola d'ordine dello sviluppo dell'AD consiste nell'accessibilità. Per questo, non si può non menzionare *la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, fondata dalle Nazioni Unite nella volontà di aumentare l'accessibilità ai media e di combattere le discriminazioni nei confronti di persone con disabilità (Arma, 2011). Questa Convenzione è stata adottata il 13 dicembre 2006, e il 30 marzo 2007 sono iniziate le sottoscrizioni. Tutti gli stati dell'Unione Europea l'hanno ratificata.

Comunque, a livello europeo, la legislazione sull'accessibilità di materiale audiodescritto non è ben presente. Le direttive esistenti non menzionano in maniera diretta l'AD, inoltre non sono giuridicamente vincolanti. Arma (2011, p. 89) menziona la direttiva europea 2010/13/EU, versione migliorata della direttiva 2007/65/EC del Parlamento europeo e del Consiglio che proclama l'accessibilità audiovisuale da parte di persone disabili.

Nella direttiva (paragrafo (64)) viene menzionata in maniera diretta l'AD (Official Journal of the European Union, 2007, p. 35):

The right of persons with a disability and of the elderly to participate and be integrated in the social and cultural life of the Union is inextricably linked to the provision of accessible audiovisual media services. The means to achieve accessibility should include, but need not be limited to, sign language, subtitling, audio-description and easily understandable menu navigation.

Tuttavia, rimane vago fino a che punto gli stati membri debbano implementare l'AD.

In Italia, nonostante l'esistenza della cosiddetta legge Gasparri, che incoraggia la creazione di più programmi accessibili a persone con disabilità visiva e uditiva, non esistono direttive davvero vincolanti (Arma, 2011). La RAI, televisione pubblica, seguendo *il Contratto di servizio* (p. 91), deve migliorare la qualità e la quantità di programmi audiodescritti ma anche qui la disposizione non è vincolante.

2.2.3 Le linee guida dell'AD

L'audiodescrizione è una disciplina relativamente giovane e presente in diversi paesi, ma le direttive teoriche e pratiche esistenti differiscono da paese a paese (Perego, 2012).

Risku (1998, citato in Gala Rodríguez Posadas, 2010, p. 196) afferma che, facendo una traduzione, si incontrano dei problemi da risolvere. La ricerca della soluzione è un'attività autodidattica basata sul *trial and error*. Per questo è dell'opinione che gli audiodescrittori professionali debbano basarsi sulla loro propria esperienza invece di fare riferimento a dei casi generali. Nei diversi film e generi che affrontano, i traduttori incontrano delle difficoltà che cercano di risolvere operando in modo flessibile. Devono prendere delle decisioni e, come conferma Posadas (2010), sono la loro esperienza e il metodo di *trial and error* a permettergli di prenderle. Non c'è dunque una strategia di traduzione universale.

Vercauteren (2007), invece, vuole introdurre delle direttive europee per la tecnica di AD. Attualmente, solo Spagna e Regno Unito dispongono di direttive ufficiali. Infatti, basandosi sui risultati del progetto AUDETEL, il Regno Unito per primo ha cercato di codificare e

regolamentare l'AD (Perego, 2014). Nel 2000, ITC (Independent Television Commission), adesso Ofcom (Office of Communications) crea delle linee guida per diversi tipi di AD, ognuno adeguato alle caratteristiche del programma da trasmettere (Arma, 2011, p. 44).

In Belgio, invece, sono professionisti individuali a formulare le direttive, come detto da Posadas (2010). Le direttive europee proposte da Vercauteren (2007) si concentrano su almeno tre diverse attività: Quella centrale è la creazione delle AD, poi il lavoro dei *voice talents*, cioè le persone che registrano le AD e infine la traduzione delle AD già esistenti (p. 140).

In Italia, anche il Blindsight Project ha creato delle linee guida per abbattere le barriere sensoriali e per aumentare l'accessibilità di materiale audiovisuale a persone con disabilità visiva. Per raggiungere tutto questo l'Italia ha ratificato la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone Disabili.

Il Blindsight project (2014, p. 1) menziona l'articolo 30 della Convenzione:

Gli Stati riconoscono il diritto delle persone con disabilità a prendere parte su base di uguaglianza con gli altri alla vita culturale e adottano tutte le misure adeguate a garantire alle persone con disabilità: l'accesso ai prodotti culturali in formati accessibili; l'accesso a programmi televisivi, film, spettacoli teatrali e altre attività culturali, in formati accessibili; l'accesso a luoghi di attività culturali, come teatri, musei, cinema, biblioteche e servizi turistici, e, per quanto possibile, a monumenti e siti importanti per la cultura nazionale.

2.2.3.1 Le linee guida del Blindsight project

Ci siamo basati sulle linee guida del Blindsight project per spiegare agli studenti le regole da seguire per scrivere una buona AD. Nell'appendice si trovano le diverse direttive descritte nell'handout dato agli studenti. Un riassunto delle diverse regole evidenziate dal Blindsight project (2014, p. 4-6):

- L'AD deve essere inserita tra un dialogo e l'altro e non può mai interrompere un dialogo o altri effetti sonori rilevanti per la storia.
- Cosa descrivere? Dove, quando, chi e cosa

- L'oggettività
- Il linguaggio:
 - usare aggettivi specifici
 - prediligere l'utilizzo del verbo piuttosto che verbo più aggettivo o avverbio
 - limitare l'uso di termini particolarmente tecnici.
 - il tempo presente
- L'uso di nomi per descrivere i personaggi.

2.2.3.2 Altri studiosi

In Europa, però, ci sono anche professionisti individuali che elencano direttive specifiche, tra cui quelle riguardanti il linguaggio specifico che deve essere usato nell'AD. Come dicono Ibañez e Vermeulen (2013), per far capire un'AD ai malvedenti si deve usare un linguaggio preciso e idiomatico. Questo consiglio è naturalmente utile anche a scopo didattico, perché può permettere agli studenti di elevare il loro livello linguistico.

Andrew Salway (2007) ipotizza che gli audiodescrittori usino un linguaggio speciale adatto ai bisogni degli utenti. Bisogna definire 15 tipi di informazioni, tra cui “la descrizione dei personaggi, della loro espressione facciale e del linguaggio del corpo, i vestiti, il loro ruolo, i cambi di scena, i movimenti dei personaggi, le indicazioni di tempo e di luogo, le azioni, i testi sullo schermo,[...]” (Salway, 2007, p. 153, traduzione, MS).

Joel Snyder (2008, p. 195) elenca delle competenze necessarie per un audiodescrittore, tra le quali c'è anche il linguaggio oggettivo. Introduce l'acronimo “WYSIWYS: *what you see, is what you say*”. Infatti, espressioni come “*lei è triste*” devono essere trasformate in “*lei sta piangendo*”. L'oggettività rientra tra le regole più importanti dell'AD.

Un'altra competenza proposta da Snyder (2008) è l'osservazione. Come già detto, l'elemento visuale è diventato molto importante nei film di oggi. L'audiodescrittore deve vedere il mondo in modo diverso per poter trasmettere oralmente il visuale.

Vercauteren (2007, p. 144) consiglia anche di evitare frasi complesse con proposizioni subordinate e di non dare troppe informazioni in una frase, una regola ricorrente. Per quanto riguarda l'uso dei verbi, Salway (2007, p. 159) parla di *troponyms*, ovvero verbi che esprimono una particolare maniera di fare qualcosa, per esempio *camminare* invece di *andare*. Il tempo verbale è sempre il presente, dato che l'AD descrive ciò che sta accadendo sullo schermo (Fiorucci e Pinelli, 2013, p. 141).

2.3 VANTAGGI GENERALI DEL MATERIALE AUDIOVISIVO

Nella nostra società moderna, l'aspetto visuale conta sempre di più. Computer e televisione fanno parte della vita quotidiana, un motivo in più per usarli in classe, visto che l'uso di tecnologie già utilizzate nella vita privata e professionale può motivare gli studenti. A questo si aggiunge il fatto che è un modo creativo di fargli usare tali tecnologie (Talaván, 2010).

Per di più, il materiale audiovisivo viene anche ricevuto positivamente dagli studenti. Caimi (2006) afferma che la combinazione di apprendimento e divertimento stimola la motivazione degli studenti ad imparare una lingua. Probabilmente agli studenti piace il video, dal momento che il supporto del video gli permette di imparare senza avere l'idea di fare fatica a capire la lingua straniera (Caimi, 2006, p. 96).

Essendo familiari con la visione di programmi audiovisivi, gli studenti si trovano in un contesto di basso filtro affettivo, il che a sua volta motiva gli studenti ad imparare. Secondo Krashen (citato in Cintas e Cruz, 2008, p. 204), questo basso livello di ansia (il basso filtro affettivo) aumenta la possibilità di acquisire una lingua.

Tipica del *task-based learning* (vedi 2.5) è la creazione di attività didattiche simili a situazioni della vita reale, mettendo così l'accento sulla comunicazione. Questo è uno dei motivi per cui gli insegnanti accettano di usare materiale video in classe. Infatti, l'uso di video mette gli studenti in contatto con la lingua autentica, cioè vedono conversazioni quotidiane di parlanti nativi. Sebbene questo input autentico possa creare problemi di comprensione, gli studenti ottengono numerose informazioni linguistiche, come accenti regionali, registri e strutture grammaticali o sintattiche (Cintas, 2008, p. 201). Talaván (2010) mette in relazione tutto

questo con l'ipotesi formulata da Krashen (1985), secondo la quale dobbiamo imparare una lingua straniera nella stessa maniera della madrelingua. Il che implica l'uso di video, che rappresentano comunicazioni autentiche ed eventi della vita quotidiana.

Un altro vantaggio è la ricezione di informazioni culturali. Gli studenti vengono dunque in contatto con una grande diversità di situazioni comunicative grazie a questo materiale audiovisivo, il che dà agli spettatori/apprendenti un input molto ricco (Pavesi e Perego, 2008).

Anche Baltova (1999) considera l'utilità dell'uso di video nella classe di lingua straniera. Le informazioni culturali vengono trasmesse in modo sia orale che visuale, il cosiddetto *dual coding* (Pavesi e Perego, 2008). Grazie al contesto visuale, gli oggetti, i luoghi e gli eventi a cui si fa riferimento nei dialoghi, gli studenti riescono a capire la spiegazione del nuovo lessico. Nello stesso tempo, laddove c'è una stretta interazione tra le immagini e il testo verbale, l'input verbale è reso più concreto e coerente, il che lo rende più facile da capire e da ricordare (Pavesi e Perego, 2008, p. 217).

Nonostante ciò, Baltova (1999) sostiene che ricostruire il senso di pezzi non capiti attraverso le immagini può far sì che venga eliminata la necessità di elaborare proprio la lingua dei dialoghi. L'apprendimento lessicale nella L2, d'altronde, ha luogo solo se gli studenti ascoltano consapevolmente il nuovo lessico e ne elaborano il significato (p. 18). Infatti, esiste una differenza tra comprensione globale ed effettiva comprensione dell'audio parlato, come mostra la studiosa anche in un suo precedente esperimento (Baltova (1994), citato in Baltova (1999, p. 14)), dove due gruppi di studenti canadesi di francese L2 hanno guardato un clip di 15 minuti. Un gruppo l'ha guardato con video e colonna sonora, l'altro senza video. Poi, gli studenti sono stati sottoposti ad un test di comprensione basato non solo sugli elementi visuali ma anche e soprattutto sul testo. Da questo test è emerso che gli elementi visuali hanno sostenuto la comprensione globale, ma per quanto riguarda l'effettiva comprensione del testo parlato non c'era una differenza significativa tra i gruppi.

Mettere gli studenti in contatto con materiale audiovisivo autentico che non è stato selezionato con cura può essere un metodo didattico inefficiente. Infatti, se il materiale non è adatto al livello di competenza linguistica degli studenti, non porta ad un miglioramento delle competenze. In particolare, la presenza di frasi già note che vengono attivate attraverso il materiale audiovisivo potrebbe essere utile (Danan, 2004).

Occorre menzionare qui Krashen, che nella sua “*input hypothesis*” (1985, citato in Cintas e Cruz 2008, p. 203) sottolinea che gli insegnanti devono fornire un input comprensibile agli studenti, il che equivale a informazioni che superano leggermente l’attuale livello di competenze degli studenti. Krashen aggiunge che il fattore primordiale di acquisizione è che gli studenti si concentrino sul significato piuttosto che sulla forma.

Il materiale video da solo è soggetto ad alcune limitazioni. Che la presenza di sottotitoli renda il video autentico più comprensibile diventa chiaro nel capitolo seguente.

2.4 LA SOTTOTITOLAZIONE

Come già menzionato prima, l’AD fa parte della traduzione audiovisiva (AVT), tuttavia non esistono ancora tanti esperimenti che studiano l’apprendimento di una lingua straniera attraverso l’uso dell’AD. La sottotitolazione, metodo di AVT molto più conosciuto, ha invece tanti esperimenti che provano la sua validità nell’apprendimento della L2. Per questa tesi mi sono dunque basata su questi studi applicandoli all’AD.

Per cominciare, esiste una differenza tra la sottotitolazione intralinguistica e interlinguistica. La sottotitolazione intralinguistica o monolinguistica rappresenta la stessa lingua del parlato. Caimi (2006) introduce due tipi di sottotitolazione intralinguistica, tra i quali uno è destinato a persone con insufficienza auditiva, anche detto SDH (*Subtitles for the deaf or hard-of-hearing*) o *captioning*, e l’altro usato come strumento didattico per quelli che incontrano delle difficoltà a capire la lingua parlata in un testo audiovisuale (p. 86). All’inizio, com’era il caso per l’AD, non tutti si sono trovati d’accordo nel dire che gli SDH appartenevano all’AVT, visto che non fanno il trasferimento dalla lingua di partenza alla lingua d’arrivo, però adesso entrambi ne fanno ufficialmente parte (Cintas, 2008).

A differenza della sottotitolazione intralinguistica, quella interlinguistica offre sottotitoli nella madrelingua dello spettatore, mentre l’audio del film rimane nella lingua straniera. Questa tecnica di sottotitoli standard permette la distribuzione di film sul mercato straniero (Pavesi e Perego, 2008). Entrambi i tipi sono utili all’apprendimento di una lingua straniera.

2.4.1 La sottotitolazione come strumento glottodidattico

Passiamo adesso ad alcuni studi sulla sottotitolazione, i cui risultati hanno provato l'utilità di questa tecnica mirata all'apprendimento di una lingua straniera.

2.4.1.1 I sottotitoli scritti dagli studenti

La ricerca sulla creazione di sottotitoli da parte degli studenti a scopo didattico è ancora limitata, ma comincia a svilupparsi. Talaván (2010) afferma che far scrivere i sottotitoli agli studenti può stimolare l'apprendimento di una lingua. Per di più, il ruolo attivo svolto dagli studenti può dare un ulteriore stimolo.

L'obiettivo didattico dell'esperimento di Talaván (2010, p. 290) consiste nel miglioramento della comprensione orale leggendo e producendo sottotitoli. Due gruppi hanno percorso le stesse fasi dell'esperimento tranne quella della sottotitolazione. Dopo una prima visione del clip l'hanno riguardato con sottotitoli intralinguistici, attività seguita da un test di comprensione orale. La ragione per cui Talaván ha inserito sottotitoli è la seguente: l'uso dei sottotitoli intralinguistici implica la comprensione della lettura. La comprensione orale e della lettura sono connesse tra di loro visto l'uso di strategie simili per la comprensione e la decodificazione del linguaggio (p. 292). Quanto alla doppia visione del clip, aiuta a diminuire la difficoltà dell'input autentico (p. 291).

Il gruppo di controllo, invece di fare la sottotitolazione, ha ricevuto la stessa quantità di informazione linguistica: discussione del contenuto e lessico del clip in inglese dopo altre tre visioni del clip senza sottotitoli. L'unica differenza con il gruppo di esperimento era dunque l'atto di sottotitolare il clip. Poi, hanno guardato un secondo clip, seguito di nuovo da un test di comprensione orale e una discussione orale.

Il contrasto tra i risultati di entrambi i gruppi conferma che la comprensione orale ha beneficiato della sottotitolazione. Anche il supporto scritto dei sottotitoli ha portato dei benefici alla comprensione di ulteriori clip simili a quelli visti prima.

Anche Lertola (2012, p. 66) osserva la creazione di sottotitoli da parte degli studenti di lingua straniera come sostegno all'apprendimento incidentale di lessico. Il gruppo sperimentale ha fatto la sottotitolazione di un film italiano (lingua straniera) in inglese (madrelingua), mentre il gruppo di controllo ha svolto dei *tasks*. In totale, l'esperimento è durato quattro ore, un'ora ogni settimana. Durante la prima ora dell'esperimento, entrambi i gruppi hanno guardato il film due volte, una volta con l'audio, l'altra volta senza. La seconda ora, il gruppo sperimentale ha riguardato la scena. Però questa volta gli studenti avevano anche la trascrizione dei dialoghi a loro disposizione, in modo che potessero capire meglio il messaggio nella lingua straniera. Poi, nelle ultime due ore hanno tradotto i dialoghi dall'italiano all'inglese e con il software adeguato hanno sincronizzato i loro sottotitoli con il video. Il gruppo di controllo, invece, nella seconda ora ha riguardato la scena senza la trascrizione. Poi ha fatto dei *tasks* adatti al miglioramento della comprensione orale e della scrittura. Tutte queste attività richiedevano la visione del film.

Il confronto tra il pre-test, il post-test immediatamente dopo l'attività, e il post-test posticipato che ha avuto luogo due settimane dopo l'attività, ha poi dimostrato che entrambi i gruppi hanno imparato nuovo lessico. Solo il post-test posticipato presenta differenze significative tra i due gruppi, le quali dimostrano che l'acquisizione di lessico in modo incidentale è più significativa per la condizione di sottotitolazione. Visto il numero limitato di partecipanti, questi risultati non sono però definitivi.

2.4.1.2 La sottotitolazione interlinguistica

Per quanto riguarda la sottotitolazione interlinguistica, in generale migliora la competenza nella lingua straniera. D'ydwalle e Pavakanun (1996) hanno mostrato che anche solo pochi minuti di esposizione ai sottotitoli migliorano la comprensione della L2 e le conoscenze lessicali. Anche a lungo termine i vantaggi sono conosciuti, visto che i cittadini dei paesi europei dove si guardano programmi sottotitolati parlano spesso un inglese più fluente, anche senza aver seguito delle lezioni, rispetto a persone che vivono in paesi dove si fa il doppiaggio, come l'Italia (Pavesi e Perego, 2008, p. 216). Ciò è stato confermato anche da un rapporto della Commissione europea (2005). Si parla di apprendimento incidentale perché tanti spettatori imparano la lingua in programmi sottotitolati senza fare sforzi coscienti. In

Belgio, ad esempio, tanti bambini sanno già parlare e capire un po' d'inglese prima di impararlo formalmente a scuola (Danan, 2004, p. 73).

Come prova che i sottotitoli evocano un apprendimento incidentale, Danan (2004) menziona l'esperimento di Koolstra e Beentjes (citato in Danan, p. 73). Due gruppi di bambini di madrelingua olandese, appartenenti uno al quarto grado (dove non sono ancora entrati in contatto con l'inglese L2) e l'altro al sesto grado (dove hanno seguito un anno di inglese), hanno guardato un documentario americano nella condizione con o senza sottotitoli. Hanno scelto di inserire due gruppi di età diversa perché non è noto a che età i bambini olandesi riescano a distinguere le diverse parole pronunciate in inglese (Koolstra e Beentjes, 1999, p. 54). I bambini hanno anche indicato il tempo dedicato alla visione di programmi sottotitolati a casa (p. 56).

I bambini in entrambe le condizioni hanno imparato nuovo lessico, ma il gruppo sottoposto alla condizione sottotitolata ha ottenuto risultati migliori. Per di più, questo gruppo ha anche fatto meglio il test in cui si doveva cercare di distinguere le parole prese dalla colonna sonora da altre non presenti nel film ma comunque adatte al contesto di questo documentario. Tutto questo prova che, invece di distrarre i bambini, i sottotitoli li hanno aiutati a riconoscere parole dell'audio. I bambini più grandi del sesto grado hanno ottenuto risultati migliori rispetto a quelli più piccoli, però pur non avendo ricevuto nessuna formazione in inglese, anche i bambini del quarto grado hanno acquisito nuovo lessico. In armonia con i commenti in cui i soggetti hanno indicato l'esposizione a programmi sottotitolati è da evidenziare che è stata soprattutto l'alta frequenza di contatto con televisione sottotitolata ad influire sui risultati (Koolstra e Beentjes, 1999, p. 56-58).

Da questo esperimento risulta che la familiarità con i sottotitoli potrebbe essere un elemento importante. Chi non è abituato a guardare sottotitoli si distrae spesso velocemente. Col passare del tempo si sviluppano strategie per capire meglio i sottotitoli e per minimizzare la distrazione. Questo è applicabile anche alla sottotitolazione intralinguistica, come conferma lo studio di Vanderplank (citato in Danan, 2004) menzionato più avanti (vedi 2.4.1.3).

Per di più, in alcuni paesi dove esiste una mancanza di familiarità con programmi sottotitolati, per esempio negli Stati Uniti, gli studenti di lingua provano sensi di colpa o sensazioni di noia la prima volta che vengono esposti ai sottotitoli (Danan, 2004, p. 67). Alcuni insegnanti di

lingua straniera criticano tale metodo, sostenendo che crea pigrizia o distrazione tra gli studenti (Talaván, 2010). Secondo loro, gli studenti tendono a leggere i sottotitoli interlinguistici nella loro madrelingua e non fanno più attenzione ai dialoghi nella lingua straniera. Danan (2004) lo confuta, dicendo che il fatto di leggere i sottotitoli non prevede automaticamente che non si ascolti l'audio. Come prova, menziona due esperimenti, tra cui quello di De Bot et al. (1986, citato in Danan, 2004, p. 73), che vuole osservare se sia i dialoghi che il parlato vengono assorbiti. Per questo, gli studiosi hanno creato un telegiornale con sottotitoli che ogni tanto deviano dal parlato a livello fonologico, grammaticale, lessicale e informativo. Hanno partecipato due gruppi di studenti, un gruppo di studenti della scuola secondaria e un gruppo di studenti universitari che non studiano più l'inglese. Dopo aver guardato il programma dovevano rispondere ad un testo a scelta multipla con delle domande sulle deviazioni e non-deviazioni. I risultati mostrano che gli studenti non si sono basati solo sui sottotitoli ma hanno usato anche l'input audio.

I sottotitolatori hanno bisogno di conoscenze nel processo alla base della percezione degli spettatori, le loro competenze di lettura e le loro risorse di acquisizione linguistica (Pavesi e Perego, 2008, p. 215). Per questo, Pavesi e Perego (2008) nel loro studio si sono poste come obiettivo la semplificazione della comprensione della lingua straniera grazie ai sottotitoli interlinguistici, mostrando quali aspetti del materiale audiovisivo sottotitolato possono incentivare l'apprendimento e quali strategie di traduzione devono usare i sottotitolatori per promuovere la comprensione delle L2.

Gli studenti possono ad esempio avere difficoltà ad analizzare l'audio spesso rapido, agitato e confuso dei programmi. Si deve dunque evitare il rischio di sovraccaricare lo spettatore, il quale deve assorbire diversi canali di informazione (p. 218). Infatti, gli spettatori che hanno sottotitoli a loro disposizione si trovano in una situazione piena di percezioni, essendo esposti simultaneamente a parecchi e diversi stimoli semiotici (p. 221). Nella sottotitolazione interlinguistica, ci sono tre sistemi indipendenti di informazioni, cioè le immagini, l'audio in una lingua e il testo in un'altra, il che può migliorare l'elaborazione e il richiamo grazie all'aggiunta delle immagini e della traduzione (Danan, 2004).

Cito a questo riguardo Danan (2004, p. 72): "Once translation has linked the two verbal systems, viewers have established more paths for retrieval and may benefit from visual traces as well as from two distinct sets of verbal traces".

Un elemento necessario è la comprensione di questi tre sistemi di informazioni. Così è solo comprendendo l'audio che gli studenti possono aumentare le loro conoscenze (Pavesi e Perego, 2008). Per questo, Pavesi e Perego elencano alcune strategie che aiutano gli studenti ad elaborare l'input orale. Ritengono però che si debba fare una distinzione tra la comprensione e l'effettiva acquisizione, cioè si può capire un film indipendentemente dalla lingua, grazie all'input visuale e acustico, e basandosi sulle proprie conoscenze precedenti (in riferimento a ciò che viene detto da Baltova in 2.3). Gli studenti, invece, devono spostare la loro attenzione dall'input visuale e non verbale all'input verbale per sviluppare le loro conoscenze linguistiche (Pavesi e Perego, 2008, p. 218).

Alcune strategie per aiutare gli apprendenti a fare questo sono l'intonazione, che mette in rilievo le parti importanti dell'espressione, la frequenza di parola, cioè più una parola è ripetuta più si fissa nella memoria (Pavesi e Perego, 2008, p. 219), strategie di transfer dove la differenza tra testo di partenza e testo di arrivo deve essere limitata mantenendo per esempio l'ordine delle parole (p. 223), l'uso della *saliency* (*saliency*, p. 220), cioè l'interazione tra il testo e le conoscenze linguistiche precedenti dello studente, il che succede tra l'altro quando gli studenti riconoscono nuove parole derivate da una parola già conosciuta o quando vedono somiglianze e differenze tra la L1 e la L2. La *saliency* può essere un sostegno nel decomporre e analizzare l'input nel processo di acquisizione.

Un altro articolo interessante è quello di Williams e Thorne (2000), in cui si dimostra l'utilità di una formazione nella sottotitolazione interlinguistica proposta alla *University of Wales Lampeter*. Secondo loro questo tipo di sottotitolazione mette insieme tutti i vantaggi del video, dei sottotitoli e della traduzione, visto che comprende elementi orali, visuali e scritti, e il tutto lo rende uno strumento didattico unico (p. 219). La traduzione è anche l'elemento che distingue la sottotitolazione interlinguistica da quella intralinguistica. In totale, durante il corso devono essere sottotitolati e sincronizzati con la colonna sonora più o meno 10 spezzoni di 4-5 minuti, appartenenti a vari tipi di programmi televisivi. Gli studenti che riescono a raggiungere un alto livello, ricevono il certificato dell'università di Wales in *Screen Translation*, il quale equivale ad una prova della loro competenza professionale.

Alla fine del corso, uno dei risultati più significativi è stato il miglioramento della loro competenza orale (p. 224). Gli studenti sono diventati più sicuri di sé nel contatto col

materiale autentico, che rappresentava dialetti sconosciuti e accenti non standard. Per di più hanno anche sviluppato delle strategie per elaborare i dialoghi difficili da capire.

La traduzione dalla L2 alla L1 presente in questo corso ha anche portato vantaggi alle competenze nella L1 degli studenti. Questo è stato possibile grazie al fatto che ogni tanto la loro prima scelta lessicale era troppo lunga per il tempo dedicato ad un sottotitolo, per cui dovevano cercare sinonimi, cambiare strutture, riformulare frasi senza però perdere di vista il significato. Tutto ciò gli ha permesso di migliorare lessico e grammatica in entrambe le lingue. Probabilmente anche l'uso di un thesaurus e di grammatiche ha svolto un ruolo significativo (p. 225).

2.4.1.3 La sottotitolazione intralinguistica

Passiamo adesso alla sottotitolazione intralinguistica, cioè sottotitoli nella stessa lingua dell'audio. In un contesto di apprendimento intenzionale, questi cosiddetti *captions* possono aiutare gli studenti a sentirsi più sicuri di sé nel tentativo di capire un film straniero, un elemento chiamato anche *low affective filter* (Krashen, vedi 2.3) che li aiuta nell'effettivo apprendimento (Caimi, 2006). Infatti, gli studenti spesso diventano ansiosi quando hanno la sensazione di aver perso un elemento importante del film, e avendo questo sentimento smettono di guardarlo (Danan, 2004, p. 75). I *captions*, invece, danno un feedback diretto, incentivando così un'esperienza positiva di apprendimento.

La sottotitolazione intralinguistica destinata a persone con disabilità auditiva è un tipo di AVT sia intra-semiotica che inter-semiotica per cui non si mostrano solo i dialoghi ma anche ulteriori informazioni che spettatori audiolesi non riescono a capire, quali l'intonazione, il tono, il timbro, etc (Caimi, 2006, p. 86). Dunque si aggiungono informazioni supplementari che non sono chiare per i non udenti. Al contrario, a persone senza problemi auditivi si offrono solo i sottotitoli dei dialoghi.

Caimi (2006) sostiene che la sottotitolazione intralinguistica possa essere usata come strumento didattico per analizzare e testare la capacità della memoria degli studenti a ritenere

informazioni ricevute dal materiale. Infatti, test condotti mostrano che gli studenti riescono a ricordare informazioni linguistiche e contestuali dei programmi sottotitolati.

Caimi (2006, p. 94) presenta lo studio fatto nelle classi sperimentali di Pavia, dove gli studenti hanno guardato un film in inglese senza sottotitoli, seguito da un'attività orale e un esercizio scritto, nella volontà di controllare la loro comprensione del film. Dopodiché hanno ricevuto un handout con espressioni lessicali, strutturali e idiomatiche prese dai dialoghi, nell'obiettivo di codificare l'informazione ricevuta nella *long-term memory*. Così, guardando poi il film sottotitolato, possono associare l'informazione ricevuta dal film con quella che si trova già nella memoria per renderla significativa. Dopo la visione con i sottotitoli intralinguistici, agli studenti sono stati sottoposti dei test per vedere quanto avevano imparato. Infine, gli è stato chiesto di valutare il loro processo di memorizzazione.

L'atto di ascoltare l'audio e di leggere i sottotitoli simultaneamente facilita secondo Caimi (2006) l'acquisizione di una corretta pronuncia e di vocabolario grazie all'associazione di parole orali con le loro forme scritte (p. 94). Tuttavia, un elemento centrale in questo studio è soprattutto la comprensione orale. Gli studenti dicono che si concentrano di più sulla competenza della lettura che su quella uditiva, ma confermano che l'informazione complementare li ha aiutati a capire meglio il plot e la pronuncia. Inoltre, la preparazione linguistica attraverso l'handout precedente alla visione del film sottotitolato li ha aiutati a migliorare il loro processo di codificazione necessario per l'acquisizione (p. 95).

Caimi (2006) sostiene dunque che nell'apprendimento di una lingua straniera attraverso i sottotitoli sia utile creare una preparazione sotto forma di handout in cui si trovano parole chiave o strutture presenti nei sottotitoli e di sollevare eventuali omissioni in confronto alla colonna sonora.

Si è scelto per una condizione non sottotitolata seguita da una condizione sottotitolata, in modo che gli studenti si adattino prima al contesto culturale e al linguaggio parlato, visto che prima si concentrano sulla comprensione uditiva e poi sulla comprensione uditiva insieme a quella della lettura. Tutto questo anche nell'obiettivo di evitare lo stress provato da alcuni studenti che non riescono a guardare, leggere e ascoltare nello stesso tempo, e per questo devono dare la priorità alla competenza che sono più abituati ad utilizzare (Caimi, 2006).

Cintas e Cruz (2008, p. 206) citano uno studio di Vanderplank (1988) in cui si testa la sottotitolazione intralinguistica. 15 studenti europei e 8 arabi hanno guardato programmi della BBC con sottotitoli intralinguistici in inglese per un'ora a settimana durante nove settimane. Come nell'esperimento di Koolstra e Beentjes menzionato in 2.4.1.2, anche all'inizio di questo esperimento gli studenti consideravano i sottotitoli fastidiosi ma secondo loro col passare del tempo la distrazione si è ridotta. Inoltre, confermano che i sottotitoli erano utili a capire parole o espressioni sconosciute nonché a ricordarsi di parole e frasi e dell'ortografia di nomi e luoghi. La sottotitolazione facilita anche la comprensione di dialetti e linguaggio sia autentico che veloce.

2.4.1.4 Altri studi sui sottotitoli

Bravo (2010), a sua volta, ha creato un esperimento in cui un gruppo di studenti ha guardato una scena con sottotitoli interlinguistici e un altro gruppo con sottotitoli intralinguistici al fine di confrontare l'utilità dei due metodi per l'apprendimento di una lingua straniera. Si è concentrato sulla comprensione in generale e sull'acquisizione di lessico di cui la forma e il significato erano sconosciuti agli studenti.

Prima dell'esperimento gli studenti hanno risposto ad un questionario sulle loro preferenze di programmi televisivi per vedere se sono familiari con il tipo di programma (qui "The Fresh Prince of Bel-Air"). La scelta è dovuta al fatto che un programma divertente può essere un fattore motivante per gli studenti (p. 273).

Anche se entrambe le condizioni hanno portato ad una migliore comprensione del contenuto, la condizione L2-L1 ha ottenuto i risultati migliori, dunque l'ipotesi 1 è stata confermata, vale a dire gli studenti portoghesi esposti a materiale audiovisivo in inglese con sottotitoli inglesi (L2-L2) avrebbero avuto più difficoltà a capire il contenuto di quelli che l'hanno guardato con sottotitoli interlinguistici nella loro madrelingua (L2-L1) (p. 280). Secondo l'ipotesi 2, i sottotitoli interlinguistici avrebbero dovuto aiutare a capire e ricordare idiomi inglesi, dato che gli studenti hanno i sottotitoli tradotti nella loro madrelingua, tuttavia questa ipotesi è vera solo in parte (p. 282). Risulta che la differenza tra i due gruppi era minima, ed entrambi sono

migliorati. I risultati generali di entrambi i gruppi non divergono significativamente durante le 10 settimane.

Anche Stewart e Pertusa (2004, p. 440) mettono a confronto i sottotitoli inter- e intralinguistici. All'esperimento hanno partecipato sette classi con un livello medio di spagnolo. Nell'arco del primo semestre, due classi hanno guardato due film spagnoli con i sottotitoli spagnoli (intralinguistici) e altre due classi quelli con i sottotitoli inglesi (interlinguistici). Poi nel secondo semestre, altre due classi hanno visto gli stessi film con i sottotitoli spagnoli e solo una classe quelli con i sottotitoli inglesi. Entrambi i film sono stati divisi in tre parti. Prima e dopo ogni parte tutte le classi hanno condotto lo stesso test a scelta multipla in spagnolo in cui veniva testata l'acquisizione di lessico. Alla fine hanno anche risposto ad un questionario.

Quanto all'acquisizione di lessico, la condizione di sottotitoli intralinguistici ha ottenuto i risultati migliori, ma le differenze erano minime. Nel secondo semestre hanno perciò aggiunto un filmato spagnolo più breve da guardare. I risultati dei test a scelta multipla hanno dimostrato una differenza più significativa nell'acquisizione di lessico in favore del gruppo nella condizione intralinguistica. Ciò potrebbe significare che la durata troppo lunga dei due film abbia avuto un'influenza negativa sulla capacità degli studenti di ricordarsi di una parola o espressione (p. 441). Dal questionario risultava che gli studenti nella condizione intralinguistica si dicono più soddisfatti del processo di apprendimento attraverso i sottotitoli che quelli nella condizione interlinguistica.

Un altro progetto interessante è *the subtitle Project* di Chris Rundle (2014) svolto all'università di Forlì, in Italia, un paese che ha una radicata tradizione di doppiaggio. L'obiettivo era che gli studenti facessero una ricerca nel campo dell'industria della sottotitolazione in Italia. Gli studenti hanno anche lavorato insieme come un team di investigatori, il che è un'importante esperienza per il loro futuro professionale (p. 93). Mentre quattro studenti facevano la tesi sulla sottotitolazione, è nata l'idea di cercarne altri per creare un *team-based project*. Dovevano fare un'intervista con un professionista, che tutti i membri del gruppo potevano usare poi individualmente per le loro tesi.

Da quelle interviste e comparando l'Italia con altri paesi, pare che l'industria della sottotitolazione italiana sia indietro e debba ancora creare delle direttive e degli standard di

qualità generali (p. 105). Adesso, invece, ogni impresa ha i suoi propri standard, adatti al suo pubblico. Per di più, c'è domanda di nuovi sottotitolatori che dispongano già di competenze di traduzione e che possano facilmente imparare a cavarsela con le condizioni particolari di un singolo film e le sue pratiche. È qui che questo progetto può essere utile.

2.5 IL TASK-BASED LEARNING

Visto che il concetto di *task-based learning* ritorna spesso negli esperimenti e testi studiati, vale la pena di introdurre anche il significato di questo termine. Manca però una definizione ufficiale, visto il dissenso su che cos'è esattamente un *task* (Littlewood, 2004). In questo capitolo, si tratta solo di *tasks* che riguardano l'apprendimento linguistico.

Secondo uno degli studiosi più esperti di *task-based learning and teaching*, Rod Ellis (2003, p. 3), i *tasks* richiedono “*meaning-focused language use*”. Ritene che questo fattore costituisca la differenza con esercizi che invece richiedono un uso del linguaggio “*form-focused*”. Essi hanno però lo stesso obiettivo: apprendere una lingua straniera. Dunque, detto in altre parole: i *tasks* si concentrano sul significato, mentre gli esercizi sulla forma.

Littlewood (2004) nel suo studio crea una specie di continuum tra l'accento sulla forma e l'accento sul significato. All'estremo sinistro del continuum, si parla di “linguaggio non comunicativo”, che mette un forte accento sulla forma e concorda così con gli esercizi di Ellis. All'estremo destro si trova la “comunicazione autentica” tra cui la lingua usata in discussioni, in *problem-solving tasks*, etc (p. 322). Si va dunque da esercizi tradizionali a *tasks*, passando per categorie intermedie che hanno caratteristiche di entrambi. Lai Kun (2010) afferma che nei *tasks* l'attenzione è incentrata sul significato, resta però fermo che i *tasks* devono permettere in modo secondario agli studenti di prestare attenzione anche alla forma (p. 33).

Un altro elemento importante tipico dei *tasks* è la necessità di usare processi comunicativi che assomigliano a quelli usati in attività della vita reale come comprare il pane, noleggiare un libro, etc. A questi *tasks* se ne aggiungono altri, tra cui per esempio raccontare una storia basata su una serie di foto. Pur non essendo vere e proprie attività tipiche della vita reale,

hanno comunque una specie di relazione con la vita reale perché è possibile che abbiano luogo fuori della classe e per di più, il linguaggio usato può corrispondere a quello usato in *real-world tasks* (Ellis, 2003, p. 6). Tutto questo è applicabile anche all'AVT, come detto in 2.3.

Un altro concetto interessante evidenziato da Ellis (2003, p. 249) sono le *task performance options*, cioè le scelte metodologiche da fare nella creazione di un *task*. Bisogna decidere se inserire un limite di tempo o permettere agli studenti di usare *input data* durante il compito.

Le *post-task phase options*, cioè le opzioni da scegliere dopo l'esecuzione del *task*, sono (Ellis, 2003, p. 258) :

- 1) La possibilità di rifare il *task*
- 2) Far riflettere gli studenti sul loro lavoro.
- 3) Incoraggiare l'attenzione alla forma, in particolare alle forme che hanno causato problemi durante il *task*.

2.6 L'APPRENDIMENTO TRA PARI

2.6.1 L'apprendimento cooperativo

Nel *task-based learning* si lavora spesso in gruppi. Il cosiddetto "*Peer learning*" (Topping, 2005) è un metodo didattico in cui studenti si aiutano l'un l'altro. Si tratta di persone che appartengono agli stessi gruppi sociali e non sono insegnanti. Il principio di base è "*learning by doing*" (Garcia-Valarcel et al., 2013, p. 260). L'idea è dunque di imparare lavorando insieme grazie sia al feedback ricevuto che al feedback formulato da loro stessi.

Cardellini, Liberato e Felder (1999, p. 21) danno alcune regole di formazione dei gruppi tra cui il fatto che studenti appartenenti ad una minoranza di sesso non devono essere in minoranza nei gruppi, altrimenti esiste la possibilità che assumano un ruolo più passivo nel

gruppo, perdendo così alcuni vantaggi del lavoro collaborativo. Quanto al numero dei membri, i gruppi di tre sono considerati ottimali.

Con l'apprendimento cooperativo (il *peer learning o cooperative learning*) si intende il metodo in cui gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi in modo interattivo. Attraverso questa collaborazione, gli studenti hanno un obiettivo comune, cioè migliorare il loro apprendimento. È possibile usare il *cooperative learning* per ogni compito e materia (Alessio, 2014).

Alcuni principi dell'apprendimento cooperativo definiti da Johnson, Johnson e Holubec (1996), citato in Alessio (2014, p. 291), sono:

- La responsabilità individuale e di gruppo, perché ogni membro del gruppo è responsabile del proprio apporto e del proprio apprendimento, e il gruppo è responsabile del raggiungimento degli obiettivi prefissati.
- L'interazione costruttiva, perché i membri componenti si confrontano in maniera positiva, rispettando gli apporti dei compagni e valorizzandone gli aspetti significativi.
- L'interdipendenza positiva, perché i membri componenti si riconoscono nel gruppo e sono consapevoli che la buona riuscita dell'attività dipende dal lavoro di squadra, in cui migliorare il rendimento del singolo contribuisce al miglioramento di quello del gruppo.
- La valutazione periodica, in cui il gruppo valuta il proprio risultato identificandone i punti deboli e quelli di forza.

L'interdipendenza positiva secondo Alessio (2014, p. 292) si associa dunque alla responsabilità individuale e di gruppo perfezionando così in tempo reale le abilità di ricevere e produrre critiche. L'insegnante facilita l'apprendimento, ma il ruolo del gruppo è primario.

Alessio (2014, p. 291) introduce un'altra modalità interessante riguardante la classe di lingua straniera, cioè i membri del gruppo devono comunicare tra loro sviluppando così anche le loro competenze comunicative. Infatti, gli studenti interagiscono usando la L2 e a volte la lingua materna. Tutto questo succede in una situazione di basso filtro affettivo, presente anche

nell'uso di materiale video, come detto prima. L'insegnante osserva i gruppi, cercando di essere invisibile. Gli studenti migliorano la loro produzione orale in un contesto di apprendimento incidentale.

L'ipotesi di Alessio (2014, p. 294) è che l'interazione costruttiva promossa dall'interdipendenza positiva si distingua sia dall'apprendimento competitivo che dall'apprendimento individualistico, motivando maggiormente gli studenti ad apprendere. Gli studenti vogliono raggiungere lo stesso obiettivo (interdipendenza positiva), il che stimola comportamenti di aiuto e sostegno reciproco (interazione costruttiva). Per di più, il costante confronto e controllo reciproco, nell'obiettivo di apprendere, fa sì che si sviluppi l'obiettivo di apprendimento in termini di “padronanza, di acquisizione, di competenza per migliorare se stessi più che per ottenere un buon voto” (Alessio, 2014, p. 295).

L'obiettivo dell'apprendimento cooperativo non è solo sviluppare le abilità cognitive ma anche quelle sociali, tra cui la creazione di relazioni positive tra gli studenti: lavorare insieme nella volontà di raggiungere lo stesso obiettivo gli permette di creare rispetto reciproco e uno spirito di squadra (Alessio, 2014). Per di più lavorare insieme ad un proprio pari potrebbe facilitare la confessione del non sapere o del fare errori, permettendo così di trovare una soluzione (Topping, 2005).

Secondo Alessio “questa relazione positiva può incentivare la motivazione e stimolare gli studenti a lavorare più a lungo sul compito, migliorando abilità superiori quali il pensiero critico” (2014, p. 290). Infatti, per raggiungere un risultato soddisfacente grazie alla collaborazione, gli studenti devono lavorare al compito seriamente e avere la volontà di raggiungere il miglior risultato possibile (Ellis, 2003).

2.6.2 Il feedback peer-to-peer

Nella comunicazione tra i membri di un gruppo, un feedback implicito ha già luogo, però la forma di feedback dato da un gruppo ad un altro è esplicita. Secondo Topping (2005), chiedere agli studenti di dare dei voti ai loro compagni può risultare in disagi sociali. Dare feedback è più comodo, socialmente parlando, e più utile per lo studente. Con un controllo

professionale questo metodo di *feedback peer-to-peer* permette di creare una sfida e di introdurre variabilità nell'istruzione (Cushing et al., 2011).

Dall'esperimento fatto da van den Berg, Admiraal e Pilot (2006) sulle percezioni del *feedback peer-to-peer* nell'insegnamento universitario appare che la maggior parte degli studenti considerano leggere e correggere il lavoro di altri studenti come utile e non lo vedono come uno spreco di tempo (p. 33). Gli insegnanti partecipanti all'esperimento ritengono che ci siano vantaggi e svantaggi in questo modo di lavorare. Secondo loro spinge gli studenti a collaborare con i loro compagni, come dovranno fare anche in un contesto professionale. Inoltre, il *peer assessment* offre una struttura per leggere, riflettere e discutere sul lavoro dei compagni (p. 33).

Per gli insegnanti, nell'esperimento di van den Berg et al., il loro ruolo non era sempre chiaro. A tal proposito, Ellis (2003, p. 271) menziona alcuni ruoli possibili per l'insegnante, cioè "dare un modello da seguire, collaborare, osservare, sorvegliare gli studenti e intervenire quando un gruppo ha delle difficoltà" (Traduzione, MS). L'insegnante può anche prendere il ruolo di partecipante.

Un altro svantaggio menzionato da Ellis (2003, p. 266) è che non a tutti gli studenti piace lavorare insieme su un *task*. Infatti, alcuni studenti preferiscono lezioni tradizionali dove l'insegnante è il punto di riferimento, invece di attività comunicative in cui gli studenti prendono la parola.

3 METODOLOGIA

Avendo percorso il quadro teorico, è possibile ora passare all'esperimento effettuato che aveva l'obiettivo di verificare se l'AD aiuta gli studenti nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

Avendo solo l'esperimento di Vermeulen e Ibañez come riferimento di base e con una quantità minima di lezioni a nostra disposizione, siamo stati costretti a limitare l'esperimento all'essenziale. Ha avuto luogo durante due lezioni di italiano, di cui ciascuna durava due ore,

di una classe di studenti del secondo anno universitario (livello B1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento). Una lezione si è svolta il lunedì e l'altra il giovedì pomeriggio. La scelta dell'organizzazione era tale perché per la seconda lezione occorre basarsi sulle AD fatte dagli studenti nella prima lezione e i due giorni tra le lezioni hanno dato il tempo di correggerle e di usare i risultati per la compilazione del questionario finale.

3.1 PARTECIPANTI

20 Studenti erano coinvolti nella prima fase dell'esperimento che aveva luogo nella prima delle due lezioni, ma solo 16 erano presenti nelle altre fasi, che si svolgevano durante la seconda lezione. Gli studenti sono nel secondo anno del Corso di laurea in Linguistica applicata all'università di Gent. Lo scopo da ottenere alla fine dell'anno è un livello di B2. Erano tutti studenti di madrelingua olandese, tuttavia uno è bilingue (l'italiano è comunque la lingua debole). La combinazione di lingue del gruppo è italiano-francese, italiano-inglese e italiano-tedesco. Allo scopo di testare l'apprendimento cooperativo come strumento didattico abbiamo diviso la classe in gruppi di due o tre mettendo gli amici insieme. Come detto in 2.6.1, secondo Cardellini, Liberato e Felder (1999) studenti appartenenti a una minoranza di genere non devono essere in minoranza nei gruppi, visto che altrimenti assumono un ruolo più passivo nel gruppo. Nella classe c'erano solo 3 ragazzi, per questo li abbiamo messi insieme. Come confermano Cardellini et al. (1999), è meglio che il docente assegni i gruppi e i gruppi di tre persone sono ottimali. Abbiamo adottato queste regole, scegliendo però di mettere tutti gli amici insieme, perché sentissero ancora di più l'obbligo di aiutarsi e di raggiungere l'obiettivo comune (vedi 2.6.1).

3.2 STRUMENTI

Il film da cui provengono le due scene da audiodescrivere è "Benvenuti al Sud", ovvero la versione italiana del film francese "Bienvenue chez les Ch'tis". Alberto, direttore di un ufficio postale nella regione Lombardia, non viene trasferito a Milano, visto che il suo posto è stato preso da un collega disabile. Decide di fingersi a sua volta disabile ma l'inganno viene

scoperto, e per punizione deve trasferirsi in Campania a dirigere l'ufficio postale del piccolo paese di Castellabate. A causa delle storie raccontate dai suoi amici sulle condizioni di vita nel Meridione, Alberto è pieno di pregiudizi, però una volta arrivato scopre che questi pregiudizi non sono veri. Il film è una commedia, il che può essere un ulteriore fattore di spinta per la motivazione degli studenti, paragonabile all'esperimento di Bravo (2010) spiegato in 2.4.1.4.

Nella prima scena da audiodescrivere, Alberto arriva a Castellabate. Alla casa del precedente direttore non ci sono più i mobili, e dunque Mattia Volpe, un suo nuovo collega, lo porta a casa sua a dormire. Essendo troppo influenzato dalle storie dei suoi amici, Alberto vede in tutto la conferma di quegli stereotipi. Una volta in camera Alberto fa di tutto per proteggersi contro presunti pericoli.

La seconda scena si svolge quando Silvia, la moglie di Alberto, decide di andarlo a trovare. I suoi colleghi fanno in modo che Silvia veda che tutte le menzogne raccontate dal marito sono “vere”, organizzando una sceneggiata che mostra il paesino come pericoloso e caotico.

Queste due scene sono state scelte in base al fatto che non c'è tanto dialogo e che anche l'AD ufficiale è più lunga in confronto ad altre scene dov'è molto ridotta. Infatti, tenendo conto del fatto che l'accento cade sulle competenze linguistiche, è importante che gli studenti abbiano la possibilità di scrivere abbastanza. In quelle scene ci sono tanti oggetti e azioni da descrivere, il che gli permette di mettersi in contatto con nuovo lessico. A dispetto della quantità minore di dialoghi, abbiamo comunque accentuato agli studenti la regola che non si possono interrompere i dialoghi perché altrimenti il confronto con l'AD ufficiale sarebbe stato difficile. Infatti, come si è visto in 2.2.3, l'obiettivo principale dell'AD è di inserire descrizioni laddove i malvedenti non possono seguire perché manca un audio, il che non è il caso dei dialoghi.

Basandosi sulle *task performance options* di Ellis (visto in 2.5), gli abbiamo dato accesso a internet e dizionari. Come nell'esperimento di Williams e Thorne (2000, p. 224), in cui gli studenti, a causa del tempo e dello spazio limitato dedicato ad un particolare sottotitolo, dovevano cercare sinonimi, cambiare strutture e riformulare frasi senza però perdere il significato, tutto ciò con l'aiuto di un thesaurus e di grammatiche. Ciò vale anche per gli

studenti facenti l'AD, che riflettono sul significato e cercano parole e frasi possibili da inserire nel poco spazio disponibile in un'AD (Talaván 2010, p. 289, vedi anche 2.1).

Per di più, durante l'esperimento gli studenti hanno avuto la possibilità di riguardare le scene che si trovano su Minerva, sito web dell'università che svolge la funzione di ambiente di apprendimento digitale. Agli studenti è stato consigliato di guardare una volta tutta la scena prima di cominciare ad audiodescrivere il pezzo indicato. Questa prima visione permette peraltro agli studenti di confrontare le difficoltà dell'input autentico (vedi Talaván in 2.4.1.1). Solo nell'ultima fase, il questionario, non possono usare tali strumenti. Inoltre, seguendo le *task performance options*, nell'esperimento presentato qui è stato introdotto un limite di tempo visto che si è svolto in due sole lezioni.

3.3 LE DIVERSE FASI DELL'ESPERIMENTO

3.3.1 La prima lezione

La prima lezione è completamente destinata alla redazione dell'AD, visto che questo è l'elemento primordiale dell'esperimento e gli studenti devono dunque avere il tempo di crearne una elaborata. La metà dei gruppi ha fatto l'AD della prima scena, l'altra metà della seconda scena.

Prima di cominciare a scrivere l'AD, hanno ricevuto informazioni su come scrivere un'AD professionale e qualche regola da seguire presa dal Blindsight project. Seguendo una di queste regole, non ogni dettaglio deve essere descritto, perché troppe informazioni possono irritare i malvedenti. Infatti, il Blindsight project pone come limite massimo 160 parole/al minuto. Come nell'esperimento di Ibañez e Vermeulen (2013) e di Talaván (2010) sui sottotitoli (trattato in 2.4.1.1), non è stato imposto un limite di parola, per permettere agli studenti di svolgere un ruolo attivo e per dargli l'opportunità di migliorare le loro competenze dell'italiano scrivendo un'AD. Nell'appendice, si trova il documento completo con tutte le regole menzionate.

Dopo, gli è stata presentata la trama del film e una piccola introduzione delle due scene (vedi 3.2). Gli abbiamo concesso le regole anche su carta così avevano la possibilità di controllarle durante il compito.

Una volta fornite tutte le informazioni necessarie per un buono svolgimento dell'esperimento, è stato chiesto ai partecipanti di fare un piccolo pre-test in cui dovevano rispondere individualmente alla domanda: "Che cosa sai già degli stereotipi Nord-Sud in Italia?" Questa domanda permette di controllare come l'uso di materiale video li aiuti ad imparare elementi culturali del paese dove parlano la lingua straniera in questione. Nell'ultima fase, cioè nel questionario, agli studenti è stato sottoposto un post-test per verificare se il video avesse influenzato le loro opinioni.

Il resto della lezione viene concesso all'AD scritto collaborativamente nei diversi gruppi. I membri del gruppo devono comunicare tra loro sviluppando così anche le loro competenze comunicative, il che concorda con la modalità introdotta da Alessio (2014, p. 291, vedi 2.6.1). Infatti, gli studenti interagiscono usando non solo la lingua materna, ma anche la L2 (sempre con gli autori dell'esperimento e a volte anche tra loro).

3.3.2 La seconda lezione

Nella seconda lezione, le AD vengono incrociate, cioè i gruppi che hanno scritto l'AD della prima scena hanno poi corretto l'AD della seconda scena fatta dal gruppo accanto e viceversa. Si tratta quindi di un feedback esplicito, ovvero il *feedback peer-to-peer*. Per questa operazione abbiamo calcolato mezz'ora. Gli abbiamo chiesto di concentrarsi soprattutto sugli errori senza però ignorare le regole dell'AD. Per questo, le informazioni che secondo loro mancavano dovevano essere aggiunte.

L'idea di fondo di quella fase dell'esperimento è che correggendo l'AD dell'altra scena, si entra in contatto anche con il nuovo lessico e con altri problemi come possibili errori grammaticali. Per di più, prima di correggere gli studenti hanno guardato l'altra scena, avendo così un'immagine più chiara di ciò che succede. Dall'osservazione nel corso di tale fase dell'esperimento, si è notato che gli studenti hanno cercato parole sconosciute usate dai loro

compagni sul dizionario. Sulla base di questa osservazione si può avanzare l'ipotesi che, facendo la correzione, gli studenti imparino nuovo lessico ed entrino in contatto con difficoltà grammaticali.

Inoltre, il feedback gli permette anche di riflettere di nuovo sulle regole dell'AD e di lavorare su un'altra AD. Una volta finito l'esercizio, i gruppi hanno dato le loro correzioni ai membri del gruppo corrispondente, ai quali è stato concesso un quarto d'ora per controllarle. Le conoscenze raccolte da questo esercizio vengono controllate nel questionario.

La seguente fase consisteva nel confrontare la propria AD con l'AD ufficiale e con la correzione del docente, vale a dire ogni gruppo ha ricevuto una correzione fatta dal docente della propria AD. Quella correzione del docente non riguarda le regole dell'AD ma soprattutto gli errori. Il docente ha aggiunto spesso delle alternative più idiomatiche e delle correzioni simili o uguali alle frasi dell'AD ufficiale, di cui vengono menzionate alcune parole aggiunte nel questionario finale.

Da questo confronto, gli studenti hanno dovuto rispondere in gruppo ad una seconda domanda: "Che cosa notate osservando le correzioni dell'insegnante e confrontando la vostra AD con quella ufficiale?". A tutta questa fase sono stati dedicati 30 minuti.

Le *post-task phase options* di Ellis (2003, p. 258, vedi 2.5) sono presenti anche nell'esperimento :

- 1) Dargli la possibilità di rifare il *task*.

Anche se potrebbe essere interessante fargli rifare l'AD e farne il confronto con la versione iniziale, a causa del limite di tempo non era applicabile all'esperimento.

Potrebbe essere una buona idea per ulteriori studi.

- 2) Farli riflettere sul loro lavoro.

Con il questionario e alcune domande aperte gli studenti devono valutare il loro lavoro.

- 3) Incoraggiare l'attenzione alla forma, in particolare alle forme che hanno causato problemi durante il *task*.

Questo è applicato nel test di traduzione presente nel questionario.

L'ultima fase dell'esperimento è formata da un questionario (vedi appendice) da cui vengono dedotti i risultati. Gli studenti avevano 45 minuti per rispondere ad esso. Il questionario è diviso in alcune parti. Per cominciare, ci sono alcune domande chiuse a cui gli studenti hanno assegnato un voto da uno a cinque: uno corrisponde a "per niente d'accordo con le seguenti affermazioni", due "poco d'accordo", tre "abbastanza d'accordo", quattro "d'accordo" e cinque "molto d'accordo". Le tre categorie delle domande chiuse parlano dell'AD, dell'apprendimento collaborativo e delle correzioni.

Nella seconda parte, viene chiesto agli studenti di elencare e mettere in ordine di importanza gli strumenti digitali (ad es. dizionari, siti Internet) utilizzati per risolvere i problemi linguistici emersi durante l'esercizio di audiodescrizione.

La terza parte è un'altra domanda aperta, un post-test rispetto al pre-test fatto durante la prima lezione, cioè la domanda sulle conoscenze preve degli stereotipi Nord-Sud in Italia. La domanda è: "Pensando alla risposta che hai dato lunedì, hai modificato il tuo punto di vista sugli stereotipi culturali Nord-Sud? In che modo?" Con questa domanda vogliamo vedere se hanno riflettuto sugli aspetti culturali usando il video come materiale didattico.

Bisogna peraltro sottolineare che il film non presenta gli stereotipi in modo neutrale. Entrambe le scene rappresentano infatti i pregiudizi di tanti italiani del Nord di fronte agli italiani del Sud, ma qui questi stereotipi vengono caricaturati in modo grottesco per la trama del film. Nella seconda scena per esempio sono i cosiddetti "terroni" a mettere in scena i pregiudizi che aveva la moglie di Alberto su di loro proprio per il senso della trama. Quando poi chiediamo agli studenti se il loro punto di vista è cambiato dopo la visione di tali scene, è importante controllare se hanno saputo prendere le distanze (almeno parzialmente) dal modo esagerato in cui vengono presentate le differenze Nord-Sud nel film o se le hanno prese per valide.

Nell'ultima parte gli studenti hanno risposto ad un test di traduzione con alcune frasi e parole prese dall'AD ufficiale o dalle AD scritte dagli studenti stessi. L'idea è di guardare se hanno imparato lessico, ma anche se evitano errori morfosintattici presenti in alcune delle loro AD (vedi 4.1.2). È interessante anche vedere qual è la differenza tra i gruppi della prima scena e quelli della seconda scena.

4 ANALISI DEI RISULTATI

Per comprensibilità, i gruppi di studenti che hanno fatto l'AD della prima scena e che hanno dato il feedback su un'AD della seconda scena sono il gruppo A. Gli altri il gruppo B. I diversi gruppi che appartengono al gruppo A o B vengono denominati i sottogruppi A oppure i sottogruppi B.

4.1 LA PRIMA LEZIONE

4.1.1 Il pre-test

Gli studenti hanno risposto individualmente alla domanda “Che cosa sai già degli stereotipi Nord-Sud in Italia?”.

Questi tre stereotipi: *Nell'Italia meridionale, c'è la mafia; Il dialetto del Sud è incomprensibile; Al sud fa più caldo*, ritornano quasi sempre, però gli studenti li hanno già incontrati nell'introduzione del film.

Otto dei 20 partecipanti parlano solo di questi tre stereotipi o di essi più i seguenti due: *Il Nord Italia è ricco e il Sud Italia invece è povero* o *L'Italia settentrionale è città, l'Italia meridionale è campagna*. Insieme, questi cinque stereotipi sono tra quelli più spesso menzionati in tutte le risposte. Si può affermare che le persone che hanno menzionato solo gli stereotipi già detti, non possedevano tante conoscenze sugli stereotipi Nord/Sud in Italia.

Altre proposte menzionate più di una volta erano: *Il Nord è moderno, invece il Sud è tradizionale; Al Nord ci sono più mezzi pubblici e le infrastrutture sono più sviluppate; Al Sud sono più cattolici.; Al Sud le persone sono più pigre.* Alcuni studenti hanno inoltre menzionato altri stereotipi quali: *Al Sud le persone sono più aperte; Al Nord le leggi e regole sono più rispettate che al Sud; Le persone del Sud stendono la biancheria fuori; Le persone del Sud vogliono trasferirsi al Nord per trovare lavoro, etc.*

In generale, è emerso che gli stereotipi menzionati da parte degli studenti non sono solo negativi di fronte alle persone del Sud. Le due scene invece accentuano soprattutto dei pregiudizi negativi sugli italiani del Sud che vengono rappresentati come mafiosi, ladri, etc. Nel resto del film, però, vengono anche rappresentati stereotipi neutrali come per esempio la gente del Sud che si gode la vita e fa festa quando c'è coda in autostrada, il che concorda con quello che hanno detto tre studenti già prima di guardare le scene: *Dolce far niente/ Senso dell'umorismo/ sono più aperti.* Altri stereotipi neutrali sia proposti dagli studenti che presenti nel film sono *il dialetto, la campagna, il tempo caldo, il legame con la famiglia, etc.*

Nella tabella vengono elencati tutti gli stereotipi menzionati dagli studenti.

Nord	Sud
<ul style="list-style-type: none"> • Nord è più ricco/industrializzato 	<ul style="list-style-type: none"> • ↔ povero/ più disoccupazione
	<ul style="list-style-type: none"> • Mafia
<ul style="list-style-type: none"> • Grande città/industrializzato 	<ul style="list-style-type: none"> • ↔ Campagna/agricoltura
<ul style="list-style-type: none"> • Più italiano standard 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialetto incomprensibile
<ul style="list-style-type: none"> • Il tempo freddo 	<ul style="list-style-type: none"> • ↔ il tempo caldo
<ul style="list-style-type: none"> • Moderno 	<ul style="list-style-type: none"> • ↔ Tradizionale/ (1 persona :tradizioni vecchie sono ancora attuali)
<ul style="list-style-type: none"> • Mezzi pubblici/ infrastrutture più sviluppati (1 persona : edifici modern i↔ piccole case) 	<ul style="list-style-type: none"> • ↔ infrastrutture peggiori/ meno mezzi pubblici
	<ul style="list-style-type: none"> • Più cattolico
	<ul style="list-style-type: none"> • Persone più pigre

	<ul style="list-style-type: none"> Le persone del Sud Italia vogliono trasferirsi al Nord per trovare lavoro
<ul style="list-style-type: none"> Leggi, regole più rispettate rispetto al Sud~ Mafia 	
<ul style="list-style-type: none"> Persone ambiziose 	<ul style="list-style-type: none"> Persone più aperte/ gentili
<ul style="list-style-type: none"> Al Nord c'è la possibilità che le persone parlano una lingua straniera perché il Nord ha più contatti con gli stranieri 	<ul style="list-style-type: none"> Le persone del Sud stendono i vestiti alla biancheria fuori
	<ul style="list-style-type: none"> Non parlano silenziosamente
<ul style="list-style-type: none"> Le persone che lavorano tanto, un po' troppo serio a volte, non ridono così spesso 	<ul style="list-style-type: none"> Dolce far niente/ godono la vita
	<ul style="list-style-type: none"> Senso dell'umorismo
<ul style="list-style-type: none"> Il Nord si considera spesso superiore al Sud perché hanno più soldi e successo. 	
<ul style="list-style-type: none"> Economia in crescita/fiorente 	<ul style="list-style-type: none"> Crisi
<ul style="list-style-type: none"> Al Nord sono più individuali 	<ul style="list-style-type: none"> ↔ tradizionale +legame con la famiglia, il matrimonio,etc sono più importanti nel Sud

4.1.2 L'AD degli studenti

Gli studenti hanno scritto l'AD durante tutta la prima lezione di lunedì. In totale 20 studenti hanno partecipato a questa fase dell'esperimento. Erano divisi in gruppi di due o tre. La totalità dei gruppi equivale a otto.

Dopo questa fase, il docente ha corretto tutti gli errori linguistici dell'AD. Io, invece, ho controllato piuttosto il loro uso delle regole dell'AD. Da questi controlli risultano le seguenti osservazioni:

Durante l'introduzione dell'AD, abbiamo messo molto l'accento sul fatto che gli studenti non dovevano descrivere tutto, perché altrimenti avrebbero scritto tutta la storia, visto che da alcune esperienze precedenti risulta che gli studenti vogliono usare troppi dettagli e hanno difficoltà a scegliere le informazioni da menzionare nell'AD (Yeung, 2007).

Alla fine, solo un gruppo ha scritto un testo troppo lungo. Altri due gruppi hanno scritto poco però uno di questi due gruppi, un sottogruppo B, ha omesso tante cose che invece nell'AD ufficiale erano inserite. Considerando la quantità già limitata dell'AD ufficiale, si può dire che questo gruppo non ha scritto tutto ciò che si deve inserire in un'AD per renderla chiara ai malvedenti. Soprattutto gli studenti del gruppo B hanno fatto fatica a sapere cosa inserire, il che è spiegabile dal fatto che nella seconda scena c'erano tanti rumori, oggetti e azioni sovrapposti che obbligavano gli studenti a scegliere quali descrivere.

C'è poi da aggiungere che, confrontando l'AD ufficiale e le regole prese dal Blindsight project, si sono notate alcune contraddizioni: non è chiaro perché non sia stata scritta una frase o perché, invece, un altro evento come per esempio "il fulmine", di cui invece si sente il rumore, sia stato inserito. Un altro esempio preso dalla seconda scena è quello in cui l'AD ufficiale dice *Silvia è nervosa*, il che dagli studenti viene contestato perché considerato come una frase soggettiva, un'interpretazione.

Com'era prevedibile, gli studenti hanno scritto frasi che non si trovavano nell'AD. Per esempio nel gruppo A tutti gli studenti hanno scritto : "Mattia si toglie l'impermeabile". Ovviamente il malvedente non lo può vedere, però durante il gesto c'è un rumore, il che può essere la ragione per cui non deve essere menzionato. Anche i cambi di ambientazione vengono descritti dagli studenti, una regola che si trovava anche sul foglio distribuito ma non viene seguita in modo coerente nell'AD ufficiale.

Dagli errori grammaticali commessi dagli studenti abbiamo creato delle frasi da tradurre. Due gruppi hanno fatto un errore inatteso a questo livello, cioè hanno scritto frasi come *Alberto prende una sedia e mettela davanti alla porta*. Numerosi studenti, ad esempio, hanno usato le preposizioni sbagliate per i verbi di movimento "entrare" e "uscire". C'erano anche errori nell'uso del gerundio o un uso esagerato di tale forma verbale.

Il lessico inserito nelle frasi, parole ed espressioni isolate da tradurre è stato preso sia dall'AD ufficiale che dalle AD degli studenti stessi. Le alternative corrette proposte dagli studenti nelle loro AD e nel test sono state ovviamente accettate. Un esempio del lessico presente nelle AD degli studenti B ma non nell'AD ufficiale sono l'espressione *si danno il cinque* e la parola *gioco d'azzardo*. Si può ipotizzare che quelle frasi per il gruppo A siano difficili, anche perché se un sottogruppo B non ha usato quell'espressione, il sottogruppo A che lo corregge

non la può conoscere. In generale, consideriamo che il gruppo A avrà risultati migliori per le frasi e parole prese dalla prima scena, il gruppo B, invece, per quelle prese dalla seconda scena.

4.2 LA SECONDA LEZIONE

Durante la prima lezione 20 studenti hanno partecipato all'esperimento. È da evidenziare che alla seconda lezione, che aveva luogo tre giorni dopo la prima, un gruppo A di tre persone non è venuto, insieme ad una persona di un altro gruppo B di due membri. Il gruppo di tre l'abbiamo preso in considerazione solo per la prima fase dell'esperimento, cioè l'AD scritta. Dell'altro gruppo una persona era presente, la quale ha lavorato insieme ad un altro gruppo. Essendo dispari il numero di gruppi, il gruppo dei tre ragazzi ha corretto sia il testo del sottogruppo B di cui mancava un membro sia quello di un altro sottogruppo A. Gli è stato concesso il tempo di correggerne due.

4.2.1 Domanda aperta dopo il confronto con le correzioni dell'insegnante e con l'AD ufficiale

“Che cosa notate osservando le correzioni dell'insegnante e confrontando la vostra AD con quella ufficiale?”

4.2.1.1 Confronto con le correzioni del docente

- (1) Non ci siamo concentrati sulla grammatica ma piuttosto sul contenuto.
- (2) C'era qualche errore grammaticale.
- (3) Abuso del gerundio e della costruzione 'stare più gerundio'.
- (4) Abuso dei pronomi possessivi.
- (5) La correzione dell'AD contiene più descrizioni di luogo.

- (6) Abbiamo scelto a volte una parola sbagliata e abbiamo interpretato una scena in modo sbagliato.

Le correzioni del docente si concentravano sugli errori linguistici e grammaticali, il che ritorna anche nei commenti degli studenti.

4.2.1.2 Confronto con l'AD ufficiale

- (1) Frasi molto più brevi. (4) /L'AD ufficiale è più breve./ La nostra AD è troppo lunga ed elaborata.
- (2) Non usano sempre frasi complete (ogni tanto senza p.e. verbo). / La storia è stata descritta con parole singole, non so se si può capire tutta la storia usando questo metodo. / Qualche volta è sufficiente una sola parola.
- (3) Non c'è coesione tra le frasi.(2)
- (4) Vengono inseriti pochi dettagli. (3)
- (5) Un'enumerazione di frasi singole. (2)
- (6) Nella versione ufficiale ci sono più frasi impersonali.
- (7) Il contenuto è abbastanza uguale a quello dell'AD ufficiale, però l'AD ufficiale descrive la storia in modo più conciso. / Abbiamo scritto frasi brevi e qualche volta è sufficiente una sola parola. La quantità delle frasi è più o meno uguale.
- (8) Dovevamo essere oggettivi quindi la frase 'Silvia è nervosa' non è oggettiva.
- (9) Un'altra cosa notevole è che l'AD ufficiale menziona solo due volte l'indicazione del tempo.
- (10) Non c'è coesione tra le frasi, sono tutte individuali.
- (11) Scriviamo come se fosse un testo letterario. Usiamo molti connettori, avverbi, etc./ Abbiamo scritto l'AD troppo come una storia, con delle frasi troppo lunghe.
- (12) Nell'AD ufficiale c'è sempre un soggetto e il valore informativo è limitato.
- (13) L'AD ufficiale descrive le azioni in un modo generale.

Come previsto, l'AD ufficiale non coincide completamente con quello che hanno scritto gli studenti. Come noi, anche loro non erano sempre d'accordo con l'AD ufficiale: guardando le

norme, gli studenti contestano quindi qualche frase presente in essa. Ad esempio, gli studenti osservano che *Dovevamo essere oggettivi quindi la frase 'Silvia è nervosa' non è oggettiva e Un'altra cosa notevole è che l'AD ufficiale menziona solo 2 volte l'indicazione del tempo;* questo dimostra che hanno riflettuto sulle regole dell'AD.

In una traduzione tutto è scritto in modo conciso senza che venga limitato il valore informativo. Si traduce quello che si deve tradurre esplicitando laddove necessario. In un testo libero, invece, lo scrittore sceglie cosa scrivere o descrivere. L'AD traduce le immagini in parole però sono gli audiodescrittori stessi che, osservando la scena, scelgono le parole per descriverla. Dunque l'AD è un po' a metà strada tra la traduzione e il testo libero, e anche gli studenti infatti non sono d'accordo su che tipo di testo hanno dovuto scrivere.

Gli studenti commentano che nell'AD ufficiale vengono inseriti pochi dettagli, la storia è descritta in modo più conciso che nella loro AD. Una traduzione deve essere concisa: così come per i sottotitoli, anche nelle AD la traduzione non può essere troppo lunga, visto lo spazio limitato.

Generalmente, in un testo libero è possibile inserire più dettagli. Gli studenti ritengono che si debba descrivere/tradurre tutto ciò che considerano necessario per una buona comprensione, il che può chiarire perché considerano il valore informativo dell'AD ufficiale più limitato: tutto è scritto in modo generale e non vengono inseriti dettagli.

Un'osservazione ricorrente fatta dagli studenti è che loro hanno scritto delle frasi complete, mentre nell'AD ufficiale si usano spesso elissi, cioè parole singole senza contesto. Gli studenti lo descrivono come un'enumerazione di frasi non complete senza connessione tra di loro. Seguendo le norme dell'AD è preferibile, se possibile, tradurre un'immagine, evento o azione sullo schermo con una singola parola. Infatti, come detto da Chaume (2004, p. 22), i metodi da usare per l'arrangiamento di un'AVT troppo lunga sono i pronomi, i sinonimi o l'ellissi. Loro invece scrivono piuttosto come se fosse un testo letterario con connettori, avverbi, etc. Visto che nel corso si impara a scrivere testi con l'uso di connettori, è normale che loro li abbiano inseriti nelle loro AD. Non abbiamo particolarmente richiamato l'attenzione degli studenti sull'uso dell'ellissi per le stesse ragioni di prima: l'obiettivo è aumentare le competenze linguistiche per cui è importante che gli studenti abbiano la possibilità di scrivere abbastanza.

Che gli studenti non siano sempre d'accordo su che tipo di testo scrivere appare anche dalle loro AD. La scelta di cosa inserire si differenzia nei diversi gruppi. Infatti, alcuni studenti hanno inserito tanti dettagli non sempre necessari, altri hanno scritto un testo più ridotto con frasi singole come nell'AD ufficiale. Ciò emerge anche dal confronto tra i commenti (1) e (7).

4.2.2 Il questionario

4.2.2.1 Domande chiuse

Le domande chiuse servono a misurare la soddisfazione dei partecipanti, e come secondo loro l'AD e gli altri metodi di apprendimento, come l'apprendimento collaborativo e il *peer feedback*, li hanno aiutati a migliorare le loro competenze d'italiano.

Le domande sono divise in tre categorie: l'AD; l'apprendimento collaborativo; correzioni e feedback. Visto che la quantità di partecipanti è ridotta e si parla qui di uno studio qualitativo, ho contato i risultati senza aver bisogno di un programma speciale. Consideriamo la risposta 3 (abbastanza d'accordo) come positiva e 4 e 5 come molto positive (d'accordo e molto d'accordo), la risposta 1 e 2 sono piuttosto negative (per niente d'accordo e poco d'accordo).

L'AD

Per cominciare, vengono esposte le affermazioni sull'applicazione dell'AD secondo gli studenti. *1a, Grazie a questa attività didattica ho applicato le mie conoscenze e competenze dell'italiano*; 13 persone hanno confermato questa frase dicendo che sono d'accordo. Una persona è molto d'accordo e due altre sono poco d'accordo. Un risultato positivo che conferma che l'AD è una buona attività didattica. Come indica Talaván (2010, vedi 2.4.1.1), scrivendo sottotitoli gli studenti svolgono un ruolo attivo, il che vale anche per la scrittura dell'AD. Un esercizio interattivo che spinge gli studenti ad usare tutte le loro competenze implica un forte coinvolgimento da parte loro.

Solo per l'affermazione *Ib*, grazie a questa attività didattica il mio livello di espressione scritta è migliorato, i risultati sono meno soddisfacenti. Infatti, la metà degli studenti ha risposto di essere poco d'accordo. L'altra metà afferma di essere abbastanza d'accordo. Due persone, invece, sono d'accordo. In confronto alla sottotitolazione inter-e intralinguistica come strumento didattico, dove vengono promossi soprattutto la comprensione uditiva, la competenza della lettura e il lessico, nell'AD ci si concentra di più sull'espressione scritta. Nel confronto con l'AD ufficiale, gli studenti hanno anche indicato di aver scritto piuttosto un testo letterario a paragone dell'AD ufficiale, il che dunque non concorda tanto con questi risultati. Ciò conferma il fatto che gli studenti ogni tanto discordano su che tipo di testo hanno dovuto scrivere (vedi 4.2.1.2). Tuttavia, dato il tempo ridotto dedicato all'AD (solo due ore), forse è normale che l'espressione scritta non sia migliorata in modo significativo.

Per la frase *Ic*. Grazie a questa attività didattica ho ampliato il mio lessico (precisione, espressioni idiomatiche), metà degli studenti è d'accordo, l'altra metà è abbastanza d'accordo, cioè 7 persone sono abbastanza d'accordo, 7 persone sono d'accordo. Poi una persona è poco d'accordo e un'altra invece è molto d'accordo. Come emerge anche dall'esperimento di Ibañez e Vermeulen (2013), l'AD è considerata un metodo utile all'apprendimento di nuovo lessico, vista la necessità di usare un linguaggio preciso e idiomatico (detto in 2.2.3.2).

10 Persone, cioè il 62,5%, è abbastanza d'accordo con la frase *Id*. *L'uso di materiale audiovisivo autentico relativo all'AD mi ha permesso di sviluppare la mia pratica della traduzione*, gli altri cinque sono d'accordo e solo una persona è poco d'accordo.

L'*audiovisual translation* combina i due metodi didattici: la traduzione e il materiale audiovisuale (Sokoli, 2006). A differenza della sottotitolazione interlinguistica, per quanto riguarda l'AD non si tratta di una traduzione da una lingua a un'altra, ma di un passaggio da immagini a parole (Posadas, 2010). Questa è anche la ragione per cui all'inizio l'AD non veniva da tutti accettata come parte dell'AVT. Tuttavia, le risposte positive degli studenti indicano chiaramente che prima del testo in italiano c'è un testo (pensato) in olandese, cioè trasmettono le immagini in parole olandesi che poi traducono in italiano.

Ie, Fare l'AD mi ha permesso di riflettere sul mio apprendimento, il 37% è abbastanza d'accordo, il 25% è poco d'accordo e l'altro 25% è d'accordo. Un risultato abbastanza

soddisfacente che mostra che tanti studenti pensano che l'AD possa aiutare a riflettere sulla lingua e a valutare il proprio apprendimento.

If, Fare l'AD mi ha permesso di riflettere sulle difficoltà che si possono incontrare per produrre un linguaggio giusto e adeguato può essere considerata una frase che segue 1e, ma qui le risposte sono ancora più positive cioè il 44% è d'accordo, il 44% è molto d'accordo e il 12% è abbastanza d'accordo. Ciò conferma che l'AD richiede un linguaggio preciso e inventivo in modo tale da tradurre il visuale nel verbale e renderlo naturale per i destinatari (Snyder, 2008, p. 196 in 2.2.3.2 e Ibañez e Vemeulen, 2013, p. 16). Una delle problematiche da affrontare nella sottotitolazione è la differenza tra la comprensione e l'effettiva acquisizione (vedi 2.3 e 2.4.1.2). Infatti, può succedere che gli studenti capiscano pezzi più difficili in modo generale grazie alle immagini senza però aver elaborato il significato del testo verbale. In realtà, gli studenti scrivendo l'AD fanno proprio il contrario: sono loro a creare il testo scritto, che per le AD ufficiali viene poi reso verbale per i malvedenti, pertanto devono riflettere sul significato di parole e frasi in modo da riuscire ad esprimere ciò che un'immagine rappresenta e catturarne il senso. Ciò viene confermato da Vercauteren (citato in Arma, 2011), che mette l'accento sul fatto che un audiodescrittore professionale deve avere delle conoscenze approfondite nei diversi aspetti del film per poter dare una buona interpretazione di tutte le indicazioni comunicative e per essere capace di trasmetterne il significato al pubblico finale.

Le frasi *Ig. Fare l'AD mi ha permesso di osservare l'importanza dell'accessibilità di questo materiale a persone con disabilità visiva* e *Ih. Facendo l'esercizio ho capito bene cosa che si intende con AD*, hanno un risultato molto positivo, infatti il 56%, 9 delle 16 persone, era molto d'accordo. Questi risultati mostrano che gli studenti capiscono bene l'utilità e il ruolo sociale dell'AD menzionato nella parte teorica. Infatti, l'AD non è utile solo per la comunicazione, ma anche per permettere l'accessibilità di materiali audiovisivi a persone con disabilità visiva.

Per *Ii, Sono soddisfatto di quello che ho imparato con l'uso dell'AD*, il 37% (6 persone) è abbastanza d'accordo, il 37% (6 persone) è d'accordo, il 19% (3 persone) è molto d'accordo. Una persona è poco d'accordo. Risposte che di nuovo attestano la soddisfazione degli studenti.

L'ultima affermazione parla del video: *1j, L'uso di materiale audiovisivo in classe mi sembra una buona idea* e il 62,5% è d'accordo, cioè 10 su 16. Anche queste risposte confermano l'utilità del materiale audiovisivo in classe che dagli studenti viene accolto positivamente come detto anche da Caimi (2006) in 2.3.

I risultati sulla soddisfazione riguardo all'attività di AD sono dunque positivi, il che coincide anche con i risultati positivi in altri esperimenti come quello di Ibañez e Vermeulen.

L'apprendimento cooperativo

Per quanto riguarda il metodo collaborativo, spiccano le risposte alle affermazioni *2b. La collaborazione all'interno del mio gruppo è stata eccellente* e *2e. Il fatto di lavorare insieme ad altri mi dà un ulteriore stimolo a lavorare meglio*. Il 75%, ovvero 12 persone, è d'accordo con questa affermazione. Poi tre persone sono abbastanza d'accordo e una persona è molto d'accordo. La frase *2b* coincide con uno dei principi di Johnson et al. (1996) evidenziati in 2.6.1, cioè la valutazione periodica secondo la quale il gruppo deve valutare il proprio risultato e la collaborazione tra i membri. Questi risultati confermano che far lavorare insieme gli amici crea soddisfazione nel lavoro di gruppo. Per *2e* il 56% (9 persone) è d'accordo, il 37% (6 persone) invece è molto d'accordo. Il che conferma il vantaggio sociale legato all'apprendimento cooperativo, vale a dire una relazione positiva tra i membri del gruppo che a sua volta incentiva la motivazione e stimola gli studenti a lavorare più a lungo sul compito (Alessio, 2014, p. 290, vedi 2.6.1).

Per *2a. A me piace imparare lavorando insieme con altri studenti*, otto persone sono d'accordo, cinque persone molto d'accordo e tre abbastanza d'accordo. Il che conferma di nuovo la soddisfazione degli studenti.

10 persone sono anche dell'idea di aver imparato delle cose dai loro compagni, guardando le risposte alla frase *2c, Durante questa attività ho imparato molte cose dai miei compagni*. Infatti, dieci persone sono abbastanza d'accordo e quattro persone sono d'accordo. Viene così confermata l'idea centrale dell'apprendimento collaborativo, cioè che gli studenti si aiutano l'un l'altro e imparano anche grazie al feedback formulato dai loro compagni.

2d, *Il lavoro collaborativo mi ha permesso di riflettere sul mio proprio apprendimento*, riguarda di nuovo la riflessione sull'apprendimento, un elemento importante per rendere utile uno strumento didattico. Otto persone sono abbastanza d'accordo, sei persone sono d'accordo e due persone sono poco d'accordo. Questi risultati positivi coincidono con l'ipotesi di Alessio (2014, vedi 2.6.1), cioè che il costante confronto e controllo reciproco e la volontà di ottenere uno scopo comune spinge gli studenti a concentrarsi sul loro apprendimento per migliorare se stessi più che per ottenere un buon voto, e di conseguenza a riflettere sulle loro conoscenze.

Correzioni e feedback

Le affermazioni sulle correzioni e il feedback dato ai compagni hanno risposte divergenti. Per la prima, 3a. *Fare la correzione dell'AD di un altro gruppo mi ha permesso di riflettere sulla correttezza linguistica e sulla varietà di alternative lessicali possibili*, il 31% è abbastanza d'accordo, il 50% è d'accordo. Due persone sono molto d'accordo e una persona è poco d'accordo. Ciò coincide con quello che hanno detto Ineke van den Berg et al. (2006), cioè che il *Peer assessment* offre una struttura per riflettere sul lavoro dei compagni.

Per la frase 3b, *Fare la correzione dell'AD di un altro gruppo mi ha permesso di riflettere meglio sulle regole dell'AD*, il 19% degli studenti ha risposto poco d'accordo, il 31% (5 persone) invece è abbastanza d'accordo, ma la maggior parte, il 43% (7 persone), è d'accordo; una persona è molto d'accordo. Basandosi sulle osservazioni fatte durante l'esperimento, gli studenti, nelle correzioni delle AD dei loro compagni, si sono concentrati più sugli errori formali che sulle regole dell'AD. In generale hanno soprattutto visto gli errori più gravi fatti dai compagni. Questa può essere la ragione per cui cinque persone sono abbastanza d'accordo e tre poco d'accordo.

3c, *Ricevere critiche e commenti costruttivi sul mio lavoro da parte dei miei compagni mi ha aiutato ad approfondire il mio apprendimento*: con quella frase il 56%, ovvero nove persone, sono d'accordo e sei persone sono abbastanza d'accordo, una persona invece è poco d'accordo. Questa risposta dipende anche della qualità della correzione eseguita dai compagni, ma in generale conferma ciò che viene detto anche in 2c.

3d, *Revisionare e dare critiche costruttive sul lavoro dei miei compagni mi ha aiutato ad approfondire il mio apprendimento*, nove persone sono abbastanza d'accordo, cinque persone sono d'accordo ma ci sono anche due persone poco d'accordo. Concorda con il concetto "*learning by doing*" menzionato in 2.6.1 : gli studenti aiutano l'altro ad imparare e facendolo imparano anche loro. Tuttavia, va notato che non tutti gli studenti sembrano apprezzare questo tipo di attività.

Per l'ultima frase, 3e. *Secondo me è più facile accettare critiche dai compagni che dal docente*, la metà (8 persone) era poco d'accordo e il 25% (4 persone) è abbastanza d'accordo. Due persone, invece, non sono per niente d'accordo e poi una persona è d'accordo e un'altra è molto d'accordo. È l'unica frase che ha tali differenze nella risposta ma probabilmente è normale perché è una domanda piuttosto personale. In riferimento allo svantaggio del *peer feedback* menzionato da Ellis (2003) in 2.6.2, si può concludere che, per la maggior parte degli studenti, le critiche dal docente sono più facili da accettare di quelle dai compagni, il che può significare che gli studenti preferiscono lezioni tradizionali dove il docente prende la parola e gli studenti ascoltano. Un'altra possibile spiegazione è che non tutti gli studenti si fidano del parere dei compagni. Dall'osservazione svolta durante l'esperimento abbiamo ad esempio notato che un membro del gruppo dei tre ragazzi voleva lavorare da solo.

Solo per l'ultima frase due persone non erano per niente d'accordo. In totale, circa il 12% è poco d'accordo, il 31% è abbastanza d'accordo, il 41% è d'accordo e il 16% è molto d'accordo. In generale, giungiamo alla conclusione che i risultati sono molto soddisfacenti.

4.2.2.2 Strumenti di lavoro

Questa domanda serve a controllare di quali strumenti gli studenti si sono serviti durante la scrittura dell'AD. Per di più, dovevano metterli in ordine di importanza. Controllando le loro AD, ci siamo resi conto che alcune parole scelte da loro non si trovano nel Van Dale. Prendiamo come esempio un sottogruppo A che per *spuiten* ha usato *atomizzare* (vedi 4.2.2.4) e due sottogruppi A che per *ruiken* hanno usato *sentire* (vedi 4.2.2.4). Lo scopo è di sapere come hanno trovato queste proposte, se hanno adoperato gli strumenti più adatti all'apprendimento e come intervenire per risolvere eventuali difficoltà.

Come previsto tutti gli studenti hanno indicato il dizionario Van Dale tra le preferenze e tre persone l'hanno usato come unico strumento. Le altre alternative più usate sono altri dizionari online, tra cui soprattutto Glosbe (5 persone), Treccani (3 persone) e vertalen.nu (1 persona); gli altri hanno solo scritto la parola generale: dizionari online o siti internet. Quattro persone hanno espresso la preferenza Google, di cui una ha esplicitato la sua scelta dicendo che usa Google per “provare” le frasi. Una persona ha addirittura menzionato *Google image*.

Dizionari online come Glosbe sono utili a vedere parole e strutture nel loro contesto. Così gli apprendenti possono controllare se il significato del lessico risulta valido nel contesto particolare. Sulla base dell'esempio di *ruiken*/sentire ci si può però chiedere se gli studenti effettivamente leggano gli esempi o si accontentino delle traduzioni enumerate per prime sulla pagina. Infatti, osservando la traduzione di *ruiken* nel Glosbe, *sentire* è in cima alla lista, eppure è la traduzione di *ruiken* solo in pochissimi casi: *sentire profumo, odore, puzza*; in quei casi sarebbe sinonimo di *percepire*. Su Google è possibile controllare quali proposte sono le più usate, ma naturalmente non è sempre facile cercare determinati concetti o fenomeni nel contesto adeguato.

4.2.2.3 La domanda aperta sugli stereotipi

Il pre-test ha avuto luogo durante la prima lezione, prima che gli studenti cominciassero a scrivere le loro AD. Poi, dopo l'esperimento, attraverso la domanda aperta nel questionario gli studenti dovevano dare una risposta definitiva alla domanda se hanno cambiato idea sugli stereotipi tra Nord e Sud dopo aver guardato i filmati.

In riferimento alla parte teorica, dove sono stati enumerati i vantaggi dell'uso del video nella classe di lingua straniera, si è menzionato tra l'altro che attraverso i video gli studenti entrano in contatto con lingua autentica. Sebbene questo input autentico possa implicare difficoltà di comprensione, gli studenti ottengono informazioni linguistiche (Cintas e Cruz, 2008). Infatti anche qui i dialoghi rappresentano italiani che come nella vita reale parlano nel loro dialetto napoletano o almeno in un italiano regionale. Tutto questo, appunto, per mettere l'accento sullo stereotipo che il dialetto del Sud è incomprensibile. Ma questo aspetto aiuta anche a

ricevere informazioni culturali (ad esempio: in Italia si parlano anche i dialetti, al Sud più che al Nord).

La domanda era: **Pensando alla risposta che hai dato lunedì, credi di aver modificato il tuo punto di vista sugli stereotipi culturali Nord-Sud? In che modo?**

- 1) No, perché il film usa gli stereotipi solo per la storia e li usa in modo esagerato.
- 2) Sì, questi stereotipi sono spesso esagerati.
- 3) Forse le persone del Nord sono più superficiali/più cattive anche se è vero che avevo già dato tanti stereotipi.
- 4) Credo che non siano veri però sono convinta che altre persone credano in questi stereotipi.
- 5) Sì, le persone sono ben educate anche al Sud e non tutti parlano il dialetto.
- 6) Ho modificato un po' il mio punto di vista. Sapevo che il Sud era più pericoloso ma non sapevo che la gente del Nord avesse paura di andare al Sud/ non sapevo che il Nord avesse un'immagine così brutta del Sud
- 7) No, era una conferma di ciò che sapevo già.
- 8) La mia visione si è allargata. Molti stereotipi non mi sono venuti in mente prima.
- 9) Sì, sono ancora più esagerati nel film di ciò che avevo in mente, ma in generale corrispondono più o meno.
- 10) Non molto, Alberto aveva gli stessi pregiudizi.
- 11) Non credevo negli stereotipi già prima di quell'esercizio, solo che il Sud è più povero
- 12) Prima, ho identificato tantissimi stereotipi culturali. Ma in realtà, devo dire che gli stereotipi nel film venivano descritti in modo più cattivo.
- 13) Sì, nel film, le persone del Sud sono 'silenziose' e la campagna è bella, etc. Però la lingua rimane incomprensibile
- 14) Ho bisogno di vedere tutto il film per cambiare il mio punto di vista perché le scene sono brevi.

In generale, dai commenti sembra emergere una buona comprensione del messaggio implicito del film (e delle due scene in particolare): al Nord esistono stereotipi sul Sud che spesso non trovano corrispondenza nella realtà o almeno sono esagerati. Se tali stereotipi non sono

necessariamente negativi (ad es. l'uso del dialetto) vengono accettati. I commenti (10) e (12) inducono a pensare che questi due studenti non abbiano capito completamente il messaggio. Un'altra persona che invece aveva già prima menzionato stereotipi piuttosto positivi delle persone del Sud, non ha cambiato idea perché secondo lei il film usa gli stereotipi in modo esagerato per creare la storia. Inoltre, hanno imparato che al Nord si ha un'immagine non sempre positiva del Sud e che hanno tanti pregiudizi verso il Sud. In effetti, sono soprattutto i settentrionali ad uscire male (commenti 3, 4 e 6) dalle due scene, a causa dei pregiudizi del protagonista. Questi commenti degli studenti confermano una volta in più come l'input fornito dal materiale audiovisivo autentico sia comprensibile e ricco. La presenza di segnali linguistici e extralinguistici, ad esempio il gorgonzola presente nella prima scena, i luoghi che mostrano la campagna del Sud, gli eventi, i gesti, etc, valorizza i vari stereotipi.

Visto che per alcuni casi è stato difficile capire esattamente quello che lo studente voleva dire, il che creava un po' di difficoltà nell'analisi dei commenti, probabilmente le domande nel pre-test e nel post-test avrebbero dovuto essere meno generali.

4.2.2.4 Il test di traduzione

Discuterò adesso i risultati ottenuti analizzando le risposte degli studenti nel test di traduzione. Il test raccoglie sia errori di grammatica e di lessico fatti dagli studenti nelle loro AD, che lessico preso dall'AD ufficiale e dalle AD degli studenti.

Le frasi che pongono delle difficoltà morfosintattiche

Frase rilevanti nella prima scena	Frase rilevanti nella seconda scena
Hij deed zijn regenjas uit.	Ze beroofden haar van haar tas.
Hij wou haar schoenen dragen.	Ze omhelzen elkaar.
Hij kwam de kamer binnen.	Ze doen alsof ze elkaar slaan.
Ze ging het huis uit.	Ze geven elkaar de vijf.

Hij pakt een stoel en zet die voor de deur.	Ze zag een man die aan het schreeuwen was.
	Hij wil hem neerschieten, maar mist.

1) Possessivi e pronomi indiretti

Hij deed zijn regenjas uit.
Si è tolto l'impermeabile.

Hij wou haar schoenen dragen.
Voleva portarle le scarpe.

Ze beroofden haar van haar tas.
Le hanno rubato/scippato la borsa.

In italiano, in queste tre frasi il pronome (riflessivo) indiretto funziona come complemento (obbligatorio) che indica nell'interesse di chi o cosa viene eseguita l'azione. Questa differenza tra le lingue crea difficoltà agli studenti.

Prisma Grammatica Italiaans (Brinker, 2011, p. 167):

Per esempio: **Si** toglie il cappello => Hij neemt *zijn* hoed af
(neemt zich de hoed af)

Per di più, in alcuni casi, i nomi di parti del corpo, parenti, abiti e altri oggetti che più o meno in modo fisso appartengono ad una persona, richiedono l'uso dell'articolo determinativo, laddove in altri è comune aggiungere anche il pronome indiretto; resta comunque escluso, di norma, l'uso del possessivo (Brinker, Prisma Grammatica Italiaans, p. 167).

Hij deed zijn regenjas uit.

Nella frase *Hij deed zijn regenjas uit*, il possessivo *zijn* in nederlandese andrebbe sostituito con il pronome (riflessivo) indiretto in italiano (e l'articolo): *si è tolto l'impermeabile*.

Le frasi (1) e (2) sono esempi dalle AD di due dei quattro sottogruppi A che non hanno aggiunto il pronome riflessivo indiretto. Al contrario, l'altro sottogruppo A che ha compilato il questionario l'ha usato in modo corretto. La parte in grassetto rappresenta le correzioni del docente.

(1) 8.34 Mattia toglie il suo impermeabile.

→ **Mattia si toglie l'impermeabile.**

(2) Mattia toglie la sua giacca in modo scatenato ed Alberto si spaventa.

→ **All'improvviso Mattia si toglie l'impermeabile ed Alberto si spaventa.**

Tre persone del gruppo A in confronto a sei persone del gruppo B l'hanno tradotto correttamente nel test. Del sottogruppo A, a cui appartiene l'esempio (2), un membro ha scritto *si è togliaato la sua giacca* sbagliando però il participio passato di *togliere*, l'altro non ha inserito il pronome riflessivo indiretto: *Toglievia la sua giacca* e ancora un altro non ha risposto. I due membri del sottogruppo A dell'esempio (1) hanno usato il verbo *svestirsi*: *Si è svestito il suo impermeabile*. *Svestire* significa piuttosto togliere tutti gli abiti e non può avere un oggetto diretto, pertanto non è accettabile in questa frase. Le due traduzioni totalmente corrette degli studenti A appartengono al sottogruppo che l'ha scritto in modo corretto anche nella sua AD.

Le tre studenti B che non hanno trovato la soluzione non hanno nemmeno dato una risposta. La frase *si è tolto l'impermeabile* è stata presa dalle AD degli studenti, non è presente nell'AD ufficiale. La metà degli studenti B che conoscevano la traduzione appartengono al sottogruppo che ha corretto l'AD del sottogruppo A, la cui AD comprendeva il verbo *togliere* con il pronome riflessivo indiretto. Il che vuol dire che gli altri tre studenti B con una traduzione corretta hanno corretto un'AD in cui è stato scritto *toglie il suo impermeabile*. È possibile che l'abbiano cercato nel dizionario o su internet durante la correzione.

Anche se questa frase viene dalla prima scena e si trova spesso nelle correzioni del docente per il gruppo A, i sottogruppi B hanno ottenuto un risultato migliore.

Hij wou haar schoenen dragen.

Anche per questa frase, l'intenzione era di vedere se gli studenti avrebbero usato il pronome indiretto per esprimere il possessivo *zijn*, in modo da eliminare la possibile ambiguità della frase inerente all'uso del possessivo.

Tanti sottogruppi A (ad eccezione di uno) hanno sbagliato questa frase nella loro AD, il che vuol dire che è stato corretto anche dal docente. Cito qualche esempio dalle AD degli studenti A:

(3) Alberto inciampa con la valigia. Mattia vuole prendere le scarpe di Alberto, ma Alberto le ritira.

➔ **Alberto inciampa con la valigia. Mattia vuole prendergli le scarpe, ma Alberto non le molla.**

(4) 8.48 Alberto non vuole che Mattia porti le sue scarpe.

➔ **Alberto non vuole che Mattia gli porti le scarpe.**

(5) Di nuovo, Alberto porta la valigia e inciampa sulle scale. Mattia vuole aiutarlo e prova di prendere le scarpe di Alberto, ma non le lascia.

➔ **Di nuovo, Alberto porta la valigia e inciampa sulle scale. Mattia vuole aiutarlo e prova a prendergli le scarpe, ma Alberto non le lascia.**

Solo due persone dello stesso sottogruppo A hanno tradotto la frase correttamente, una persona di un sottogruppo A ha usato *gli* invece di *le* (ma almeno ha usato il pronome indiretto). I risultati di entrambi i gruppi sono dunque insufficienti. Confrontando gli esempi presi dalle loro AD con i risultati del test, diventa chiaro che i sottogruppi A non hanno

imparato dai propri errori. La maggior parte degli studenti (11) ha scritto: *Voleva/ ha voluto portare le sue scarpe.*

La frase in olandese può sembrare un po' confusa, perché effettivamente è ambigua. Prevediamo dunque che i sottogruppi B avranno più difficoltà a capire cosa si intende con quella frase, visto che non hanno lavorato con questa scena come invece hanno fatto i gruppi A. Dalle frasi seguenti prese dal test di due persone del gruppo B, emerge che effettivamente questi studenti B non hanno capito il senso della frase: *Voleva mettere le sue scarpe.* e *Gli sarebbe piaciuto portare le sue scarpe.* L'ambiguità della frase in nederlandese, insomma, rende poco affidabili i risultati ottenuti.

Ze beroofden haar van haar tas.

Anche in questa frase un elemento complicato è l'uso del pronome indiretto al posto del possessivo *haar*. Che questo uso del pronome indiretto sia difficile risulta già dalle AD fatte dagli studenti B. Si sono tutti sbagliati, scrivendo frasi come (6), (7) e (8)), che formalmente sono corrette ma implicano che Silvia non abbia la borsa con sé.

(6) 07:01: due uomini rubano la borsa di Silvia

→ **Due uomini scippano/rubano la borsa a Silvia.**

(7) Qualche istante dopo, due ladri astuti attaccano Silvia alle spalle e rubano la sua borsa

→ **Due ladri attaccano Silvia alle spalle e le scippano/rubano la borsa.**

(8) Qualcuno ruba la borsa di Silvia.

→ **Qualcuno scippa/ruba la borsa a Silvia.**

Nel test, solo tre persone hanno usato il pronome indiretto *le*: una persona di un sottogruppo A e due persone di sottogruppi B. Per di più, altre due persone B hanno usato il pronome indiretto maschile *gli* invece del femminile *le*, ma almeno l'hanno aggiunto. Gli studenti B hanno commesso ancora tanti errori, però hanno mostrato miglioramenti rispetto alle loro AD.

Sembra dunque, sulla base di queste tre frasi 1), che questo uso del pronome indiretto crei difficoltà agli studenti. In generale, facendo il confronto con l'AD, gli studenti nel test non hanno ottenuto risultati migliori tranne nella frase con *beroven* in cui gli studenti hanno commesso ancora errori ma sono già in uno stadio successivo.

2) La traduzione di *elkaar*

Ze omhelzen elkaar.

Si abbracciano.

Ze doen alsof ze elkaar slaan.

Fanno finta di picchiarsi.

Ze geven elkaar de vijf.

Si danno il cinque.

In italiano, la parola nederlandese *elkaar* dovrebbe generalmente essere tradotta con un pronome riflessivo reciproco. Esso viene definito dal Treccani¹ nel modo seguente:

Quando l'azione svolta da due soggetti coinvolge entrambi o è subita da entrambi.

Esempio: Silvia e Alberto si abbracciano (= Silvia abbraccia Alberto e Alberto abbraccia Silvia).

Un fatto che si nota spesso nei testi degli apprendenti nederlandofoni dell'italiano è l'uso eccessivo di *l'un l'altro*, un'espressione che si trova tra le traduzioni di *elkaar* nel Van Dale, ma è generalmente sentito come superfluo dal parlante italofono. Per questa ragione, e sulla base di un verbo reciproco presente nell'AD (*picchiarsi*), si è deciso di focalizzare anche su questo aspetto.

¹ Consultato il secondo maggio 2015 su http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-pronominali_%28La_grammatica_italiana%29/

Ze omhelzen elkaar.

Due sottogruppi B hanno scritto nelle loro AD: *Silvia abbraccia Alberto*, il che è considerato corretto, visto che anche nell'AD ufficiale c'è scritto: *Silvia lo abbraccia*. Tuttavia vogliamo che usino il verbo *abbracciarsi*, usato da solo un sottogruppo B nelle AD. Un'altra frase menzionata nell'AD del quarto sottogruppo era *Silvia sta coccolando con Alberto*, il che è completamente sbagliato. Probabilmente questo gruppo, invece di cercare *omhelzen*, ha cercato la traduzione di *knuffelen* nel dizionario, dato che *coccolare* non si trova tra le traduzioni proposte di *omhelzen* né nel Van Dale, né su Glosbe. Se si cerca *knuffelen*, Glosbe offre come traduzione sia *abbracciare* che *coccolare*. Tuttavia *coccolare* non viene poi usato negli esempi elencati sotto. La differenza tra *knuffelen* e *omhelzen* è minima, però si può considerare *knuffelen* un po' più intimo; la stessa differenza vale per *abbracciare* e *coccolare*, dove però è più netta, vale a dire che *abbracciare* è un gesto che può anche essere più formale, mentre *coccolare* è sempre intimo e spesso sinonimo di *fare carezze*. Perciò si può sostenere che i dizionari sono piuttosto carenti su questo termine. L'esempio (9) mostra però che la traduzione adeguata si trovava nella correzione del docente.

(9) Silvia sta coccolando con Alberto

→ Silvia e Alberto si abbracciano

Tre persone su sette del gruppo A hanno usato la traduzione corretta nel test, in confronto a otto su nove del gruppo B. L'unico studente B che non ha inserito una risposta nel test fa parte del gruppo che ha scritto l'AD dell'esempio (9). Le traduzioni mostrano che gli studenti del gruppo A non si sono sbagliati nell'uso del pronome riflessivo ma del lessico. Per esempio: *Si imbracciano.* e *Si imbarazzano.*, un'altra persona non ha dato nessuna risposta.

Tutto questo coincide con l'ipotesi che i gruppi avrebbero saputo risolvere meglio le difficoltà incontrate nelle scene di cui loro stessi hanno fatto l'AD.

Ze geven elkaar de vijf.

Questa frase ha ottenuto gli stessi risultati della frase precedente: tre su sette e otto su nove. La frase non si trova nell'AD ufficiale, è stata aggiunta perché tanti sottogruppi B l'hanno usata nella loro AD in modo corretto. Solo un sottogruppo B non ha usato questa espressione, è perciò normale che il gruppo che ha corretto quel testo non possa conoscerla né dalla correzione né dall'AD ufficiale. Di questo sottogruppo solo una persona ha compilato il questionario e ha fornito comunque la risposta corretta.

Osservando gli errori commessi, si può notare che solo due studenti del gruppo A hanno omesso, sbagliando, la traduzione di *elkaar*. Gli errori fatti dai membri del gruppo A sono: *Danno il cinque; Si danno le cinque; Si fanno il cinque; Danno la cinque*. La persona del gruppo B che ha sbagliato ha scritto: *Si fanno il cinque*.

Ze doen alsof ze elkaar slaan.

Il verbo *picchiarsi* si trovava solo nell'AD ufficiale, nessun sottogruppo B ha inserito l'espressione *l'un l'altro* o il pronome *si* nella sua AD, tuttavia il verbo *picchiare* era presente nella correzione del docente di solo un gruppo:

(10)07:20: Alberto fa finto di battere il ladro

➔ Alberto fa finta di picchiare/colpire il ladro.

Invece, nel test di traduzione, anche se non hanno usato il lessico il più adatto (soprattutto con il falso amico del francese *battre*), diversi studenti hanno comunque inserito il pronome *si* di terza persona plurale. Una persona A ha scritto *battersi l'uno l'altro*. Quattro studenti A hanno usato il verbo *battersi* usandolo comunque come un verbo riflessivo reciproco e un'ultima proposta era *dare un pugno l'uno a l'altro* sbagliando la scrittura di *l'uno all'altro* e non utilizzando il verbo riflessivo *darsi*. Cinque studenti B hanno anche scritto *battersi* e due studenti hanno usato l'espressione *darsi delle botte*, che è abbastanza accettabile e in cui il verbo viene presentato come un riflessivo reciproco.

Dalle prime due frasi, che contengono la difficoltà di tradurre *elkaar*, sembra emergere che gli studenti abbiano acquisito conoscenze. L'ultima frase con il verbo *elkaar slaan*, invece, crea ancora tante difficoltà a causa delle complicazioni legate alla traduzione di *slaan*.

3) Le preposizioni usate con i verbi *entrare* e *uscire*

Hij kwam de kamer binnen.

È entrato nella stanza.

Ze ging het huis uit.

È uscita dalla casa.

Alcuni studenti, nelle loro AD, hanno commesso errori nell'uso delle preposizioni in combinazione con i verbi di movimento *entrare* e *uscire*. Un sottogruppo B per esempio ha scritto:

(11)04:58: Escono tutti del furgone.

➔ **Escono tutti dal furgone.**

Anche nelle AD dei sottogruppi A viene scritto (cinque volte) il verbo *uscire*, senza però sbagliare la preposizione. Per questi sottogruppi A era soprattutto il verbo *entrare in* a creare problemi, rappresentati in (12), (13) e (14).

(12)Mattia e Alberto salgono le scale ed entrano la casa di Mattia.

➔ **Mattia e Alberto salgono le scale del paese ed entrano in casa di Mattia.**

(13)Entrano la casa di Mattia e Alberto vede un lenzuolo con macchie di sangue su una sedia.

➔ **Entrano in casa di Mattia e Alberto vede un panno con macchie di sangue su una sedia.**

(14) Alberto si siede sul letto quando Mattia entra la stanza.

→ Alberto si siede sul letto quando Mattia entra nella stanza.

Hij kwam de kamer binnen.

Di tutti i partecipanti solo uno, appartenente ad un sottogruppo A, ha sbagliato. Tuttavia è da sottolineare che questa persona ha tradotto la frase con: *È uscito dalla stanza*, ha dunque confuso i due verbi *entrare* e *uscire*.

Ze ging het huis uit.

5 persone su 7 del gruppo A e 5 su 9 del gruppo B hanno usato la preposizione in maniera giusta. Le due persone A hanno dato come risposta sbagliata: *è uscita della casa* e *usciva la casa*. Delle quattro persone B ad usare la preposizione sbagliata *di*, una appartiene al gruppo che ha commesso questo errore anche nella sua AD. Gli altri due membri, invece, non hanno rifatto l'errore. Bisogna precisare che la proposta "È uscita di casa" (senza articolo) esiste, ma si intende "naar buiten gaan", quando si è a casa propria, ciò non corrisponde tuttavia al caso in questione.

Dunque i sottogruppi A hanno imparato dal loro errore, anche perché *entrare in* creava problemi solo in questo gruppo. *Uscire da* creava meno problemi nelle AD, solo un sottogruppo B ha sbagliato. Si vede che anche nel test sono i membri B a commettere più errori dell'altro gruppo.

4) L'uso del gerundio

Ze zag een man die aan het schreeuwen was.
--

Ha visto un uomo che stava gridando.

Nelle AD, gli studenti hanno usato tanti gerundi, facendo anche alcuni errori riguardanti l'uso di quel modo verbale. Alcuni studenti hanno usato il gerundio al posto della proposizione relativa. Cito qualche esempio a questo riguardo :

(15) La compagnia mette gli occhi addosso su un uomo portando un cartello con iscrizione 'disoccupato – organizzato'.

➔ **La compagnia mette gli occhi su un uomo che porta al collo un cartello con la scritta 'disoccupato – organizzato'.**

(16) La compagnia si rimette in cammino e all'improvviso incontrano il sindaco di Castellabate portando il tricolore, un capello ed un fucile.

➔ **La compagnia si rimette in cammino e all'improvviso incrociano (N.B.: incontrano) il sindaco di Castellabate che porta il tricolore, un cappello ed un fucile.**

(17) Mattia si avvicina alla donna. E sua madre facendo finta di morire

➔ **Mattia si avvicina alla donna. È sua madre che fa finta di essere morta.**

Invece, nel test di traduzione, tutte le persone del gruppo A e otto delle nove del gruppo B hanno tradotto la frase in modo adeguato, usando cioè la costruzione "stare+gerundio" oppure l'imperfetto. Una persona ha scritto: "Ha visto un uomo gridare": quella frase non esprime che l'azione si sta svolgendo, ma grammaticalmente è corretta.

Questo risultato positivo mostra che gli studenti del gruppo B hanno imparato dai loro errori grazie al confronto con la correzione del docente. Considerando anche i risultati positivi del gruppo A, è possibile che l'uso del gerundio in questa frase fosse più chiaro per gli studenti.

5) La posizione del pronome dopo una proposizione coordinata

Hij pakt een stoel en zet die voor de deur.

Prende una sedia e la mette davanti alla porta.

Questa frase è stata aggiunta perché due sottogruppi A, uno in particolare, hanno fatto un errore strano, cioè dopo una proposizione coordinata, soprattutto con il verbo *mettere*, hanno attaccato il pronome diretto, proposto, al verbo coniugato, come se si trattasse di una forma dell'imperativo. La frase seguente (18) mostra un tale errore preso da un'AD.

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

➔ **Alberto prende una sedia e la mette davanti alla porta.**

Questo errore non è stato rifatto nel test. Tuttavia si deve aggiungere che abbiamo fatto notare quell'errore al gruppo che l'ha commesso più di una volta. Tutte le persone A a B l'hanno tradotto bene.

6) La traduzione della preposizione voor

Voor de deur

Davanti alla porta

Sebbene nessuno abbia rifatto l'errore precedente, cioè il pronome diretto collocato in una posizione errata, tre persone di sottogruppi B hanno comunque sbagliato la preposizione *davanti*, cioè *davanti la porta* e *avanti alla porta*. Solo un sottogruppo A ha fatto quell'errore nella sua AD come si vede nell'esempio (19), ma nessuno di loro l'ha rifatto nel test.

(19) Alberto prende la trappola per topi e mettela davanti il letto.

➔ **Estrae una trappola per topi e la mette davanti al letto.**

Dei sottogruppi B, invece, due persone hanno scritto *davanti la porta* e una persona ha scritto *avanti alla porta* nel test. Un'altra persona non ha tradotto metà della frase.

7) Il verbo *sparare* richiede l'oggetto indiretto

Hij wil hem neerschieten, maar mist.

Gli vuole sparare, ma lo manca.

Per il verbo *sparare*, la persona o la cosa presa di mira è generalmente l'oggetto indiretto, solo nell'uso regionale (meridionale) può essere l'oggetto diretto. Nelle AD solo un gruppo ha scritto la parola *sparare*, usata però in modo sbagliato:

(20) Quindi Costabile Piccolo spara il disoccupato e così Silvia sviene.

➔ **Quindi Costabile Piccolo spara al disoccupato e così Silvia sviene.**

Dalle correzioni del test di traduzione è emerso che zero persone del gruppo A l'hanno tradotto correttamente. La maggior parte ha scritto *spararlo* (quattro persone), due persone hanno scritto *tirarlo*, una persona *Vuole sparare, ma non ci riesce*. Tre persone dei sottogruppi B, invece, hanno usato il pronome indiretto *gli* in modo corretto. Una di queste tre persone appartiene al gruppo la cui AD conteneva l'esempio (20). Questa persona ha dunque imparato grazie alla correzione del docente. L'altro membro di questo sottogruppo invece ha rifatto l'errore. Si può presumere che le altre due persone che hanno trovato la soluzione conoscessero già la costruzione di *sparare* o che l'avessero vista nell'AD ufficiale in cui c'è scritto: *Piccolo gli spara, ma lo manca*. Una persona di un altro sottogruppo B ha scritto *gli ha tirato uno sparo*. Potrebbe esserci una ragione di tipo semantico per cui è difficile per l'apprendente ricordare che la persona presa di mira funge da oggetto indiretto nella sintassi di *sparare*. L'interferenza del nederlandese, ovviamente, rimane la fonte più probabile di errore.

Difficoltà lessicali

Parole presenti nella prima scena	Parole presenti nella seconda scena
Hij deed zijn <u>regenjas</u> uit	De <u>burgemeester</u> heeft een <u>geweer</u> .
	Hij wil hem <u>neerschieten</u> maar <u>mist</u> .
	Ze zag een man die aan het <u>schreeuwen</u> was.
	Ze <u>doen alsof</u> ze elkaar <u>slaan</u> .
	Ze <u>berooften</u> haar van haar tas.
	Hij wil hem <u>neerschieten</u> , maar <u>mist</u> .
Bliksem	Bedelen
Knijptang	Bestelwagen
Struikelen	Vuilniszak
Muizenval	Flauwvallen
Wit poeder	In elkaar zakken
Commode	Bord (plaat met opschrift)
Kist	Bivakmuts
Ruiken	Kansspel
(een vloeistof) spuiten	Achter de rug

Parole presenti nella prima scena

Regenjas Impermeabile

Nelle AD tanti studenti hanno usato parole generali come *cappotto* e *giacca* al posto di *impermeabile*. Si può supporre che conoscessero già queste due parole o che abbiano cercato

la traduzione di *jas* invece che di *regenjas* nel dizionario. Due sottogruppi A (uno dei due è il gruppo che non ha compilato il questionario), invece, hanno usato *impermeabile* anche nella loro AD. Gli esempi seguenti mostrano l'uso di traduzioni meno specifiche nelle AD, da cui si può dedurre che questi studenti A hanno comunque incontrato la parola *impermeabile* attraverso la correzione del docente:

(21) Mattia chiede Alberto di seguirlo ed improvvisamente si toglie il capotto.

→ **Mattia chiede ad Alberto di seguirlo ed improvvisamente si toglie l'impermeabile. (N.B.: il cappotto)**

(22) Mattia toglie la sua giacca in modo scatenato ed Alberto si spaventa. Salgono sulle scale.

→ **All'improvviso Mattia si toglie l'impermeabile ed Alberto si spaventa. Salgono le scale.**

Nel test quattro persone dei sottogruppi A, di cui le due persone del sottogruppo A che hanno scritto *impermeabile* anche nella loro AD, hanno usato la parola corretta per *regenjas*, contro due persone del gruppo B. Una di queste due persone B ha corretto un'AD in cui *impermeabile* era presente. L'altra persona B probabilmente conosceva già la parola visto che non era scritta né nell'AD ufficiale né nell'AD corretta da lei. Un'altra possibilità è che lo studente abbia cercato nel dizionario un'altra parola per *cappotto* presente nell'AD che ha corretto, e così è entrato in contatto con *impermeabile*. Altre due persone A hanno scritto *giacca*. I due membri di uno dei due sottogruppi A che non hanno usato *impermeabile* nella loro AD (esempio (21)) hanno comunque trovato la traduzione adeguata nel test, invece per l'altro sottogruppo (esempio (22)) due membri hanno usato *giacca* e un membro non ha risposto. Quattro persone B hanno scritto *giacca*, due **cappotto*, scritto in modo sbagliato. Dai risultati appare che si tratta di una parola poco conosciuta e che per quelli che hanno fatto l'AD di quella scena risulta più facile.

Bliksem
Fulmine

Tutti i gruppi A e B conoscevano la traduzione di *bliksem*, solo una persona A l'ha scritta in modo sbagliato: *fulmone*. Risulta che *Bliksem* è una parola già conosciuta dagli studenti.

Knijptang
Tenaglia

Ci sono più persone del gruppo B che hanno trovato la traduzione nel test. Infatti, nessuno del gruppo A l'ha trovato, invece quattro studenti dei sottogruppi B ci sono riusciti. Una persona ha scritto *pinza*, tre altre *tenaglia/e*. Questo risultato non risponde alle aspettative. Comunque, come mostra la frase (23), solo in una delle tre AD fatte dagli studenti del gruppo A è stata usata *tenaglia*, mentre gli altri sottogruppi non l'hanno menzionata. Tuttavia, neanche questo sottogruppo è riuscito a trovare la traduzione corretta nel test.

(23) Mattia prende una tenaglia con cui prende il portafoglio fuori dal fuoco e guardalo.

→ **Con una tenaglia Mattia tira fuori il portafoglio dal camino e lo guarda**

Un membro del sottogruppo B che ha corretto l'AD dell'esempio (23) ha trovato la traduzione alternativa *pinza*, questa persona è stata indicata dagli altri membri come madrelingua, il che può significare che la conosceva già. Si poteva anche trovarla nell'AD ufficiale, nella quale è stata scelta la parola *pinza* invece di *tenaglia*, però diamo per scontato che abbia guardato soprattutto l'AD ufficiale della sua scena. Gli altri tre studenti B, di cui due appartengono allo stesso sottogruppo, hanno trovato *tenaglia*. *Tenaglia* non si trova né nell'AD ufficiale, né nell'AD di cui hanno fatto la correzione (però è possibile che, guardando la scena prima di correggere l'AD della prima scena, abbiano pensato che fosse necessario aggiungere anche la descrizione di questa azione per cui hanno cercato *knijptang* nel dizionario).

Struikelen Inciampare

Tutti i sottogruppi A hanno menzionato *inciampare* nelle loro AD. Nonostante ciò, ci sono più persone B che A che hanno trovato la soluzione adeguata nel test. Benché il verbo *inciampare* sia stato preso dall'AD ufficiale della prima scena, anche nell'AD di un sottogruppo B la traduzione di *Struikelen* era presente. Tuttavia, come mostra l'esempio (24), non era il verbo più adatto al contesto. Solo una persona su due di questo gruppo ha compilato il questionario, però non è stata quella persona, ma quattro persone appartenenti ad altri sottogruppi B ad aver trovato la soluzione.

(24) All'improvviso il furgone ferma. Tutti dentro inciampano.

→ All'improvviso il furgone si ferma. Tutti dentro sobbalzano.

Tenendo conto che tutti i tre sottogruppi A hanno usato questa parola nella loro AD, si può concludere che gli studenti B l'hanno imparata correggendo l'AD dell'altro gruppo. Infatti, si può immaginare che gli studenti abbiano cercato nel dizionario parole da loro sconosciute presenti nell'AD da correggere. I risultati erano: quattro persone su sette in confronto a otto su nove del gruppo B. Le tre persone del gruppo A che non hanno trovato la traduzione appartenevano tutte allo stesso sottogruppo.

Muizenval Trappola per topi

Ci sono più persone del gruppo B che hanno trovato la soluzione. Nessuno del gruppo A ha tradotto *Muizenval* correttamente, anche se l'hanno tutti usato in modo giusto nelle loro AD. Tre persone A hanno scritto *trappola di topi*, una persona *una scatola per topi*, un'altra ha solo scritto *trappola*. Di contro, quattro persone del gruppo B hanno scritto e tradotto bene *muizenval*. Altri due studenti B hanno dato una risposta sbagliata: *trappola di topi*, *la topitrappola*, gli altri non hanno risposto. Data la presenza della parola in tutte le AD del gruppo A, questi quattro studenti B la possono conoscere attraverso la propria correzione

dell'AD di un sottogruppo A. Inoltre, può darsi che abbiano dato uno sguardo all'AD ufficiale della prima scena.

Wit poeder Polvere bianca

Le frasi (25), (26) e (27) rappresentano l'uso della parola *polvere* nelle AD degli studenti A.

(25) Alberto vede la polverina bianca sul comò.

→ Alberto vede **della polverina bianca sul comò.**

(26) Alberto va al comò e strofinalo col ditto e vede una patina di polvere.

→ Alberto va al comò, vede **un mucchietto di polvere bianca e la sfiora col dito.**

(27) 10.00 Alberto vede sulla scrivania della polvere Bianca.

→ Alberto vede **la polvere bianca sul comò.**

Nel Van Dale per la traduzione di *poeder* si trova sia *polvere* che *polverina*, solo che il significato di *polverina* è leggermente diverso e si riferisce ad un medicamento farmaceutico.

Quattro persone del gruppo A hanno trovato *polvere bianca*, tuttavia tre delle quattro hanno sbagliato genere e hanno usato il genere maschile *polvere bianco*, le tre altre persone A hanno scritto *polvere* in modo sbagliato: *polvera bianca*, *pulvero bianco*, *polvero bianco*. Per quelli del gruppo B, sono sei ad aver trovato la traduzione corretta, ma anche qui quattro hanno usato il genere maschile invece che femminile. I restanti tre studenti B non hanno tradotto la frase. Gli studenti B possono conoscere la traduzione visto che l'hanno incontrata correggendo l'AD di un sottogruppo A o guardando l'AD ufficiale della prima scena.

4/7 in confronto a 6/9, non rappresenta una differenza significativa, tuttavia mettendo in conto le tre persone A che conoscevano la parola ma non la grafia, si può comunque concludere che i risultati del gruppo A sono un po' migliori.

Commode
Comò

Solo uno dei quattro gruppi A che hanno fatto l'AD della prima scena non ha inserito *comò*. Invece, questo sottogruppo ha usato *scrivania*, la qual cosa significa che probabilmente nel dizionario hanno cercato la traduzione di *bureau*, un termine che non rispecchia l'oggetto che si vede nell'immagine. Entrambi i membri di questo gruppo l'hanno però tradotto bene nel test, anche se non si trovava neanche nella correzione del docente. Da ciò si può dedurre che l'hanno imparato grazie all'AD ufficiale o che conoscevano già la parola. In generale, i sottogruppi A sono riusciti a trovare più traduzioni esatte, il che d'altronde conferma l'ipotesi avanzata prima: 6/7 del gruppo A e 4/9 del gruppo B. Quasi metà degli studenti B ha trovato la soluzione, probabilmente grazie all'atto di correggere un'AD della prima scena. I due membri del sottogruppo B che hanno corretto l'unica AD in cui la parola *comò* non era presente non hanno trovato la soluzione nel test: un membro non ha risposto, l'altro ha dato come traduzione *armadio*.

Kist
Baule

Anche qui sono state trovate più traduzioni giuste dai sottogruppi A: sei persone del gruppo A in confronto a tre del gruppo B. Tra le risposte del gruppo A, quattro hanno usato *cassa* e due *baule*, la parola usata nell'AD ufficiale ma che non si trovava in nessun'AD scritta dagli studenti. Le persone che hanno trovato *baule* appartengono allo stesso sottogruppo. Eppure, quegli studenti hanno usato *cassa* nella loro AD, un'alternativa anch'essa corretta, e la parola *baule* non si trovava dunque neanche nella correzione del docente. La parola è presente solo nell'AD ufficiale e nei dialoghi visto che viene anche pronunciata da Mattia.

In totale, tre dei quattro sottogruppi A (di questi tre, uno è il gruppo che ha partecipato solo alla prima lezione) hanno usato *cassa* nella loro AD. Controllando la traduzione di *kist* nel Van Dale, è la parola *cassa* ad essere menzionata per prima; *baule*, invece, per ultima. Per di più c'è scritto fra parentesi che *baule* ha un coperchio voltato. Si può presumere che per

sicurezza gli studenti abbiano scelto *cassa* anche perché nel video non viene mostrato il coperchio. Entrambi i membri del sottogruppo A che non hanno menzionato questa parola nella loro AD, nel test hanno tradotto *kist* con *cassa*. È difficile sapere dove l'hanno imparata, forse conoscevano già la parola.

Un membro del sottogruppo B che ha corretto l'AD del sottogruppo A in cui non c'era scritto *cassa*, ha comunque trovato questa parola nel test. Si può supporre che la parola non fosse sconosciuta per lo studente. Due altri studenti B hanno dato una traduzione sbagliata: *Cartella; Barra*. Il resto non ha risposto.

<p>Ruiken Annusare/odorare</p>

Per quanto riguarda *Ruiken*, solo tre studenti di ogni gruppo l'hanno tradotto in modo corretto con il verbo *odorare* (3/7 e 3/9). Nessuno invece ha usato l'altra soluzione corretta (e forse preferibile), *annusare*, sebbene menzionata nell'AD ufficiale. Quasi tutti hanno adoperato *sentire* che viene usato nel senso di *ruiken* solo combinato con i sostantivi *profumo*, *odore* e *puzza*.

Nelle AD scritte dagli studenti A due gruppi hanno scritto *sentire* (29), di cui però un gruppo non ha compilato il questionario. Hanno usato *odorare* (28) anche altri due gruppi ai quali appartengono le tre persone A che hanno dato *odorare* anche come risposta corretta nel test.

(28) Alberto odora un grande formaggio e mettelo sul comò.

➔ **Alberto odora un grande formaggio e lo mette sul comò.**

(29) Alberto sta seduto sul letto, sente il formaggio

➔ **Alberto sta seduto sul letto, annusa/odora il formaggio**

Come emerge da (29), il gruppo che ha usato *sentire* e che ha compilato il questionario è comunque entrato in contatto con i verbi *odorare* e *annusare* grazie alla correzione del docente.

Si può supporre che le tre persone dello stesso sottogruppo B che hanno trovato la soluzione la conoscano, visto che hanno corretto l'AD di uno dei due sottogruppi A che hanno menzionato il verbo *odorare* nella loro AD.

Un'altra cosa che spicca è che cercando *ruiken* nel Van Dale, il dizionario più usato dagli studenti durante la scrittura dell'AD, si trova direttamente *odorare e annusare*, mentre *sentire* non si trova tra le traduzioni date. Dunque probabilmente i due gruppi che hanno scritto *sentire* nella loro AD non l'hanno cercato sul dizionario. Siccome *sentire* è uno dei primi verbi che imparano, si può dire che tutti lo conoscevano già, anche quelli del gruppo B, che non hanno visto il concetto di *ruiken aan een stuk kaas* per cui hanno usato questo verbo. D'altronde, una risposta al problema potrebbe essere data dal sito di traduzione usato da molti studenti, Glosbe, in cui la prima traduzione di *ruiken* è proprio *sentire* (vedi 4.2.2.2).

(een vloeistof) spuiten Spruzzare

I tre sottogruppi A che hanno fatto il test non hanno usato il verbo *spruzzare* nelle loro AD. Il sottogruppo A che non ha fatto il test, per contro, l'ha inserito nel suo testo. Come si può vedere nelle frasi (30) e (32), nelle correzioni di due delle tre AD si trova il verbo *spruzzare*.

(30) Alberto comincia a vaporizzare uno spray e cade nel trabocchetto.

→ Alberto comincia a spruzzare dappertutto con uno spray. (N.B.: e mette il piede nella trappola)

(31) 11.01 Alberto disinfesta la camera.

(32) Alberto sta seduto sul letto, sente il formaggio e mettelo sul comò. E poi prende uno spray e l'atomizza sui mobile.

➔ Alberto sta seduto sul letto, annusa/odora il formaggio e lo mette sul comò. Poi prende uno spray e lo spruzza sui mobili.

Controllando la traduzione di *spuiten* nel Van Dale e nel dizionario Glosbe, due dizionari usati dagli studenti durante la scrittura dell'AD, non si trova né vaporizzare né disinfestare né atomizzare. Il che può significare che gli studenti hanno cercato la traduzione di un'altra parola nederlandese come per esempio *verstuiven* che nel Van Dale viene tradotta con *vaporizzare* e nel Glosbe viene tradotta con *atomizzare*. Nel Treccani², usato da tre persone, viene dichiarato che *atomizzare* e *vaporizzare* sono sinonimi: “atomizzare: [dividere un liquido in minutissime goccioline] ≈ nebulizzare, polverizzare, vaporizzare”. Dalla visione della scena, si può capire perché un gruppo ha usato il verbo *disinfestare* che in nederlandese significa *ontsmetten*. Infatti, Alberto disinfesta la camera per proteggersi contro eventuali infezioni. Si potrebbe però affermare che l'uso del verbo *disinfestare* proponga già un'interpretazione allo spettatore (il contenuto dello spray può solo essere desunto dal contesto).

Per quel che riguarda il test, per *spuiten* solo una persona appartenente al gruppo A ha trovato la traduzione: nella correzione della sua AD c'era scritto *spruzzare*, la parola corretta che poi ha usato anche nel test. Altre proposte sbagliate erano *iniettare* e *sprizzare*. Anche se il contesto era aggiunto (*een vloeistof*) *spuiten*, uno studente A e due studenti B hanno usato *iniettare*, che vuol dire *inspuiten*. Cercando *spuiten* nel Van Dale si trova anche *sprizzare* menzionata da due studenti A, però è chiaro che si parla di un altro contesto: *spuiten uit*. Forse *iniettare* era una parola da loro già conosciuta. Una persona B ha risposto con *polverizzare* che non esiste. Il resto non ha risposto. Sulla base di questi risultati non resta che osservare che questa parola probabilmente non era conosciuta prima.

² Consultato il 28 marzo 2015 su:
http://www.treccani.it/vocabolario/atomizzare_%28Sinonimi-e-Contrari%29/

Parole presenti nella seconda scena

Burgemeester
Sindaco

La parola *sindaco* si trova nell'AD ufficiale della seconda scena, confrontandola con le quattro AD degli studenti B risulta che due sottogruppi B hanno usato *sindaco* nella loro AD; gli altri due, invece, non l'hanno menzionato.

Nel test, del gruppo A solo una persona ha trovato la traduzione di *burgemeester*. Due studenti A dello stesso sottogruppo hanno dato una risposta sbagliata basandosi sulle loro conoscenze del francese: *il mare*; *il burgomestro*. Gli altri studenti A non hanno risposto. Controllando i risultati del gruppo B vediamo che sette persone hanno trovato *sindaco*. Le due persone B che non hanno trovato la soluzione appartengono ai gruppi che non l'hanno usata nemmeno nella loro AD. Si può dunque concludere che gli studenti hanno imparato la parola facendo l'AD nonché confrontando la propria AD con l'AD ufficiale; questa seconda opzione vale per le due altre persone di questi sottogruppi B che non avevano menzionato *sindaco*, ma che hanno comunque trovato la traduzione. Dato che la correzione del docente si concentra soprattutto sugli errori, le frasi mancanti in confronto all'AD ufficiale non sono state indicate, perciò queste due persone hanno visto la parola solo nell'AD ufficiale.

Geweer
Fucile

Tre persone dei sottogruppi A hanno tradotto *geweer* correttamente e una persona ha scritto *fusile* invece di *fucile*. Queste quattro persone A hanno corretto una delle due AD che comprendono la parola *fucile*. Un'altra persona ha usato *pistola*, le restanti persone A non hanno risposto. Per quanto riguarda i sottogruppi B vediamo che cinque persone hanno scritto *fucile*. Gli stessi due sottogruppi B che non hanno usato *sindaco* non hanno scritto neanche *fucile* nella loro AD. Solo una persona appartenente ad uno di questi due gruppi ha tradotto

geweer con *fuscile*, una persona non ha dato una risposta e due altri hanno scritto *pistola*. Una persona appartenente ad un altro sottogruppo B ha usato la parola *rivoltella*.

È un po' strano che gli studenti B abbiano trovato più traduzioni per *burgemeester* che per *geweer*, dato che *fuscile* è una parola che ritorna più volte nelle AD di questi studenti (sempre solo in due dei quattro sottogruppi B) e nell'AD ufficiale. Però, forse per loro non era tanto chiara la differenza tra *pistola* e *fuscile*: quest'ultima arma da fuoco, a differenza della *pistola*, non appartiene alle armi corte. Questa confusione è spiegabile con il fatto che anche le parole *pistola* e *rivoltella* si trovano nelle AD degli studenti B ma in un altro contesto, come mostrano gli esempi seguenti:

(33) Maria, l'autista sta escendo con la rivoltella nella mano e apre la portiera.

→ **Maria, l'autista, esce (N.B.: uscendo) con la rivoltella in mano e apre il portellone / la portiera posteriore.**

(34) Maria, armata di una pistola, scende dal furgone.

(35) Il colpo di pistola fa svenire Silvia, ma si alza di subito.

→ **Il colpo di pistola fa svenire Silvia, che però si rialza subito.**

Schreeuwen Gridare/Urlare

Solo una persona facente parte di un sottogruppo B non ha trovato la traduzione di *schreeuwen*. Gli altri studenti hanno usato i verbi *gridare* e *urlare*

Neerschieten Sparare

Quanto alla traduzione del verbo *neerschieten*, non solo l'uso del pronome indiretto creava problemi ma anche il lessico stesso.

Solo un sottogruppo B ha usato *sparare* nella sua AD, i tre altri sottogruppi hanno inserito nomi invece di un verbo per esprimere l'azione ((36), (37) e (38)) di cui due proposte erano sbagliate ma la traduzione adeguata era comunque inserita nella correzione del docente.

(36)06:22: Silvia sta per svenire quando ha sentito un tiro

→ **Silvia sta per svenire quando Costabile piccolo gli spara. (N.B.: *uno sparo*)**

(37)Il colpo di pistola fa svenire Silvia, ma si alza di subito.

→ **Il colpo di pistola fa svenire Silvia, che però si rialza subito.**

(38)Costabile piccolo reagisce con mira sul uomo con un fucile.

→ **Costabile piccolo reagisce sparandogli (N.B.: *con mira? sull'uomo*) con un fucile.**

Nelle frasi (36) e (37) gli studenti probabilmente hanno cercato la traduzione di *shot* nel Van Dale che per *shot (uit een wapen)* dà le opzioni *sparo*, *tiro* e *colpo*.

Nel test di traduzione del gruppo A, tre studenti hanno adoperato *vuole spararlo*. Due studenti A hanno impiegato *Vuole tirarlo*. Questo uso del verbo *tirare* è sbagliato, poiché in questo senso *tirare* è usato solo intransitivamente. Poi, una persona A ha scritto *sparire* invece di *sparare*. Un errore ricorrente, dato che anche nel gruppo B due studenti hanno scritto *sparire*. Altre due persone B hanno usato il verbo *tirare* in modo sbagliato: *Vuole tirare su lui*; *Gli ha voluto tirare uno sparo*. Hanno usato *sparare* tutti i restanti studenti B, tra cui i tre membri del gruppo la cui correzione del docente conteneva la traduzione.

Doen alsof

Far finta di

Nessun sottogruppo B ha usato il verbo *far finta di* nello stesso contesto, però due sottogruppi B l'hanno usato in altre frasi della loro AD:

(39) Tutta la gente del paese fanno una messa in scena per spaventare Silvia, facendo finta di essere stereotipi meridionali.

→ **Tutta la gente del paese dà inizio ad una messa in scena. (N.B.: la gente fa)**

(40) Quando Silvia e Alberto passano una porta, vedono la mamma di Mattia che fa finta di essere morta.

→ **Passando davanti a una porta aperta, Silvia e Alberto vedono la mamma di Mattia stesa su un letto e alcune donne vestite a lutto.**

Dal confronto tra il gruppo A (4/7) e il gruppo B (6/9), risulta che la differenza non è significativa. Scelte lessicali sbagliate erano: *fanno come se*, *si fingono di*, *fanno finto di* (due persone), *fanno finti di*. Un'altra alternativa corretta di una persona B, invece, era *fingono di* usata anche nell'AD ufficiale. *Fingono che* (una persona A) può essere una traduzione di *doen alsof* ma solo se il soggetto cambia. Lo studente invece ha tradotto la frase solo a metà con *fingono che...*

<p>Slaan Picchiare/ colpire</p>

Una delle difficoltà compresa nella traduzione di *slaan* è il lessico stesso, visto che in generale tanti studenti si sbagliano e usano il verbo *battere*, che però non è adatto ad un contesto in cui ci sono persone che si malmenano, ma si usa piuttosto per colpi dati a oggetti (ad es. *battere i pugni sul tavolo*) o nel senso di *sconfiggere*.

Nessuno ha usato *picchiare* o *colpire* né nel test di traduzione né nelle loro AD. Infatti, tre dei quattro gruppi hanno evitato il verbo usando i nomi *lotta* e *colpi* come in (41) e (42).

(41) Alberto si getta all'inseguimento e per recuperare la borsa, mette in scena una lotta con uno dei cosiddetti ladri.

→ **Alberto si getta all'inseguimento e mette in scena una lotta con uno dei presunti ladri.**

(42) Gli da alcuni colpi e riprende la borsa.

→ **Gli dà alcuni colpi e riprende la borsa.**

Però poi nel test di traduzione la maggior parte degli studenti (A+B) usano parole o espressioni inadatte o non del tutto accettabili come *battere* (una persona), *battersi* (nove persone), *dare un pugno l'uno a l'altro* (una persona). Un'alternativa considerata accettabile è l'espressione *darsi delle botte* usata da due studenti. Sebbene presente nell'AD ufficiale, nessuno ha dunque usato il verbo *picchiare*.

Beroven
Scippare

La costruzione *iemand beroven van iets* vista già prima, ha implicato anche un'altra difficoltà, cioè la traduzione del verbo *beroven*. Invece di usare il verbo generale *rubare* come hanno fatto tutti i sottogruppi B nella loro AD, gli studenti dovevano trovare la traduzione corretta *scippare*. Cercando *beroven* nel Van Dale si trova tra gli esempi la frase *iemand van zijn tas beroven* che viene tradotta con *scippare la borsa a qualcuno*. Probabilmente, gli studenti B, invece di cercare nel dizionario un verbo più preciso seguendo così le regole dell'AD, hanno usato *rubare* perché lo conoscevano già. La parola nederlandese per *rubare* è *stelen* invece di *beroven* che ha un significato leggermente diverso. Le frasi seguenti ne sono un esempio.

(43)07:01: due uomini rubano la borsa di Silvia

→ Due uomini scippano/rubano la borsa a Silvia.

(44) Qualche istante dopo, due ladri astuti attaccano Silvia alle spalle e rubano la sua borsa.

→ Due ladri attaccano Silvia alle spalle e le scippano/rubano la borsa.

(45) Qualcuno ruba la borsa di Silvia.

→ Qualcuno scippa/ruba la borsa a Silvia.

Nel test nessuno ha trovato questa traduzione anche se la si trova in tutte le correzioni fatte dal docente e nell'AD ufficiale. Hanno tutti scritto *rubare*, tranne una persona che non ha risposto e un'altra che ha scritto *dirubare*. Questa parola non esiste, tuttavia si può supporre che intenda *derubare*, un'opzione citata anche dal Van Dale per *beroven*.

<p>..., maar mist ..., ma lo manca</p>
--

Tre persone del gruppo B e una persona del gruppo A non hanno dato una risposta. Due persone di un sottogruppo B hanno usato il verbo *riuscire* in modo sbagliato: *ma non ha riuscito* e *ma non è riuscito*. Tutti gli altri hanno usato i verbi *mancare* e *sbagliare* che però non si trovano in nessun'AD del gruppo B. Nell'AD ufficiale c'è scritto: *Piccolo gli spara, ma lo manca*.

<p>Bedelen Mendicare</p>

Le frasi (46) e (47) rappresentano i testi dei due sottogruppi B che hanno menzionato il verbo *mendicare* anche nella loro AD:

(46) Dei bambini disturbano Silvia e stanno mendicando

➔ **Dei bambini disturbano Silvia mendicando**

(47) Mentre gli altri proteggono Alberto e Silvia, alcuni bambini riescono ad avvicinarli e non fanno che mendicare.

➔ **Mentre gli altri proteggono Alberto e Silvia, alcuni bambini riescono ad avvicinarli e gli chiedono l'elemosina.**

Le quattro persone del gruppo B che hanno trovato la traduzione nel test appartengono a questi due sottogruppi citati qui sopra. Anche due persone dello stesso sottogruppo A l'hanno trovata. Nell'AD che hanno corretto questi due studenti A non si trovava la parola *mendicare*, di conseguenza esistono tre opzioni per spiegare questo fatto: l'hanno cercata nel dizionario durante la correzione dell'AD della seconda scena; conoscevano già la parola; o la conoscono avendo osservato anche l'AD ufficiale della seconda scena.

Bestelwagen

Furgone

Nelle AD tutti i sottogruppi B hanno scritto una o più volte *furgone*. La frase (48) mostra un esempio di questo uso di *furgone*.

(48) Un **furgone** bianco delle Poste italiane arriva ad alta velocità a Castellabate. Prima di fermarsi, la macchina fa scuotere i passeggeri. Maria, armata di una pistola, scende dal **furgone**. La donna corre verso il dietro dal furgone per aprire la portiere.

Per *bestelwagen*, tre persone del gruppo A hanno scritto *furgone*, un'altra persona ha trovato la traduzione ma l'ha scritto in modo sbagliato, cioè *forgone*. Sette persone del gruppo B l'hanno tradotto in modo giusto, più uno studente che l'ha scritto sbagliato: *furone*. L'ultima persona B non ha risposto.

Vuilnizak

Sacchetto della spazzatura

Un sottogruppo B di due persone ha usato *un sacchetto della spazzatura* nella sua AD. Un altro sottogruppo B ha scritto la frase seguente:

(49)06:08: Silvia sussulta da un saccho di rifiuti cadente

➔ Silvia sussulta per un sacchetto di rifiuti che le cade addosso.

Si può supporre che questo gruppo conoscesse già la parola *rifiuti* e probabilmente anche la parola *sacco*, però vista la grafia sbagliata e la traduzione non totalmente corretta si può dire che non abbia cercato la traduzione di *vuilnizak* nel dizionario. Poi ancora un altro sottogruppo B ha usato *immondizie* nella loro AD, però in un altro contesto. Il quarto gruppo (solo una persona era presente nella seconda lezione), invece, non l'ha menzionato.

Per quanto riguarda i risultati del test, nessuno del gruppo A ha trovato la traduzione di *vuilniszak*. Solo una persona ha risposto con: *un sacco per le imondizie* che non è idiomatico. Per di più *immondizie* è scritto in modo sbagliato. Invece sei persone del gruppo B l'hanno trovata. Di loro, metà ha scritto solo *spazzatura* o *immondizie* e l'altra metà *sacchetto di *spazzatura, sacchetto di rifiuti e sacchetto delle immondizie*. Due di queste tre soluzioni con *sacchetto* appartengono al sottogruppo B che l'ha usato anche nella sua AD. Lo studente del sottogruppo B che nella sua AD non ha menzionato *vuilniszak* o una variante, non ha dato una risposta nel test. Un altro studente B ha dato una risposta non idiomatica *sacca per immondizie*. Questo studente appartiene al sottogruppo che nella sua AD ha usato *immondizie*, il che può spiegare perché non ha trovato una traduzione del tutto corretta. Questo risultato prova che si impara lessico grazie all'AD.

Flauwvallen Svenire

Tanti studenti hanno trovato la traduzione di *flauwvallen*, usata da tutti gli studenti B nelle loro AD. Solo due persone A non hanno dato una risposta e una persona B ha scritto *svenirsi* invece di *svenire*. Tutti gli altri hanno usato *svenire*. Possiamo dire che conoscevano già questa parola.

In elkaar zakken Accasciarsi

Nessuno ha trovato la traduzione *accasciarsi* per *in elkaar zakken*. Benché presente nell'AD ufficiale, l'espressione non viene usata dagli studenti né menzionata nella correzione del docente, visto che nelle AD degli studenti hanno usato tutti la parola *svenire*, che non era sbagliata. Forse è a causa di questo che non si è trovata una soluzione nel test. Per di più,

probabilmente se la parola precedente da tradurre non fosse stata *flauwvallen*, l'avrebbero tradotta con *svenire*.

Solo tre persone hanno dato una soluzione. La prima era *Perdere coscienza*, il che vuol dire la stessa cosa di *svenire*. Poi, *inginnocciare*, scritta in modo sbagliato; *inginocchiarsi* esiste e vuol dire *mettersi in ginocchio*, è una traduzione inadatta qui. L'ultima proposta, *andare storto*, nel Van Dale viene tradotto con *mislukken*, *tegenzitten*, *misgaan*, che non ha lo stesso significato di *in elkaar zakken*.

Bord (<i>plaat met opschrift</i>)

Cartello

Cartello si trova in tutte le AD dei sottogruppi B. Tutti i sottogruppi B l'hanno inserito nello stesso contesto come dato nel test, però un sottogruppo invece di *cartello* ha usato l'alternativa *cartellone* (52):

(50)05:24: su un cartello rotto è scritto 'Castellabate'

(51)Alberto e Silvia vedono il cartello di Castellabate, pieno di fori di proiettile.

(52)Silvia lo fa e si avvicinano di un cartellone crivellato di colpi e sul quale c'è scritto 'Castellabate – è moso cazz' vostri'.

➔ **Silvia lo fa e poi tutti si avvicinano a un cartellone crivellato di colpi sul quale c'è scritto 'Castellabate – e mo so cazz' vostri'**

(53)Lentamente Alberto e Silvia si muovono in gruppo e passano un cartello che indica 'Castellabate'.

➔ **Lentamente il gruppo si muove e passa un cartello che indica Castellabate**

Questo contesto non era però l'unico in cui tutti i sottogruppi B hanno usato la parola *cartello*. L' hanno inserito anche in un'altra frase come rappresentato in (54) e (55).

(54)06:18: un uomo sta urlando su un container e porta un cartello sul quale è scritto ‘disoccupato organizzato’

(55)La compagnia mette gli occhi addosso su un uomo portando un cartello con iscrizione ‘disoccupato – organizzato’.

➔ **La compagnia mette gli occhi su un uomo che porta al collo un cartello con la scritta ‘disoccupato – organizzato’.**

Bord (plaat met opschrift) è stata tradotta correttamente da solo uno studente A, però ha scritto *cartellone* invece di *cartello*, a paragone di sei persone del gruppo B. Le restanti tre persone B hanno scritto *iscrizione*, *cartella* e *cartolino/placcato*. *Cartolino* non esiste, *iscrizione* e *placcato* hanno un significato diverso, *cartella* può essere vista come una grafia sbagliata di *cartello*, ma esiste anche con un significato diverso, ovvero una specie di foglio, di busta o di borsa. Il significato di *placcato* secondo il Treccani³: *Prodotto metallico (tubo, valvola, lastra, filo, oggetto d’uso, ecc.) ottenuto con un’operazione di placcatura, avente la caratteristica di riunire in un unico manufatto le proprietà di due metalli diversi*. La definizione di *iscrizione* secondo il Treccani⁴: *Qualsiasi scritta, incisa nella pietra, nel marmo, nel metallo, fusa nel bronzo, ecc., o scolpita su un monumento, per memoria di persone o di avvenimenti, come dedica, intitolazione, ecc.* Anche due persone A hanno scritto *placcato*. Si può supporre che sia una traduzione letterale dal nederlandese. Il resto del gruppo A non ha tradotto la parola.

Bivakmuts
Passamontagna

Sembra che *bivakmuts* sia una parola difficile e non conosciuta dagli studenti. Nessuno del gruppo A l’ha scritto, in confronto a tre del gruppo B. Due sottogruppi B l’hanno usato nella loro AD, come si può vedere nei due esempi (56) e (57). È da rilevare che uno di questi due gruppi è quello dei tre ragazzi che hanno fatto due AD, cioè un ragazzo ha cominciato a fare

³ Consultato il 9 aprile 2015 su <http://www.treccani.it/vocabolario/placcato/>

⁴ Consultato il 9 aprile 2015 su <http://www.treccani.it/vocabolario/iscrizione/>

l'AD da solo. Solo una di queste due AD è stata corretta dal docente e da un sottogruppo A. Comunque è nell'AD non corretta dei due ragazzi che si trovava anche la parola *passamontagna*, che si trova del resto anche nell'AD ufficiale.

(56) Alberto segue i ladri e toglie il passamontagna dalla testa.

(57) Alberto rimuove il passamontagna del ladro. Gli da alcuni colpi e riprende la borsa.

➔ Alberto toglie il passamontagna al ladro. Gli dà alcuni colpi e riprende la borsa.

I tre studenti che hanno trovato la traduzione appartengono allo stesso gruppo dei tre ragazzi. Tutti gli altri non hanno risposto.

Kansspel Gioco d'azzardo

Nessuno del gruppo A ha tradotto *kansspel* correttamente, il che può essere dovuto al fatto che solo due sottogruppi B l'hanno usato nelle loro AD e non era scritto nell'AD ufficiale. Le due frasi (58) e (59) sono prese dalle AD che comprendono questa parola:

(58) Attraversando la strada, la coppia ed i loro protettori vedono tre uomini che stanno giocando un gioco d'azzardo.

➔ Attraversando la strada, la coppia ed i loro protettori vedono tre uomini che stanno giocando a un gioco d'azzardo.

(59) 05:58: Alcuni abitanti tentano di persuadere Silvia a giocare d'azzardo

Dunque gli studenti che hanno corretto un testo in cui il termine non era menzionato non possono conoscerne la traduzione. Cinque persone del gruppo B, invece, sapevano la traduzione. Tre delle cinque appartengono a questi due gruppi di due e tre membri che hanno scritto *gioco d'azzardo* anche nelle loro AD. Per di più, altre due persone appartenenti al

sottogruppo B dei tre ragazzi sono riuscite a trovare la traduzione. Una possibile spiegazione è il fatto che la parola si trovasse nella correzione del docente della loro AD.

(60) Qualche uomo stanno giocando.

→ **Alcuni uomini giocano d'azzardo.**

Tre persone (2 A e 1 B) hanno cercato una soluzione alternativa scrivendo *gioco di fortuna* (che ha un significato più ampio) e *gioco di opportunità* (la traduzione automatica data da Google su numerosi siti di scommesse online).

Achter de rug

Alle spalle di

Gli esempi (61) e (62) rappresentano le frasi dei due sottogruppi B che hanno usato *alle spalle di* nella loro AD:

(61) Alberto fa I gesti a Mattia alle spalle di Silvia.

→ **Alberto fa dei gesti a Mattia alle spalle di Silvia.**

(62) Maria abbraccia Alberto mentre Alberto sta facendo i gesti alle spalle di Silvia.

→ **Silvia abbraccia Alberto, che fa dei gesti alle sue spalle verso gli altri.**

Gli altri due gruppi hanno usato la frase *Alberto gesticola verso gli altri*, simile alla frase usata nell'AD ufficiale: *Alberto fa dei gesti agli altri*. Uno di questi due gruppi, però, ha scritto *alle spalle* in un'altra frase (63):

(63) Qualche istante dopo, due ladri astuti attaccano Silvia alle spalle e rubano la sua borsa.

→ **Due ladri attaccano Silvia alle spalle e le scippano/rubano la borsa.**

Per *achter de rug* quattro su sette studenti del gruppo A e cinque su nove del gruppo B hanno trovato la traduzione corretta. Un risultato più o meno identico. Due persone A che sono riuscite a trovare la soluzione, hanno corretto un'AD in cui *alle spalle di* era presente. Le altre due appartengono al gruppo che ha corretto l'AD dell'esempio (62). Visto che questa espressione non si trova nell'AD ufficiale si può presumere che la conoscano grazie alle loro correzioni. Una persona A ha scritto *sulle spalle di*, le altre non hanno risposto. Alternative sbagliate date da persone B erano: *dietro le spalle di* (2) e *sulle spalle di*. Dal sottogruppo B che non ha usato *alle spalle di* nella loro AD, due membri hanno comunque trovato la traduzione corretta.

Riassunto delle osservazioni del test di traduzione

- In generale, per tante costruzioni e parole (soprattutto della seconda scena) sono stati i gruppi che hanno fatto l'AD di quella scena a dare più soluzioni corrette. Le attività di fare l'AD e di confrontarla con le correzioni del docente e con l'AD ufficiale, ha permesso agli studenti di approfondire le proprie conoscenze.
- Dai risultati appare che l'attività dell'AD ha portato i risultati migliori soprattutto quanto al lessico. Se hanno usato le parole o espressioni nella loro AD, gli studenti fanno meno fatica a trovare la soluzione nel test. A questo proposito rimando alla traduzione di *burgemeester* presente nella seconda scena: ogni sottogruppo B l'ha tradotto bene nel test tranne due persone appartenenti ai due sottogruppi che non hanno inserito quella parola nella loro AD.
- In alcuni casi, qualche gruppo non ha trovato la traduzione di una parola sebbene usata correttamente nell'AD. Questo vale per parole come *knijptang*, *struikelen* e *muizenval*, le quali sono state trovate più da persone B che A nonostante la loro presenza nella prima scena.
- In riferimento all'osservazione precedente, il fatto di aver commesso un errore nell'AD può aver aiutato gli studenti a trovare la soluzione di alcune domande nel test. Infatti, il

confronto con le correzioni del docente dà prova di essere un metodo utile, probabilmente perché gli studenti si soffermano a riflettere sul perché dell'errore.

- Gli studenti hanno imparato facendo l'AD ma anche correggendo le AD dei loro compagni. Infatti, per alcune parole e strutture non esiste una differenza significativa tra i due gruppi A e B, per altre è perfino il gruppo opposto ad ottenere risultati migliori. I risultati del gruppo B per la traduzione di *struikelen* presa dalla prima scena servono qui di prova. 8 su 9 persone B hanno trovato la traduzione. Tutti gli studenti del gruppo A hanno inserito *inciampare* nella loro AD, ma solo quattro sono riusciti a trovare la soluzione nel test. Da questi risultati si può dedurre che questa parola non era facile da trovare e che probabilmente gli studenti B l'hanno imparata grazie alle correzioni delle AD degli studenti A.

È importante in questo caso considerare il fattore della memoria a breve termine, che potrebbe aver influenzato i risultati. Infatti, l'AD è stata fatta tre giorni prima del test, mentre la correzione dell'AD dei compagni il giorno stesso. Essere stati sottoposti al test poco dopo aver corretto un'AD dei loro compagni potrebbe aver aiutato gli studenti a ricordarsi più facilmente delle parole o espressioni appena lette o tradotte. È interessante riferirsi all'esperimento di Caimi (2006) in cui si evidenzia l'uso di un handout precedente alla visione del film affinché gli studenti riescano meglio a trattenere le parole nella *long-term memory*.

Dall'esperimento di Stewart e Pertusa (2004) è emerso che la durata troppo lunga del film faceva sì che gli studenti avessero più difficoltà a ricordarsi di parole o espressioni. Paragonando il nostro esperimento a quello di Stewart e Pertusa, si potrebbe concludere che gli studenti abbiano avuto difficoltà a ricordarsi delle parole ed espressioni usate nelle loro AD a causa del periodo di tre giorni tra le due lezioni.

- In generale, c'è la tendenza a sbagliare più facilmente frasi e parole che non sono state usate nelle proprie AD e che poi non sono neanche menzionate nella correzione del docente. Dunque parole che si trovavano solo nell'AD ufficiale. Tenendo conto del fatto che gli studenti hanno ricevuto l'AD ufficiale insieme alle correzioni del docente, è

possibile che si siano concentrati più su queste ultime, come sono abituati a fare nella lezione tradizionale.

Un'altra possibilità è che, a paragone della scrittura dell'AD e della correzione del lavoro dei compagni, in cui gli studenti svolgono un ruolo attivo, quest'attività fosse troppo "passiva", per cui non ha portato ad una riflessione profonda sulle differenze lessicali.

Probabilmente qui anche la ripetizione svolge un ruolo importante. Com'è stato detto tra l'altro da Pavesi e Perego (2008, vedi 2.4.1.2), più volte compare un termine, più facilmente viene trattenuto nella memoria.

- Esistono comunque alcune prove dell'utilità del confronto con l'AD ufficiale tra cui l'uso di *baule* nel test da parte di due studenti. Hanno usato nella loro AD l'alternativa *cassa*, il che può significare che prima non conoscevano la parola *baule* e che l'hanno imparata dunque grazie all'AD ufficiale. Un altro esempio è la traduzione corretta di *comò* da parte di un sottogruppo A che aveva invece usato *scrivania* nella sua AD.
- Ci sono alcune strutture morfosintattiche e parole che hanno zero o poche traduzioni corrette: si può concludere che sono particolarmente difficili per gli studenti, o che l'input era insufficiente oppure che non si è insistito abbastanza su di esse.
- Altre parole e costruzioni come *bliksem*, *flauwvallen*, *hij kwam de kamer binnen* hanno, invece, tante traduzioni corrette. Le considero di conseguenza già conosciute o almeno più facili.
- Ci sono studenti che hanno trovato la soluzione sebbene non presente né nell'AD ufficiale, né nell'AD che hanno corretto. Si può presumere che questi studenti conoscessero già la soluzione. Tuttavia, prima di correggere l'AD di un gruppo opposto gli studenti hanno guardato l'altra scena. Durante questa fase potevano anche servirsi di internet e del dizionario. È possibile che abbiano cercato alcune parole o strutture.
- Un'altra osservazione è che gli studenti hanno usato spesso il passato anche se in olandese le frasi sono al presente. Cito qualche esempio a questo proposito:

Ze omhelzen elkaar

Si sono abbracciati

Ze geven elkaar de vijf

Si sono dati il cinque

Hij pakt een stoel en zet die voor de deur

Ha preso una sedia e l'ha messa davanti alla porta.

Hij wil hem neerschieten.

L'ha voluto sparare.

Ze doen alsof ze elkaar slaan.

Hanno fatto finta di battersi.

Tra le regole dell'AD si trova l'uso del presente, una norma che tutti gli studenti hanno applicato nella loro AD. Visto che alcune delle frasi da tradurre sono al passato e altre al presente, è possibile che gli studenti abbiano più difficoltà a scegliere il tempo verbale perché non devono più sempre usare il presente. Potrebbe dipendere anche dal fatto che gli studenti sono abituati ad esercitarsi spesso sull'uso e le forme del passato prossimo, molto meno su uso e forme del presente (vedi anche errori tipo *mettelo*). In un certo senso "si aspettano" che gli venga chiesto di usare il participio passato.

5 CONCLUSIONE

I risultati di questa ricerca hanno confermato l'utilità dell'AD come strumento didattico nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Lo scopo dell'AD è che le parole creino un'immagine nella mente del cieco, per cui si deve usare un linguaggio chiaro, preciso ma anche inventivo. Le risposte positive alle domande chiuse quanto all'AD, in particolare a *If, Fare l'AD mi ha permesso di riflettere sulle difficoltà che si possono incontrare per*

produrre un linguaggio giusto e adeguato e 1c. Grazie a questa attività didattica ho ampliato il mio lessico (precisione, espressioni idiomatiche), dimostrano che gli studenti hanno davvero riflettuto sulla lingua e che con l'aiuto dei dizionari hanno cercato nuovo lessico adatto. Tutto questo viene confermato anche dai risultati nel test di traduzione. Gli studenti hanno faticato meno a ricordarsi di lessico usato nella loro AD. Va osservato che durante la scrittura dell'AD gli studenti non hanno sempre utilizzato il corretto metodo di ricerca nel dizionario per ottenere la traduzione più adatta. Confrontando le loro scelte lessicali con i dizionari usati, risulta che si sono sbagliati nella scelta della parola nederlandese da tradurre (vedi l'esempio di *spuiten*), oppure non hanno adoperato il dizionario in modo adeguato (vedi l'esempio di *ruiken*). In generale, gli studenti sono anche molto soddisfatti di ciò che hanno imparato grazie all'AD.

I risultati mettono in risalto un altro vantaggio dell'AD, cioè il contatto con materiale audiovisivo autentico, la cui utilità è stata approvata dagli studenti. Che il film comico sia stato uno stimolo ulteriore, contribuendo ad aumentare la soddisfazione degli studenti, potrebbe essere vero, e durante l'esperimento gli studenti hanno mostrato apertamente il loro apprezzamento. Un film reso interessante per gli studenti può diminuire il filtro affettivo (si vedano le teorie di Krashen, 1985) e stimolare l'apprendimento (Cintas e Cruz, 2008).

Tuttavia, il film non è stato scelto solo per il suo contenuto comico, ma anche per l'elemento culturale presente, ovvero gli stereotipi tra Nord e Sud d'Italia. Le due scene rappresentano chiaramente gli stereotipi e soprattutto i pregiudizi che hanno gli italiani del Nord su quelli del Sud. Che gli studenti abbiano approfondito le loro conoscenze culturali appare anche dai risultati della domanda aperta presente nel questionario. Infatti, sembra che la maggior parte degli studenti abbiano capito il messaggio implicito del film. Bisogna comunque sottolineare che le risposte degli studenti erano molto divergenti e non sempre chiare, un problema dovuto probabilmente al fatto che la domanda si è rivelata troppo generale, mentre bisognava forse entrare più nel merito della questione.

Dalle risposte alle domande chiuse risulta che sia l'apprendimento collaborativo che il *feedback peer-to-peer* vengono considerati buoni metodi didattici da parte degli studenti. Soprattutto la frase 2e, *Il fatto di lavorare insieme ad altri mi dà un ulteriore stimolo a lavorare meglio* viene considerata vera da parte degli studenti, il che conferma il vantaggio

sociale legato all'apprendimento cooperativo che incentiva la motivazione degli studenti ad apprendere (Alessio, 2014, vedi 2.6).

Il *feedback peer-to-peer* risulta ad essere un buon metodo per riflettere sul lessico. A ciò si collega il fatto che la maggior parte degli studenti conferma che dare critiche costruttive ai compagni aiuta ad approfondire anche il proprio apprendimento. Le opinioni degli studenti coincidono con i risultati abbastanza positivi del test di traduzione. Infatti, da questo test risulta che almeno per alcune parole e difficoltà morfosintattiche gli studenti hanno trovato la soluzione grazie al controllo fatto da loro dell'AD dei compagni appartenenti al gruppo opposto. Addirittura per alcune parole prese dalla prima scena è stato il gruppo B a trovare più risposte corrette nel test in confronto al gruppo A. Nonostante ciò, sembra che tanti studenti trovino comunque più facile accettare critiche dal docente che dai compagni, il che si riallaccia più alla lezione tradizionale dove il docente prende la parola e gli studenti ascoltano.

Dai commenti degli studenti sulla correzione del docente appare che si sono resi conto degli errori grammaticali fatti nella loro AD. Anche per quanto riguarda il lessico ammettono di non aver sempre scelto le parole le più adatte. I risultati del test di traduzione confermano infatti che in alcuni casi questo confronto ha aiutato gli studenti a non rifare i propri errori, sia quelli morfosintattici che quelli lessicali.

Quanto al confronto con l'AD ufficiale, risulta che la maggior parte delle AD degli studenti differisce in certi aspetti dall'AD ufficiale, per cui sarebbe interessante in ulteriori studi fargli rifare l'AD controllando così cos'hanno imparato quanto alla scrittura dell'AD e le sue regole come viene fatto anche nell'esperimento di Ibañez e Vermeulen (2013). Inoltre, controllando i loro commenti abbiamo notato delle divergenze di opinione su che tipo di testo hanno dovuto scrivere. In generale, per quanto riguarda i commenti degli studenti non era sempre facile distinguere quelli riferiti alla correzione del docente e quelli all'AD ufficiale, forse potrebbe essere meglio dividere queste due questioni più chiaramente. Così avrebbero forse dato più attenzione all'AD ufficiale, visto che dai risultati del test si può presumere che abbiano controllato soprattutto le correzioni del docente.

Vista la quantità limitata di esperimenti sull'utilità dell'AD come strumento didattico, la nostra ricerca dà spazio a un ventaglio di possibili studi. In ulteriori ricerche a proposito dell'AD, si potrebbe aggiungere un ulteriore post-test dopo un periodo maggiore di tempo in

modo tale da controllare la vera acquisizione del lessico e delle strutture morfosintattiche com'è stato fatto anche da Lertola (2012, vedi 2.4.1.1).

Un'altra cosa notevole che potrebbe essere interessante per tutti coloro che volessero creare un'attività basata sull'AD è il fatto che dalle AD scritte dagli studenti emergono alcuni elementi ricorrenti che potrebbero essere "tipici" nella scrittura di un'AD: l'abbigliamento (impermeabile), le percezioni (vedere, sentire, annusare), i movimenti (entrare, uscire), i verbi pronominali (mettersi, togliersi), l'uso (perlopiù errato) del gerundio, i pronomi personali con verbi al presente (posizione, forma). Questi fatti dipendono in larga misura dalle scene che vengono proposte agli apprendenti, ma si può forse supporre che emergano con frequenza in questo tipo di esercizio, proprio a causa della natura stessa e degli scopi dell'AD. Infatti, Salway (2007, vedi 2.2.3.2) enumera i diversi tipi di informazioni da inserire nell'AD tra i quali i vestiti, i movimenti dei personaggi, le indicazioni di tempo e di luogo e le azioni.

La necessità di descrivere i movimenti dei personaggi e i luoghi rappresentati sullo schermo può spiegare il fatto che gli studenti usano verbi di movimento. Inoltre, è possibile che descrivendo le azioni e ciò che sta succedendo sullo schermo gli studenti siano stati spinti ad usare in modo eccessivo il gerundio. Lo scopo dell'AD è di permettere ai malvedenti di seguire un film. Perciò, riferendosi all'acronimo *WYSIWYS: what you see, is what you say* (Snyder, 2008, vedi 2.2.3.2) si può supporre che la presenza di percezioni nell'AD sia abbastanza normale.

Secondo Perego, pur essendo abbastanza brevi, i sottotitoli sono spesso molto precisi e coerenti e dispongono di varie caratteristiche del linguaggio scritto tra cui un ampio uso di elementi referenziali deittici e anaforici (Perego in Cintas, 2009, p. 59). Arma (2012), attraverso un'analisi di due AD del film *Chocolat*, mette in risalto il fatto che anche l'AD presenta elementi tipici del linguaggio scritto. Elenca tra le caratteristiche del linguaggio scritto espressioni pronominali anaforiche. Tutto ciò può spiegare perché gli studenti usano (a volte sbagliando) i pronomi nelle loro AD. Anche se secondo le norme dell'AD (Blindsight project) l'uso dei pronomi personali deve essere limitato e deve sempre essere chiaro a chi o cosa si riferiscono, è possibile usare i pronomi per rendere il tutto più coerente in descrizioni abbastanza brevi (Taylor e Mauro, 2012, p. 37).

Tutto ciò costituisce una differenza rilevante rispetto alla sottotitolazione, in cui sarebbe impossibile “delimitare” con precisione le possibilità didattiche offerte. L’AD viene elaborata attraverso un processo scritto, però il prodotto finale è una descrizione orale pronunciata in modo neutrale (Arma, 2012, p. 41). Nell’AD bisogna evitare un linguaggio troppo formale e tecnico e il registro si adatta al genere (Blindsight project), però non si usa mai il dialetto. Il tono rimane più o meno lo stesso perché si descrivono le scene e non quello che dicono i personaggi. Invece, i sottotitoli rappresentano la lingua parlata dei dialoghi in modo scritto. La variazione del registro e della lingua parlata è dunque più presente, il che crea anche più variazione nelle difficoltà incontrate. I sottotitoli si devono adattare al tipo di programma. Infatti, il linguaggio dei sottotitoli di un dramma si differisce da quelli di un documentario (Williams e Thorne, 2000), e si deve cioè riflettere lo stile e l’intenzione del programma. Inoltre, dipende dalla tipologia dei personaggi: la presentazione dei personaggi dipende anche dalle parole che dicono e da come lo dicono, per cui dialetti e accenti regionali fanno parte del processo di caratterizzazione e dovrebbero essere trasmessi dai sottotitoli (Cavalheiro, 2008, p. 17). Altri esempi di lingua parlata e variazione di registro da tradurre nei sottotitoli sono le barzellette, le bestemmie, le forme tabù, i giochi di parole, etc.

Un’altra cosa che spicca dai risultati e che si potrebbe controllare in ulteriori studi è la contraddizione presente nelle risposte degli studenti quanto al *feedback peer-to-peer*; i risultati espressi sono tutti positivi, tuttavia nell’ultima domanda la maggior parte degli studenti afferma di accettare meglio le critiche del docente rispetto a quelle del compagno, un’opinione che può significare che preferiscono lezioni più tradizionali o non si fidano del parere dei compagni. Sarebbe interessante osservare che tipo di ambiente e lezione è più adatto come stimolo all’apprendimento attraverso la scrittura dell’AD.

Osservando i risultati del test di traduzione si può dire che gli studenti hanno ampliato il loro lessico e superato difficoltà morfosintattiche grazie al *task* dell’AD, però alcuni studenti hanno avuto meno risposte esatte. Per alcune parole e costruzioni è chiaro che gli studenti hanno fatto un passo nella giusta direzione grazie all’AD ma il risultato non è ancora del tutto soddisfacente. L’esempio per eccellenza è l’uso del pronome indiretto come sostituzione del possessivo: alcuni studenti hanno scritto il pronome, cosa che in precedenza nella loro AD non avevano fatto, però hanno scritto il pronome *le* invece di *gli*. Questo mostra che si dovrebbe cercare di portare l’esperimento ancora più avanti per ottenere risultati positivi per tutti. Sebbene il nostro esperimento abbia provato l’utilità dell’AD per l’apprendimento

dell'italiano, resta fermo che bisogna effettuare ulteriori esperimenti per confermare i nostri risultati.

Bibliografia

- Alessio, A. M. (2014). Una breve riflessione sulla modalità didattica di lavoro di Cooperative Learning e la classe di Italiano LS. *Revista de Lenguas Modernas*, 21, 289-298.
- 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. [540pp.]. Consultato il 10 aprile 2015 su http://www.fedoa.unina.it/8740/1/ARMA_Saveria_23.pdf
- Arma, S. (2012). Why can't you wear black shoes like the other mothers? Preliminary investigation on the Italian language of audio description. In E. Perego (Ed.), *Emerging topics in translation: Audio description* (pp. 37-55). Trieste: EUT
- Atomizzare. (s.d.). In *Treccani*. Sinonimi e Contrari. Consultato il 28 marzo 2015 su: http://www.treccani.it/vocabolario/atomizzare_%28Sinonimi-e-Contrari%29/
- Baltova, I. (1994). The Impact of Video on the Comprehension Skills of Core French Students. *Canadian Modern Language Review*, 50(3), 507-531.
- Baltova, I. (1999). The Effect of Subtitled and Staged Video Input on the Learning and Retention of Content and Vocabulary in a Second Language. Tesi non pubblicata. University of Toronto.
- Blindsight Project. (16.02.2014). Linee guida per l'audiodescrizione cinema e tv. [6pp.]. Consultato l'8 dicembre 2014 su <http://blindsight.eu/cms/wp-content/uploads/2014/02/blindsight-project-linee-guida-audiodescrizione-filmica.pdf>
- Bravo, M. (2010). Text on screen, text on air: a useful tool for foreign-language teachers and learners. In J. Diaz-Cintas, A. Matamala & J. Neves (Ed.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 269-283). Amsterdam: Rodopi.
- Brinker H. (2011). *Prisma Grammatica Italiaans*. Utrecht : Het Spectrum.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles. *Journal of Specialised Translation*, 06, 85-98. Consultato su http://www.jostrans.org/issue06/art_caimi.pdf
- Cardellini, L. & Felder, R. (1999). L'Apprendimento collaborativo: un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti. *La Chimica nella Scuola*, 221 (1), 18-25.
- Cavalheiro, L. (2008). Linguistic Variation in Subtitling for Audiovisual Media in Portugal: Case Study of the Film 'Gone with the Wind'. *Linguistica Antverpiensia*, 7, 17-28.
- Chaume, F. (2004). Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation. *Meta*, 49 (1), 12-24.
- Clouet, R. (2005). Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores. *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 319-326. Consultato su http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/33/Clouet,_R..pdf
- Commissione europea. (2005). Europeans and Languages. Eurobarometer 237. [10pp.]. Consultato il 19 aprile 2015 su http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf
- Cushing, A., Abbott, S., Lothian, D., Hall, A. & Westwood, O.M. (2011). Peer feedback as an aid to learning--what do we want? Feedback. When do we want it? Now! *Medical teacher*, 33(2), 105-12.
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta*, 49 (1), 67-77

- De Bot, K., Jagt, J., Janssen, H., Kessels, E. & Schils, E. (1986). Foreign television and languagemaintenance. *Second Language Research*, 2-1, 72-82.
- Díaz Cintas, J. (Ed.). (2008). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins
- Díaz Cintas, J. & Cruz, M. (2008). Using subtitled video materials for foreign language instruction. In J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 201-214). Amsterdam/New York: John Benjamins.
- Díaz Cintas, J. (2009). Audiovisual translation: An overview of its potential. In J. Díaz Cintas (Ed.), *New trends in audiovisual translation* (pp. 1-18). Bristol: Multilingual Matters.
- d'Ydewalle, G. & Pavakanun, U. (1996). Le sous-titrage à la télévision facilite-t-il l'apprentissage des langues?. In Y. Gambier (Ed.), *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels* (pp. 217-23). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fiorucci A. & Pinnelli S. (2013). Audio descrizione e disabilità visiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 1, 133-147.
- García-Valcárcel, A. & Tejedor, F.J. (2013). The Methodological Value of Collaborative Work in the Teaching-Learning Process: Explanatory Variables. In D. Parmigiani, V. Pennazio & A. Traverso (Ed.), *ATEE-SIREM Winter Conference Proceedings: Learning & Teaching with Media & Technology* (pp. 259-271). Consultato il 5 marzo 2015 su http://www.sirem.org/wp-content/uploads/2012/09/proceedings_atee_genoa_2013rid.pdf
- Greening, J. & Rolph, D. (2007). Accessibility: raising awareness of audio description in the UK. In: J. Díaz Cintas, P. Orero and A. Remael (eds), *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language* (pp. 127-138). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Hernández-Bartolomé, A. & Mendiluce-Cabrera, G. (2004). Audesc: Translating Images into Words for Spanish Visually Impaired People. *Meta*, 49(2), 264-277.
- Ibáñez, A. & Vermeulen, A. (2013). Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. In D. Tsagari & G. Floros (Ed.), *Translation in language Teaching and Assessment* (pp. 41-65). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars press.
- Iscrizione. (s.d.). In *Treccani*. Consultato il 9 aprile 2015 su <http://www.treccani.it/vocabolario/iscrizione/>
- ITC. (2000). ITC Guidance On Standards for Audio Description. [38pp.]. Consultato il 18 aprile 2015 su http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/itc_publications/codes_guidance/audio_description/index.asp.html
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Koolstra, C. M. & Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research & Development*, 47(1), 51-60.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman

- Lai Kun, C. (2010). *Authenticity in ELT Task-Design: A Case Study of an ESP Project-Based Learning Module* (Tesi di dottorato). University of Leicester. [265pp.]. Consultato il 14 aprile 2015 su <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/9065/1/2010choilkedd.pdf>
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. In A. Pym and D. Orrego-Carmona (Ed.), *Translation Research Project 4* (pp. 61-70). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58 (4), 319-326.
- Lodge, N. K. & Slater, J. N. (1992). Helping Blind People to Watch Television – the AUDETEL Project. *Proceedings of the International Broadcasting Convention: IEE conference*, 358 (pp. 86-91). Consultato il 23 maggio 2015 su <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=160418>
- Official Journal of the European Union. (18.12.2007). Directive 2007/65/EC. Consultato il 19 aprile 2015 su <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:EN:PDF>
- ONU. (13.12.2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [31pp.]. Consultato il 23 maggio 2015 su <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Orero, P. (2007). Sampling Audio Description in Europe. In J. Cintas, P. Orero & A. Remael (Ed.), *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language* (pp. 111-125). Amsterdam: Rodopi.
- Pavesi, M. & Perego, E. (2008). Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition. In J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 215-225). Amsterdam: John Benjamins
- Perego, E. (2012). *Emerging Topics in Translation: Audio Description*. Trieste: EUT
- Perego, E. (2014). Da dove viene e dove va l'audiodescrizione filmica per i ciechi e gli ipovedenti. In E. Perego (a cura di), *L'audiodescrizione filmica per i ciechi e gli ipovedenti* (pp. 15-46). Trieste: EUT
- Pigliacampo, R. (2009). *Nuovo dizionario della disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*. Roma: Armando editore.
- Placcato. (s.d.). In *Treccani*. Consultato il 9 aprile 2015 su <http://www.treccani.it/vocabolario/placcato/>
- Posadas, G. R. (2010), Audio Description as a Complex Translation Process: A Protocol. In J. Díaz Cintas, A. Matamala & J. Neves, *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility, Media for All 2* (pp. 195-211). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Pronominali, verbi. (s.d.). In *Treccani*. Consultato il secondo maggio 2015 su http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-pronominali_%28La_grammatica_italiana%29/
- Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rundle, C. (2008). The Subtitle Project. A vocational education initiative. *The Interpreter and Translator Trainer 2, 1*, 93-114.
- Salway, A. (2007). A Corpus-based Analysis of Audio Description. In J. Díaz Cintas, P. Orero & A. Remail (Ed.), *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language* (pp. 151-174). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Snyder, J. (2008). The Visual Made Verbal. In J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 191-198). Amsterdam: John Benjamins.

- Sokoli, S. (2006). Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. In M. Carroll & H. Arbogast (Ed.), *Proceedings of the Marie Curie Euroconferences: MuTra Audiovisual Translation Scenarios*. Consultato il 16 maggio 2015 su http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf
- Stewart, M. A. & Pertusa, I. (2004). Gains to language learners from viewing target language closed-captioned films. *Foreign Language Annals*, 37(3), 438-447.
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications. In J. Díaz Cintas, A. Matamala & J. Neves (eds), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (p. 285-299). Amsterdam: Rodopi.
- Taylor, C. & Mauro, G. (2012). The Pear Tree Project: a geographico-statistical and linguistic analysis. *Perspectives: Studies in Translatology*, 20(1), 25-41.
- Topping KJ. (2005). Trends in peer learning. *Educ Psychol*, 25(6), 631-645.
- Tozzi, R., Giovanni, S., Chimenz, M. & Longardi, F. (Produttori), & Miniero, L. (Regista). (2010). *Benvenuti al Sud* [Film]. Italia: Medusa film.
- Van den Berg, I., Admiraal W. & Pilot A. (2006). Peer assessment in university teaching: Evaluating seven course designs. *Assess Eval High Educ* 31(1), 19-36.
- Vanderplanck, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42, 272-281.
- Vercauteren, G. (2007). Towards a European guideline for audio description. In J. Cintas, P. Orero & A. Remael (Ed.), *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language* (pp. 138-149). Amsterdam: Rodopi.
- Williams, H. & Thorne, D. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217-28.
- Yeung, J. (2007). Audio description in the Chinese world. In J. Díaz Cintas, P. Orero & A. Remail (Ed.), *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language* (p. 151-174). Amsterdam/New York: Rodopi.

Appendice

A. La prima lezione

1. Handout

Che cos'è l'audiodescrizione ?

L'**audiodescrizione** (AD) è il metodo usato per rendere accessibile un film alle persone con disabilità visive (ciechi), che non vedono le immagini. Con l'audiodescrizione si descrive in modo oggettivo ogni azione non parlata (dunque senza dialoghi) presente in un film, ciò che è rilevante per la storia.

L'AD ha qualche regola importante da seguire:

- **QUANDO (NON) INSERIRLA**

Prima di tutto, e questo è molto **IMPORTANTE**, come già detto l'audiodescrizione deve essere inserita tra un dialogo e l'altro e non può **MAI** interrompere un dialogo o altri effetti sonori come musiche e rumori che sono rilevanti per la comprensione globale del film. (Un valido modo per evitare tali interferenze è di anticipare l'audiodescrizione, cercando di descrivere ciò che succede poco prima che accada, evitando però di anticipare troppo l'azione o l'evento). Non descrivere ogni singolo dettaglio perché il tempo tra i dialoghi è limitato e i ciechi non hanno bisogno di ascoltare la descrizione di ogni aspetto del canale visivo, perché possono già ottenere molte informazioni da dialoghi ed effetti sonori. Bisogna anche concedere sempre un po' di tempo per una pausa. Per di più, una descrizione troppo lunga può essere stancante. Controllate dunque bene di non interrompere dialoghi e di non descrivere cose che il cieco può capire anche solo ascoltando.

- COSA DOVETE DESCRIVERE

DOVE: luoghi (es: *I due salgono le scale del paese.*), eventuali cambi di ambientazione durante le scene.

QUANDO: momento della giornata (mattina, sera, etc.).

CHI: I personaggi: abiti, es. durante la festa nella scena finale: *La cantante indossa un abito fucsia scollato*; caratteristiche fisiche; espressioni del viso, es.: *sorride*.

COSA: tipo di azione (es.: battaglia), suoni o effetti che non sono facilmente identificabili, sottotitoli o testo su schermo (es: in una scena del film si vede il cartello: “Benvenuti a Castellabate”, questo deve essere menzionato nell’AD).

- DOVETE ESSERE OGGETTIVI

Consideriamo una buona AD quella che consente una libera interpretazione del messaggio da parte del malvedente, dunque non si può permettere che l’audiodescrittore esprima gusti e opinioni personali. Di conseguenza non potete usare avverbi o espressioni che esprimono soggettività. Espressioni come ‘Chiara è triste’ devono essere trasformate in ‘Chiara sta piangendo’.

- IL LINGUAGGIO

- Usare AGGETTIVI specifici (es.: *sbalordito* e non *sorpreso*) e scegliere le METAFORE che facilitano la comprensione (es.: un uomo grande come una montagna).
- Prediligere l’utilizzo del VERBO piuttosto che verbo + aggettivo o avverbio; es.: “correre” e non “camminare velocemente” o “camminare svelto”.
- Limitare l’uso di termini particolarmente tecnici.
- Tempi verbali: il tempo PRESENTE.

- Evitare espressioni del tipo “possiamo notare che”, o “a questo punto Mario”, o “subito dopo Mario”.
- Descrivere chi è il personaggio usando NOMI invece che pronomi personali come “lui” e “lei”.

Prima di cominciare...

- Che cosa sai già degli stereotipi Nord-Sud in Italia? (*rispondere individualmente*)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Esercizio 1 – AD

Fate l'audiodescrizione della scena 1/2 in gruppo pensando alle regole viste sopra. Avete il computer a vostra disposizione per usare il dizionario e per riguardare la scena. Alla fine caricate il documento con l'AD nell'apposita cartella (Minerva; *studentenpublicaties*).

Introduzione scena 1

Alberto parte per la Campania in macchina. C'è una coda in autostrada, la corsia verso il Nord invece è libera. È sera quando Alberto arriva a Castellabate e a causa della pioggia non vede Mattia Volpe, un suo nuovo collega, e lo investe. Mattia non si è fatto male e vanno insieme alla casa del precedente direttore, dove però non ci sono più i mobili, e dunque Mattia lo porta a casa sua per dormire. Essendo troppo influenzato dalle storie raccontate dai suoi amici, Alberto vede in tutto la conferma di questi stereotipi. Una volta in camera Alberto fa di tutto per proteggersi contro i pericoli.

Introduzione scena 2

Un giorno Silvia, la moglie di Alberto, decide di andarlo a trovare, mettendolo così in grave imbarazzo con gli amici, ai quali deve confessare le bugie raccontate alla moglie sul Meridione. Sebbene all'inizio arrabbiati con lui, questi decidono di aiutarlo a sua insaputa, facendo in modo che Silvia, una volta giunta a Castellabate, veda che tutte le menzogne raccontate dal marito sono "vere", organizzando una sceneggiata che mostra il paesino come pericoloso e caotico.

B. La seconda lezione

1. L'AD ufficiale

Benvenuti al sud – AD ufficiale

Scena 1

07.47

I due salgono le scale del paese.

Un fulmine.

In cucina, un grembiule insanguinato.

Alberto esita.

Inciampa. Volpe, per aiutarlo, tenta di portargli le scarpe. Alberto non le molla.

Storce il naso.

Prende la borsa e tira fuori la trappola per topi. La innesca e la appoggia ai piedi del letto.

Va verso la cassettera. Su un piattino, un monticello di polvere bianca.

Guarda nel baule.

Blocca la porta con una sedia. Tira fuori il portafoglio dalla tasca interna della giacca.

10.36

Alberto nasconde il portafoglio in un tubo.

Volpe va verso il camino.

/ Con una pinza, prende il portafogli di Alberto e scuote la testa.

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

Poi lo posa sulla cassettera e lo accarezza.

/ Spruzza tutta la stanza con dello spray.

L'urlo di Alberto si propaga per il paese.

Benvenuti al sud – AD ufficiale***Scena 2***

04.51

Maria scende dal posto di guida. Ha una pistola. Apre il portellone.

/ Tutti scendono.

Silvia è nervosa.

Un cartello: Castellabate e mò so cazz' vostri.

Ai lati della strada: roulotte, container, un chioschetto e dei tavoli con le sedie.

Venditori ambulanti, bambini che chiedono l'elemosina.

I Costabile indossano mascherine.

La spazzatura.

In cinque su una vespa.

Oche libere per strada.

Un uomo / con un cartello al collo.

/ Piccolo gli spara, ma lo manca. / Silvia si accascia.

/ Si aggrappa al braccio di Alberto.

06.37

Tre donne vestite a lutto vegliano la madre di Mattia stesa su un letto.

Mattia va verso una casa.

/ La donna si ristende.

Una ragazza con un fucile e un sacco in mano.

/ Anche il sindaco ha un fucile.

Due in passamontagna scippano Silvia.

Alberto li insegue. Uno è Scapeci.

/ Fingono di picchiarsi.

Maria applaude, ma Silvia la squadra.

Alberto riporta la borsa e Silvia lo abbraccia.

Alberto fa dei gesti agli altri.

2. Le AD corrette dal docente

2.1 Le AD della prima scena

B., E. & E. (il gruppo che non ha compilato il questionario)

Audiodescrizione scena 1

Mattia e Alberto salgono le scale. È già notte.

Vanno avanti. Mattia apre la porta della sua casa. C'è il vino sul tavolo. Quando Mattia va avanti, Alberto vede un panno con macchie rosse.

→ Vanno avanti. Mattia apre la porta di casa sua. C'è una bottiglia di vino sul tavolo. Mentre Mattia avanza, Alberto vede un panno con macchie rosse.

Mattia prende il braccio di Alberto e lo guida con se. Mattia si toglie l'impermeabile. L'appende all'attaccapanni.

→ Mattia prende Alberto per il braccio e lo guida. Mattia si toglie l'impermeabile. L'appende all'attaccapanni.

Alberto inciampa con la valigia. Mattia vuole prendere le scarpe di Alberto, ma Alberto le ritira.

→ Alberto inciampa con la valigia. Mattia vuole prendergli le scarpe, ma Alberto non le molla.

Alberto apre la porta di una camera buia e Mattia accende la luce.

Alberto fa la faccia schifata.

Alberto si siede e Mattia rientra la camera.

→ Alberto si siede e Mattia rientra nella camera.

Mattia parte di nuovo e Alberto prende il suo portadocumenti in fretta. Lo apre e ne prende una trappola per topi. La monta tenendo d'occhio la porta della camera e poi la mette ai piedi del letto. Appare un piccolo sorriso.

→ Mattia esce di nuovo e Alberto prende il suo portadocumenti in fretta. Lo apre e ne estrae una trappola per topi. La monta tenendo d'occhio la porta della camera e poi la mette ai piedi del letto. Fa un sorrisetto.

Si alza e va al comò e prende un po' di polvere bianca.

→ Si alza, va al comò, vede un po' di polvere bianca e la sfiora con un dito.

Alberto si guarda nello specchio e poi apre una cassa.

→ Alberto si guarda allo specchio, poi alza un telo e scopre una cassa.

Alberto prende una sedia per barricare la porta della sua camera. Sorride di nuovo. Prende suo portafoglio dalla tasca interna del suo vestito.

→ Alberto prende una sedia e barrica la porta della sua camera. Sorride di nuovo. Prende il (suo) portafoglio dalla tasca interna della sua giacca.

Nel frattempo Mattia è nel soggiorno e guardo il soffitto ascoltando il rumore. Aggrotta le sopracciglia.

→ Nel frattempo Mattia è nel soggiorno e guarda il soffitto ascoltando i rumori. Aggrotta le sopracciglia.

Alberto apre un tubo nel muro e ci mette il portafoglio. Poi lo chiude di nuovo. Si toglie il panciotto.

Dabbasso Mattia sta dessinando e sente qualcosa nel fuoco di caminetto. Ci trova il portafoglio di Alberto. Lo prende.

→ Dabbasso Mattia sta disegnando e sente cadere qualcosa nel caminetto. Ci trova il portafoglio di Alberto. Lo prende.

Alberto è seduta sul letto e sente un pezzo di formaggio sorridendo. Mette il formaggio sul comò. Prende un spruzzatore e spruzza tutta la camera.

→ Alberto è seduto sul letto e annusa/odora un pezzo di formaggio sorridendo. Mette il formaggio sul comò. Prende uno spray/uno spruzzatore e spruzza tutta la camera.

Mattia guarda il soffitto corrugando la fronte.

→ Mattia guarda il soffitto corrugando la fronte.

Alberto è sdraiato sul letto, il qual'è coperto da giornali.

→ Alberto è sdraiato sul letto, che è coperto da giornali.

L. e L.

Scena 1

Mattia Volpe spegne la luce, e insieme con Alberto esca dalla casa.

→ **Mattia Volpe spegne la luce, e insieme con Alberto esce dalla casa.**

Mattia e Alberto salgono le scale ed entrano la casa di Mattia.

→ **Mattia e Alberto salgono le scale del paese ed entrano in casa di Mattia.**

Mattia ordina ad Alberto di tacere. Alberto vede un lenzuolo sporco di sangue che si trova sulla sedia.

→ **Mattia ordina ad Alberto di tacere. Alberto vede un panno sporco di sangue che si trova sulla sedia.**

Mattia chiede Alberto di seguirlo ed improvvisamente si toglie il cappotto.

→ **Mattia chiede ad Alberto di seguirlo ed improvvisamente si toglie l'impermeabile. (N.B.: il cappotto)**

Alberto inciampa sulla scale.

→ **Alberto inciampa sulle scale.**

Alberto si siede sul letto quando Mattia entra la stanza.

→ **Alberto si siede sul letto quando Mattia entra nella stanza.**

Alberto afferra una cartella che si trovava sotto il letto, fruga nella cartella, tira fuori una trappola per topi e comincia a costruirla. Alberto la mette sul pavimento. Alberto da uno sguardo alla stanza.

→ **Alberto afferra una cartella che si trovava sotto il letto, ci fruga dentro, tira fuori una trappola per topi e la innesca/attiva. Poi la mette sul pavimento. Alberto dà uno sguardo alla stanza.**

Alberto va al comò e strofinalo col ditto e vede una patina di polvere. Alberto alza un telo e vede una cassa in cui si trovano molte cose.

→ **Alberto va al comò, vede un mucchietto di polvere bianca e la sfiora col dito. Poi alza un telo e scopre una cassa in cui si trovano molte cose.**

Alberto prende una sedia e mettela davanti alla porta.

→ **Alberto prende una sedia e la mette davanti alla porta.**

Alberto prende il suo portafoglio. Nel stesso momento Mattia ascolta tutti i rumori di Alberto.

→ **Alberto prende il suo portafoglio. Nello stesso momento Mattia ascolta tutti i rumori di Alberto.**

Alberto apre un tubo e ci mette il suo portafoglio.

Alberto si toglie la giacca.

Mattia sente che qualcosa cade giù. Mattia va alla stufa e vede il portafoglio bruciato e prendelo.

→ **Mattia sente che qualcosa cade giù. Poi va al camino, vede il portafoglio sbruciacchiato e lo prende.**

Alberto odora un grande formaggio e mettelo sul comò.

→ **Alberto odora un grande formaggio e lo mette sul comò.**

Alberto comincia a vaporizzare uno spray e cade nel trabocchetto.

→ **Alberto comincia a spruzzare dappertutto con uno spray. (N.B.: e mette il piede nella trappola)**

Mattia sente l'urlo di Alberto e guarda in modo stupefatto.

→ **Mattia sente l'urlo di Alberto e fa un'espressione stupefatta.**

Alberto si sdraia sul letto coperto da carta di giornale.

→ **Alberto è sdraiato sul letto, che è coperto da carta di giornale.**

S. en L.

Scena 1

8.15: Alberto e Mattia entrano nella casa di Mattia.

8.26 Alberto vede un drappo bianco con delle macchie rosse.

→ **Alberto vede un panno bianco con delle macchie rosse.**

8.34 Mattia toglie il suo impermeabile.

→ **Mattia si toglie l'impermeabile.**

8.46 Alberto inciampa sulle scale.

8.48 Alberto non vuole che Mattia porti le sue scarpe.

→ **Alberto non vuole che Mattia gli porti le scarpe.**

8.52 Entrano nella camera di Alberto.

9.27 Mattia esce e rientra.

9.54 Alberto prende una trappola per topi.

10.00 Alberto vede sulla scrivania della polvere Bianca.

→ **Alberto vede della polvere bianca sul comò.**

10.20 Alberto blocca la porta con una sedia e controlla il suo portafoglio.

10.42 Alberto mette una pala nella ciminiera. Mattia la trova nel camino.

→ **Alberto mette il portafoglio nella ciminiera. Mattia lo trova nel camino.**

10.58 Alberto odora un formaggio.

11.01 Alberto disinfesta la camera.

A., M. & M.

Scena 1

E' la notte, Alberto e Mattia escono dall'appartamento. Camminano attraverso la pioggia e c'è un temporale. Salgono le scale e Alberto porta la valigia.

→ **È notte, Alberto e Mattia escono dall'appartamento. Camminano sotto un temporale. Salgono le scale del paese e Alberto porta la valigia.**

Entrano la casa di Mattia e Alberto vede un lenzuolo con macchie di sangue su una sedia. E' buio nella casa.

→ **Entrano in casa di Mattia e Alberto vede un panno con macchie di sangue su una sedia. La casa è buia.**

Mattia toglie la sua giacca in modo scatenato ed Alberto si spaventa. Salgono sulle scale.

→ **All'improvviso Mattia si toglie l'impermeabile ed Alberto si spaventa. Salgono le scale.**

Di nuovo, Alberto porta la valigia e inciampa sulle scale. Mattia vuole aiutarlo e prova di prendere le scarpe di Alberto, ma non le lascia.

→ **Di nuovo, Alberto porta la valigia e inciampa sulle scale. Mattia vuole aiutarlo e prova a prendergli le scarpe, ma Alberto non le lascia.**

Entrano nella sua stanza per questa notte. Accendono la luce e Mattia mette da parte la cassa che stava sul letto ed il lenzuolo del letto.

→ **Entrano in una stanza. Mattia accende la luce, mette da parte la cassa che stava sul letto e toglie il lenzuolo del letto.**

Mattia esce dalla stanza ed Alberto si siede sul letto. Subito, Mattia entra nella stanza.

→ **Mattia esce dalla stanza ed Alberto si siede sul letto. Mattia rientra nella stanza.**

Mattia esce dalla stanza echiude la porta ed immediatamente Alberto prende la sua cartella da sotto il letto. Alberto prende la trappola per topi e mettela davanti il letto. Alberto vede la polverina bianca sul comò.

→ **Mattia esce dalla stanza, chiude la porta ed immediatamente Alberto prende la sua cartella da sotto il letto. Estrae una trappola per topi e la mette davanti al letto. Alberto vede della polverina bianca sul comò.**

Alberto vede la cassa che Mattia ha messo da parte. L'apre e vede i pacchi ed indietreggia.

→ **Alberto guarda la cassa che Mattia ha messo da parte. L'apre, ci guarda dentro e poi indietreggia.**

Alberto ferma la porta con la sedia. Poi, Alberto prende il suo portafoglio e conta i soldi.

→ **Alberto blocca la porta con una sedia. Poi prende il suo portafoglio e ci guarda dentro.**

Mattia sente che Alberto apre la condotta del caminetto. Mattia guarda su. Alberto mette il suo portafoglio nella condotta e la chiude. Mattia sta seduto a tavola e sente un patapom nel caminetto.

→ **Mattia sente che Alberto apre la condotta del caminetto. Mattia guarda su. Alberto mette il suo portafoglio nella condotta e la richiude. Mattia sta seduto a tavola e sente cadere qualcosa nel caminetto.**

Mattia prende una tenaglia con cui prende il portafoglio fuori dal fuoco e guardalo.

→ **Con una tenaglia Mattia tira fuori il portafoglio dal camino e lo guarda. Alberto sta seduto sul letto, sente il formaggio e mettelo sul comò. E poi prende uno spray e l'atomizza sui mobile.**

→ Alberto sta seduto sul letto, annusa/odora il formaggio e lo mette sul comò. Poi prende uno spray e lo spruzza sui mobili.

Mattia sente che Alberto sta urlando.

→ Mattia sente urlare Alberto.

Passa la notte. La mattina Alberto sta sdraiato sul letto coperto con giornali.

→ Passa la notte. La mattina Alberto sta sdraiato sul letto, che è coperto con giornali.

2.2 Le AD della seconda scena

E., H. & L.

Scena 2

04:44: Alberto, Silvia ed i tre amici di Alberto si trovano nel furgone.

04:55: il furgone si ferma in modo brusco.

04:56: Maria bussa sulla porta del furgone.

→ Maria bussa sulla porta del furgone e poi lo apre.

04:58: Escono tutti del furgone.

→ Escono tutti dal furgone.

05:07: Maria e Silvia danno il cinque.

→ Maria e Silvia si danno il cinque.

05:24: su un cartello rotto è scritto 'Castellabate'

05:26: Dondolando, l'uomo da un segno a tutti che devono cominciare a recitare

→ Correndo a braccia alzate, l'uomo fa segno a tutti di cominciare a recitare.

05:40: il luogo caotico è molto sporco e gli abitanti portano vestiti strappati

→ Il paese è caotico e molto sporco e gli abitanti portano vestiti logori.

05:50: Alberto e Silvia entrano nel paese. Silvia non capisce che cosa succede

05:54: qualche ragazzo corre verso Silvia e Alberto

→ **Un gruppetto di bambini/ragazzini corre verso Silvia e Alberto.**

05:56: Costabile piccolo caccia via l ragazzi con un battone

→ **Costabile piccolo li caccia via a calci (N.B.: bastone).**

05:58: Alcuni abitanti tentano di persuadere Silvia a giocare d'azzardo

06:08: Silvia sussulta da un sacco di rifiuti cadente

→ **Silvia sussulta per un sacchetto di rifiuti che le cade addosso.**

06:18: un uomo sta urlando su un container e porta un cartello sul quale è scritto 'disoccupato organizzato'

06:22: Silvia sta per svenire quando ha sentito un tiro

→ **Silvia sta per svenire quando Costabile piccolo gli spara. (N.B.: uno sparo)**

06:39: Silvia vede una donna anziana che sta per morire

→ **Silvia vede una donna stesa su un letto e vestita di nero.**

07:01: due uomini rubano la borsa di Silvia

→ **Due uomini scippano/rubano la borsa a Silvia.**

07:13: Alberto insegue il ladro

→ **Alberto insegue uno dei ladri.**

07:20: Alberto fa finto di battere il ladro

→ **Alberto fa finta di picchiare/colpire il ladro.**

07:33: Silvia sta coccolando con Alberto

→ **Silvia e Alberto si abbracciano**

07:39: Alberto sta gesticolando a Costabile piccolo

→ **Alberto gesticola verso gli altri.**

A. e I.

Scena 2

Un furgone bianco delle Poste italiane arriva ad alta velocità a Castellabate. Prima di fermarsi, la macchina fa scuotere i passaggeri. Maria, armata di una pistola, scende dal furgone. La donna corre verso il dietro dal furgone per aprire la portiere.

➔ **Un furgone bianco delle Poste italiane arriva ad alta velocità a Castellabate. All'interno, i passeggeri sobbalzano. Maria, armata di una pistola, scende dal furgone, corre verso il lato posteriore del furgone e apre il portellone / la portiera posteriore.**

Tutti escono dal furgone e Maria chiede a Silvia di darle il cinque. Silvia lo fa e si avvicinano di un cartellone crivellato di colpi e sul quale c'è scritto 'Castellabate – è moso cazz' vostri'.

➔ **Tutti escono dal furgone e Maria chiede a Silvia di darle il cinque. Silvia lo fa e poi tutti si avvicinano a un cartellone crivellato di colpi sul quale c'è scritto 'Castellabate – e mo so cazz' vostri'**

Dopo questo segno, gli abitanti mettono in scena tutti gli stereotipi dei italiani del Sud. Tutti gli abitanti cominciano a correre senza cervello quando Silvia e Alberto girano l'angolo.

➔ **Gli abitanti del paese mettono in scena tutti gli stereotipi degli italiani del Sud. Tutti gli abitanti cominciano a correre all'impazzata quando Silvia e Alberto girano l'angolo.**

Mentre gli altri proteggono Alberto e Silvia, alcuni bambini riescono ad avvicinarli e non fanno che mendicare. Costabile Grande e Costabile Piccolo cacciano via i bambini dandoli calci di piede.

➔ **Mentre gli altri proteggono Alberto e Silvia, alcuni bambini riescono ad avvicinarli e gli chiedono l'elemosina. Costabile Grande e Costabile Piccolo cacciano via i bambini dandogli dei calci.**

Attraversando la strada, la coppia ed i loro protettori vedono tre uomini che stanno giocando un gioco d'azzardo. Dopo un motoscafo caricato da quattro persone sorpassa la compagnia. All'improvviso Silvia viene colpita da un sacchetto della spazzatura.

➔ **Attraversando la strada, la coppia ed i loro protettori vedono tre uomini che stanno giocando a un gioco d'azzardo. Una vespa con**

cinque persone a bordo sorpassa la compagnia. All'improvviso Silvia viene colpita da un sacchetto della spazzatura.

La compagnia mette gli occhi addosso su un uomo portando un cartello con iscrizione 'disoccupato – organizzato'. Quindi Costabile Piccolo spara il disoccupato e così Silvia sviene. Ma dopo qualche secondo Silvia si raddrizza e comincia a arrancare.

➔ **La compagnia mette gli occhi su un uomo che porta al collo un cartello con la scritta 'disoccupato – organizzato'. Quindi Costabile Piccolo spara al disoccupato e così Silvia sviene. Ma dopo qualche secondo Silvia si raddrizza e prosegue arrancando.**

Quando Silvia e Alberto passano una porta, vedono la mamma di Mattia che fa finta di essere morta. Dopo qualche secondo Mattia dà un'occhiata per vedere se tutto è in ordine.

➔ **Passando davanti a una porta aperta, Silvia e Alberto vedono la mamma di Mattia stesa su un letto e alcune donne vestite a lutto. Poi anche Mattia si avvicina.**

La compagnia si rimette in cammino e all'improvviso incontrano il sindaco di Castellabate portando il tricolore, un capello ed un fucile. Ma il sindaco gli passa velocemente.

➔ **La compagnia si rimette in cammino e all'improvviso incrociano (N.B.: incontrano) il sindaco di Castellabate che porta il tricolore, un cappello ed un fucile. Il sindaco li passa/supera velocemente.**

Qualche istante dopo, due ladri astuti attaccano Silvia alle spalle e rubano la sua borsa. Alberto si getta all'inseguimento e per recuperare la borsa, mette in scena una lotta con uno dei cosiddetti ladri. Alberto tiene trionfalmente in alto la borsa e corre verso Silvia. Gli altri accolgono Alberto con gesti apprezzabili. Silvia abbraccia il suo marito e Alberto gesticola che ne hanno fatto un guazzabuglio.

➔ **Due ladri attaccano Silvia alle spalle e le scippano/rubano la borsa. Alberto si getta all'inseguimento e mette in scena una lotta con uno dei presunti ladri. Alberto tiene trionfalmente in alto la borsa e corre verso Silvia. Gli altri accolgono Alberto con gesti di apprezzamento. Silvia abbraccia suo marito, che gesticola verso gli altri.**

L. en M. (un membro non ha compilato il questionario)

Scena 2

All'improvviso il furgone ferma. Tutti dentro inciampano.

→ **All'improvviso il furgone si ferma. Tutti dentro sobbalzano.**

Maria, che stava guidando, scende dal furgone e apre le porte di dietro.

→ **Maria, l'autista, scende dal furgone e apre le porte posteriori.**

Anche gli altri scendono.

Alberto e Silvia vedono il cartello di Castellabate, pieno di fori di proiettile.

Tutta la gente del paese fanno una messa in scena per spaventare Silvia, facendo finta di essere stereotipi meridionali.

→ **Tutta la gente del paese dà inizio ad una messa in scena. (N.B.: *la gente fa*)**

Il colpo di pistola fa svenire Silvia, ma si alza di subito.

→ **Il colpo di pistola fa svenire Silvia, che però si rialza subito.**

Continuano a camminare.

Silvia si avvicina a una porta aperta e vede una donna morendo sul letto. Si spaventa, e si allontana.

→ **Silvia si avvicina a una porta aperta e vede una donna morente sul letto. Si allontana spaventata.**

Mattia si avvicina alla donna. E sua madre facendo finta di morire

→ **Mattia si avvicina alla donna. È sua madre che fa finta di essere morta.**

Qualcuno ruba la borsa di Silvia.

→ **Qualcuno scippa/ruba la borsa a Silvia.**

Alberto segue il ladro

→ **Alberto insegue il ladro.**

Alberto rimuove il passamontagna del ladro. Gli da alcuni colpi e riprende la borsa.

→ **Alberto toglie il passamontagna al ladro. Gli dà alcuni colpi e riprende la borsa.**

L'applauso di Maria non viene apprezzato da Silvia.

Alberto e Silvia si abbracciano.

Alberto fa l gesti a Mattia alle spalle di Silvia.

→ Alberto fa dei gesti a Mattia alle spalle di Silvia.

M., N. & T.

Scena 2

Un furgone con la scritta 'Poste Italiane' sta fermando bruscamente in un bosco. Maria, l'autista sta escendo con la rivoltella nella mano e apre la portiera.

→ Un furgone con la scritta 'Poste Italiane' si ferma bruscamente in un bosco. Maria, l'autista, esce (N.B.: uscendo) con la rivoltella in mano e apre il portellone / la portiera posteriore.

Tutti escono e stano proteggendo Alberto e Silvia. Paurosa Silvia deve dare il cinque a Maria. Costabile Grande grande tira al braccio di Alberto per indicare che deve muoversi.

→ Tutti escono e proteggono (N.B.: stanno) Alberto e Silvia. Silvia, impaurita, dà il cinque a Maria. Costabile Grande grande tira Alberto per il braccio per indicargli di muoversi.

Lentamente Alberto e Silvia si muovono in gruppo e passano un cartello che indica 'Castellabate'.

→ Lentamente il gruppo si muove e passa un cartello che indica Castellabate.

Vicino il cartello un uomo dà un segnale con il walkie-talkie ad un anziano che sta correndo verso gli altri e dà il segnale che il gruppo sta arrivando, così le persone mettono in scena i pregiudizi della vita del Sud: bambini stanno correndo, anziani stanno bevendo, giocando a carte.

→ Vicino al cartello, un uomo dà un segnale con il walkie-talkie ad un anziano, che corre verso gli abitanti del paese e dà il segnale che il gruppo sta arrivando, così tutti iniziano a recitare: bambini che corrono, anziani che bevono e giocano a carte.

Dei bambini disturbano Silvia e stanno mendicando

→ Dei bambini disturbano Silvia mendicando.

Qualche uomo stanno giocando.

→ Alcuni uomini giocano d'azzardo.

Dappertutto c'è immondizia sulla terra.

→ **Dappertutto c'è immondizia in/per/a terra.**

Un uomo con un cartello 'Disoccupato organizzato' sta gridando su un container.

→ **Un uomo con un cartello su cui è scritto 'Disoccupato organizzato' grida dal tetto di un container.**

Costabile piccolo reagisce con mira sul uomo con un fucile.

→ **Costabile piccolo reagisce sparandogli (N.B.: con mira? sull'uomo) con un fucile.**

Un uomo con una vespa passa con tantissimi bambini su la vespa.

→ **Passa una vespa con un uomo e quattro bambini a bordo. (N.B.: un uomo su una/in vespa; sulla vespa).**

Tutti richiamano Alberto e Silvia all'attenzione dei suoi affari.

→ **Tutti i venditori richiamano l'attenzione di Alberto e Silvia. (N.B.: dei loro affari)**

Silvia sta per svenire ma Mattia la afferra.

Silvia segue qualche suora a una casetta e in modo scioccante vede una donna che sta per morire. Alberto e Silvia passano la casetta e Mattia sta parlando alla attrice cosiddetto morta.

→ **Silvia segue qualche donna vestita a lutto a una casetta e vede la madre di Mattia stesa su un letto. Alberto e Silvia proseguono e poi Mattia si avvicina alla casa.**

Una giovane spara con un fucile nell'area, correndo tra Alberto e Silvia e seguita dal sindaco che anche ha un fucile.

→ **Una giovane spara in aria con un fucile, correndo tra Alberto e Silvia e seguita dal sindaco, anche lui con un fucile.**

Un ladro anziano e grosso ruba una Silvia sbalordita della borsa a un mercato e sta scapando ma Alberto seguirlo e dopo una piccola lotta riprende la borsa e la ritorna.

→ **Un ladro anziano e grasso scippa/ruba la borsa a una Silvia sbalordita e scappa, ma Alberto lo insegue e dopo una breve lotta riprende la borsa e la riporta.**

Maria applaude per la ricupera della borsa.

→ **Maria applaude. (N.B.: il recupero)**

Maria abbraccia Alberto mentre Alberto sta facendo i gesti alle spalle di Silvia.

→ **Silvia abbraccia Alberto, che fa dei gesti alle sue spalle verso gli altri.**

4. Il questionario

Questionario finale

NOME STUDENTE: _____

1. Attività didattica

Indica in che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni (1 per niente, 2 poco, 3 abbastanza, 4 d'accordo, 5 molto d'accordo).

(14) AD

	1	2	3	4	5
a. Grazie a questa attività didattica ho applicato le mie conoscenze e competenze dell'italiano					
b. Grazie a questa attività didattica il mio livello di espressione scritta è migliorato					
c. Grazie a questa attività didattica ho ampliato il mio lessico (precisione, espressioni idiomatiche)					
d. L'uso di materiale audiovisivo autentico relativo all'AD mi ha permesso di sviluppare la mia pratica della traduzione					
e. Fare l'AD mi ha permesso di riflettere sul mio apprendimento					
f. Fare l'AD mi ha permesso di riflettere sulle difficoltà che si possono incontrare per produrre un linguaggio giusto e adeguato					
g. Fare l'AD mi ha permesso di osservare l'importanza dell'accessibilità di questo materiale a persone con disabilità visiva					
h. Facendo l'esercizio ho capito bene cosa che si intende con AD					
i. Sono soddisfatto di quello che ho imparato con l'uso dell'AD					
j. L'uso di materiale audiovisivo in classe mi sembra una buona idea					

(15) Apprendimento collaborativo

	1	2	3	4	5
a. A me piace imparare lavorando insieme con altri studenti					
b. Il fatto di lavorare insieme ad altri mi dà un ulteriore stimolo a lavorare meglio					
c. Durante questa attività ho imparato molte cose dai miei compagni					
d. Il lavoro collaborativo mi ha permesso di riflettere sul mio proprio apprendimento					
e. La collaborazione all'interno del mio gruppo è stata eccellente					

(16) Correzioni e feedback

	1	2	3	4	5
a. Fare la correzione dell'AD di un altro gruppo mi ha permesso di riflettere sulla correttezza linguistica e sulla varietà di alternative lessicali possibili					
b. Fare la correzione dell'AD di un altro gruppo mi ha permesso di riflettere meglio sulle regole dell'AD					
c. Ricevere critiche e commenti costruttivi sul mio lavoro da parte dei miei compagni mi ha aiutato ad approfondire il mio apprendimento					
d. Revisionare e dare critiche costruttive sul lavoro dei miei compagni mi ha aiutato ad approfondire il mio apprendimento					
e. Secondo me è più facile accettare critiche dai compagni che dal professore					

2. Strumenti di lavoro

Che strumenti digitali (ad es. dizionari, siti Internet) hai utilizzato per risolvere i problemi linguistici emersi durante l'esercizio di audiodescrizione? Mettili in ordine di importanza.

1 _____

5 _____

2 _____

6 _____

3 _____

7 _____

4 _____

8 _____

3. Stereotipi

Pensando alla risposta che hai dato lunedì, credi di aver modificato il tuo punto di vista sugli stereotipi culturali Nord-Sud? In che modo?

4. Test

Traduci in italiano le seguenti parole/frasi. N.B.: puoi dare diversi sinonimi.

Hij deed zijn regenjas uit.

De burgemeester heeft een geweer.

Hij kwam de kamer binnen.

Ze zag een man die aan het schreeuwen was.

Hij wou haar schoenen dragen.

Ze omhelzen elkaar.

Ze ging het huis uit.

Hij wil hem neerschieten, maar mist.

Ze doen alsof ze elkaar slaan.

Ze geven elkaar de vijf.

Hij pakt een stoel en zet die voor de deur.

Ze beroofden haar van haar tas.

Bliksem

Knijptang

Struikelen

Muizenval

Wit poeder

Commode

Kist

Ruiken

(een vloeistof) Spuiten

Bedelen

Bestelwagen

Vuilniszak

Flauwvallen

In elkaar zakken

Bord *(plaat met opschrift)*

Bivakmuts

Kansspel

Achter de rug
