

Pre-print

*Epistulae a familiaribus. Per Raffaella Tabacco*, a cura di A. Borgna e M. Lana, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2022, pp. 83-106

Marina Castagneto, Stefania Ferrari<sup>1</sup>

FABULA NUBECULATA HISTORiarum ANATOPOLIS LATINE DISCO

## 1. Introduzione

Cosa significa insegnare il latino oggi a scuola? Qual è l'approccio più efficace per avviare gli studenti allo studio di una lingua antica? È meglio partire dalla grammatica o dal lessico? Dovremmo lavorare esclusivamente con la lingua scritta o esercitare anche le competenze orali? Quali materiali e testi impiegare fin dai livelli iniziali? È più efficace organizzare le lezioni seguendo un metodo tradizionale di tipo grammaticale-traduttivo o dar spazio anche agli approcci e alle tecniche sviluppate per l'insegnamento delle lingue moderne?<sup>2</sup> Da una prospettiva di "non specialiste" di didattica del latino, con lo sguardo curioso di linguiste teoriche ed acquisizionali, tenteremo di proporre alcune riflessioni e suggerire possibili applicazioni pratiche per l'insegnamento del latino ai livelli iniziali. Dopo aver ripercorso le principali indicazioni che la linguistica acquisizionale offre alla didattica (§ 2), si presenta l'approccio della didattica per task (§ 3) e si illustra una sua possibile applicazione all'insegnamento del latino ai livelli iniziali, descrivendo in dettaglio le fasi di progettazione di un ciclo di lezioni (§ 4), l'analisi linguistica del materiale intorno al quale è stato costruito il percorso didattico (§ 5) nonché le indicazioni operative per il docente (§ 6). Si conclude con alcune riflessioni finali (§ 7).

## 2. Dalla teoria alla pratica didattica

La linguistica acquisizionale ha prodotto una serie di teorie capaci di descrivere le dimensioni linguistiche, cognitive, sociali e psicologiche dell'apprendimento di una lingua seconda<sup>3</sup>, permettendo di identificare gli elementi che influenzano l'apprendimento linguistico e i fattori che ne determinano un suo sviluppo nel tempo (cfr. Ellis 2008; Ortega 2009; Gass e Selinker 2001). Benché la ricerca teorica, in quanto tale, non offra risposte univoche – né tantomeno abbia tra i suoi scopi quello di indicare a un docente di lingua seconda cosa fare o non fare in classe – essa può certamente contribuire all'identificazione di principi e procedure intorno alle quali basare le proprie scelte didattico-metodologiche (Ellis e Shintani 2014). Come una bussola, la ricerca aiuta gli insegnanti a orientarsi nel proprio contenuto di insegnamento, a trovare strade per accompagnare gli allievi nel percorso di apprendimento, favorendo di fatto l'esplorazione di nuove piste di lavoro, sostenendone l'eventuale sperimentazione e offrendo gli strumenti per valutarne l'efficacia. Ispirandoci al lavoro di Rod Ellis (2003a)<sup>4</sup>, presenteremo qui una serie di principi e procedure che possono guidare le scelte metodologiche dei docenti di lingua straniera, certi che essi possano offrire utili spunti di riflessione anche per l'insegnamento del latino a scuola.

*Principio 1: L'insegnamento deve garantire lo sviluppo sia di un ricco repertorio di formule che di una competenza basata sulle regole.*

La produzione linguistica, sia essa in L1 o in L2, viene generata da due diversi sistemi, il primo basato principalmente su regole, il secondo costituito da formule (Skehan 1998). Il parlante in base ai propri scopi

---

<sup>1</sup> Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Marina Castagneto i paragrafi 4; 5.1; 5.1.1; 5.1.2; 5.1.3; 5.1.4; 5.2; 5.3; 7. e a Stefania Ferrari i paragrafi 1; 2; 3; 6.

<sup>2</sup> I temi, i metodi e le prospettive della didattica del latino sono stati oggetto di molti studi. Per un inquadramento generale di tipo storico e metodologico si veda almeno Balbo (2007).

<sup>3</sup> In questo contributo si utilizza l'espressione lingua seconda (o L2) nell'accezione ampia del termine, includendo sia le lingue seconde in senso stretto che le lingue straniere, anche classiche

<sup>4</sup> Tralasciamo qui il principio 10, dedicato alla valutazione degli apprendimenti.

comunicativi può decidere di favorire la complessità e l'accuratezza della propria produzione linguistica utilizzando il primo sistema o al contrario assecondare la fluenza e la scorrevolezza appoggiandosi al secondo (Foster 2001). Per gli apprendenti ai livelli iniziali le formule fungono inoltre da base per lo sviluppo di ipotesi sul sistema della lingua di arrivo: a partire dall'analisi di espressioni precedentemente memorizzate come stringhe non analizzate essi sviluppano il loro sistema di regole (Ellis 1996; Ellis 1984). La didattica tradizionale, dedicando attenzione quasi esclusivamente all'insegnamento delle regole grammaticali, ha spesso trascurato l'importanza delle formule. Visto il loro ruolo ai fini dell'acquisizione e della produzione linguistica, in particolare ai livelli iniziali, è essenziale invece elaborare strategie didattiche capaci di dare spazio anche al loro insegnamento, favorendo così lo sviluppo e l'integrazione di entrambi i meccanismi di produzione linguistica.

*Principio 2: L'insegnamento deve garantire che gli apprendenti si concentrino sul significato.*

La lingua è innanzitutto uno strumento per comunicare ed è proprio tutte le volte che essa viene utilizzata in questa sua funzione che si creano contesti proficui anche per l'apprendimento (Prabhu 1987; Long 1996). Quando l'insegnamento è orientato al significato, gli apprendenti hanno di fatto l'occasione di essere esposti a un input potenzialmente ricco e significativo, arricchito eventualmente da occasioni per interagire, e sviluppano di conseguenza una certa fluenza, con ricadute positive anche in termini di motivazione ed autostima (DeKeyser 1998). Gli approcci didattici più tradizionali spesso prendono il via dalla presentazione di lessico e regole decontestualizzate per poi passare ad uno uso controllato della lingua, in genere basato sulla ripetizione di modelli presentati a priori. La ricerca suggerisce invece come l'insegnamento possa essere più efficace quando le attività permettono agli apprendenti di trasmettere significati autentici, facendole precedere a quelle che richiedono un'attenzione alla forma linguistica.

*Principio 3: L'insegnamento deve anche garantire che gli apprendenti si concentrino sulla forma.*

È fatto accertato che l'acquisizione linguistica richieda anche attenzione alle forme impiegate per trasmettere i significati (Schmidt 1994; 2001). Risulta importante dunque chiedersi come si può efficacemente esercitare la riflessione e il reimpiego di strutture linguistiche, senza trascurare l'essenziale attenzione alla dimensione comunicativa. Negli approcci tradizionali, la riflessione linguistica è in genere intesa come insegnamento astratto di una regola; al contrario la ricerca acquisizionale invita i docenti a esplorare nuove modalità per accompagnare gli studenti nella focalizzazione sulle forme, ad esempio selezionando prima un determinato contesto comunicativo e solo successivamente proponendo attività di riflessione e reimpiego linguistico incentrate sulle strutture linguistiche significative per quel contesto specifico.

*Principio 4: L'insegnamento deve mirare soprattutto allo sviluppo delle conoscenze implicite, senza dimenticare però le conoscenze esplicite.*

La conoscenza implicita è una conoscenza di tipo procedurale a cui l'apprendente accede automaticamente nella fase di produzione, rendendo così possibile un uso rapido e fluente della lingua. La conoscenza esplicita è all'opposto una conoscenza dichiarativa delle regole di funzionamento della lingua, che include anche la meta-lingua necessaria per descrivere le regole stesse. Rispetto al rapporto tra conoscenze implicite ed esplicite la ricerca allo stato attuale non ha ancora definito in modo univoco se le seconde favoriscono o meno lo sviluppo delle prime, né tanto meno il tipo di rapporto e interfaccia tra i due sistemi di conoscenze (cfr. DeKeyser 1998; Krashen 1981; Ellis 1991; Schmidt 1994). Ai fini dell'insegnamento non è forse nemmeno necessario rispondere ai dubbi irrisolti della ricerca, ma piuttosto è essenziale chiedersi quale deve essere la funzione nella didattica dell'insegnamento delle conoscenze esplicite. Quando l'obiettivo primario è promuovere una competenza funzionale nella L2, allora il punto di partenza non può che essere l'uso, così da favorire lo sviluppo delle conoscenze implicite e solo successivamente guidare gli studenti in attività di riflessione linguistica, con lo scopo di supportare sia lo sviluppo delle conoscenze implicite che il passaggio delle stesse a conoscenze esplicite.

*Principio 5: L'insegnamento deve tener conto dell'interlingua dell'apprendente.*

Fin dai primi studi sull'acquisizione delle lingue si è osservato che gli apprendenti seguono un loro sillabo interno mentre affrontano il complesso compito di ricostruire il sistema linguistico della lingua d'arrivo (Corder 1967). È fondamentale dunque che le modalità didattiche riflettano i naturali processi di acquisizione, accompagnando e sostenendo lo studente nel suo percorso. In altre parole il docente più che stabilire obiettivi grammaticali a priori dovrebbe sviluppare le competenze di osservazione utili a rilevare cosa ha imparato lo studente sulla lingua, quali sono le sue ipotesi rispetto al suo funzionamento, quali tra i possibili errori

evidenziano un apprendimento in atto (Pallotti 2017). Se dunque l'acquisizione è una sorta di gioco di scoperta della lingua da apprendere, anche la pratica didattica dovrebbe stimolare l'osservazione e la formulazione di ipotesi rispetto al funzionamento della lingua che si sta studiando.

*Principio 6: L'insegnamento efficace richiede un'ampia esposizione alla L2.*

L'apprendimento linguistico è un processo lungo e complesso e lo sviluppo della competenza in L2 è legato sia alla quantità che alla qualità di lingua a cui gli apprendenti sono esposti. In generale, maggiore e migliore è l'esposizione, più rapido è il processo di acquisizione (Krashen 1981; 1994). Risulta dunque essenziale nella pratica didattica creare occasioni per ampliare il tempo di contatto con la lingua e contemporaneamente garantire un'esposizione di qualità. Di conseguenza il docente deve da un lato massimizzare l'uso della lingua target in classe e al di fuori della classe, incoraggiando e guidando gli studenti nell'approfondire le loro esplorazioni linguistiche, dall'altro saper selezionare e graduare il materiale linguistico da proporre agli allievi, mantenendo un equilibrio tra comprensibilità ed occasioni per confrontarsi con elementi di complessità.

*Principio 7: L'insegnamento efficace offre opportunità per la produzione.*

Oltre ad essere esposti alla lingua, per favorire l'acquisizione è essenziale che gli apprendenti abbiano occasioni per reimpiegare il lessico, le strutture e le formule apprese. La produzione permette all'apprendente di testare le ipotesi fatte rispetto alla lingua che sta acquisendo e aiuta l'automatizzazione delle regole e delle strutture apprese (Swain 1995; Ellis 2003b). È chiaro che per produzione in questi casi non si intende tanto la ripetizione di contenuti o espressioni memorizzate, ma piuttosto la produzione di contenuti originali e personali.

*Principio 8: La possibilità di interagire nella L2 è fondamentale per lo sviluppo della competenza comunicativa.*

Se la produzione è essenziale ai fini dell'acquisizione, ancora più importante è la produzione dialogica. L'interazione non è esclusivamente una modalità per esercitare ciò che si è appreso, ma è uno strumento che permette lo sviluppo di nuove risorse comunicative (Hatch 1978). A tal proposito la ricerca ci dimostra come la competenza linguistica si sviluppa a partire dalle incomprensioni comunicative e dal conseguente bisogno di negoziare significati (Long 1996). Attraverso le riformulazioni l'esposizione è resa comprensibile, si fornisce *feedback* correttivo all'apprendente e si favorisce lo sviluppo dell'interlingua. Diventa dunque essenziale chiedersi che tipo di interazione in classe può favorire l'apprendimento. Innanzitutto è necessario creare contesti in cui gli studenti hanno motivi reali per impiegare la lingua e sono incoraggiati a esprimere idee e opinioni originali e personali, piuttosto che a ripetere modelli linguistici preconfezionati. In secondo luogo è importante che gli allievi si trovino a interagire non solo in situazioni controllate e al loro livello di competenza, ma vengano messi alla prova anche in contesti un poco più complessi. Infine è importante che gli spazi di interazione siano sufficientemente ampi e motivanti, così da permettere una produzione linguistica di una certa consistenza.

*Principio 9: L'insegnamento deve prendere in considerazione le differenze individuali.*

Nonostante l'apprendimento linguistico abbia caratteristiche universali, variano considerevolmente da apprendente a apprendente tempi di acquisizione e livello finale raggiunto. In genere si ritiene che l'apprendimento sia di maggior successo quando gli studenti sono motivati e quando l'approccio didattico tiene conto delle modalità di apprendimento individuali. Se si lavora in una classe di 20 o 30 studenti non è banale impiegare modalità di lavoro adatte a tutti. Per questo motivo è necessario adottare strategie flessibili e variare il tipo di attività proposte, in modo da favorire i diversi stili di apprendimento presenti in classe. Particolarmente utile in questo senso sono le attività che rendono gli apprendenti consapevoli delle proprie strategie di acquisizione e che guidano a sperimentarne di diverse. Saper impiegare diverse strategie con il variare delle attività e degli scopi comunicativi permette agli studenti di divenire più autonomi ed efficaci nell'apprendimento stesso. Oltre a ciò è essenziale che gli insegnanti elaborino strategie per attivare e mantenere la motivazione degli apprendenti, ciò è possibile quando il ritmo di lavoro non è né troppo lento né troppo veloce e quando le attività proposte non sono né troppo semplici, né troppo complesse, ma graduate in modo da risultare stimolanti. È compito del docente garantire la motivazione di tutta la classe e ciò è possibile solo mantenendo un insegnamento di qualità (Dornyei 2001)

### **3. La Didattica per task**

Uno degli approcci didattici che permette di tener conto dei principi esposti nella sezione precedente è la Didattica per task (TBLT, Task Based Language Teaching; cfr. Ellis 2018; Long 2015; Willis & Willis, 2007). Vediamo brevemente come si caratterizza questa modalità di insegnamento. Il ciclo didattico si sviluppa intorno al task, inteso come attività che offre agli studenti l'occasione di mettersi in gioco concretamente con la lingua. Il task non è altro che un'attività in cui: il significato è primario, il compito riproduce attività del mondo reale; gli apprendenti non devono ripetere a pappagallo contenuti altrui; il raggiungimento dell'obiettivo del task è prioritario; la valutazione si riferisce alla capacità degli studenti di portare a termine il compito (Skehan 1996). In breve, gli apprendenti vengono invitati a utilizzare materiale linguistico per svolgere azioni quali elencare, selezionare, ordinare, confrontare, risolvere problemi o condividere esperienze. Al contrario di quanto avviene per gli esercizi tradizionali, dove in genere si invitano gli allievi a manipolare forme linguistiche anticipate dal docente, la didattica per task stimola l'attivazione autonoma delle risorse linguistiche degli apprendenti. Di conseguenza, già durante lo svolgimento del task gli apprendenti sono portati a portare l'attenzione su alcuni aspetti linguistici. Per esempio, devono chiedersi "qual è il modo migliore per dire questa cosa?", o "qual è la parola per X?". Quando questo accade, gli studenti non stanno riflettendo su strutture presentate dall'insegnante, ma sono piuttosto costretti ad attivarsi alla ricerca delle strutture più funzionali allo svolgimento del compito comunicativo. È quindi più facile per loro notare la mancanza di una forma linguistica di cui avrebbero bisogno per comprendere o veicolare un certo significato: la loro attenzione ai fenomeni linguistici ne risulta necessariamente accentuata. Concluso il task, in un momento specificamente dedicato alla riflessione sulla lingua, l'insegnante guida poi verso ulteriori attività di focalizzazione sulla forma, facendo osservare determinate strutture utili a una realizzazione più efficace del compito o stimolando il reimpiego in diversi contesti delle strutture obiettivo. Gli apprendenti riflettono dunque sulle forme linguistiche dopo averle usate – o aver provato a usarle – durante il task. Gli elementi su cui si concentra la riflessione formale risultano di conseguenza non solo quelli rilevanti per lo specifico contesto situazionale, ma anche quelli per cui gli apprendenti sono pronti dal punto di vista dell'evoluzione dell'interlingua.

Organizzare interventi didattici secondo un approccio per task richiede dal punto di vista del docente una serie di azioni di progettazione. L'insegnante dovrà innanzitutto condurre un'analisi dei bisogni dei propri studenti, rilevando ciò che già conoscono della lingua target e identificando i compiti e i contesti in cui dovranno imparare a muoversi, anche in riferimento alle indicazioni del curriculum della lingua target. Sulla base di tali informazioni, il docente seleziona i macro-compiti che costituiranno le tappe del percorso didattico. Per ciascuno di questi, organizzerà poi un corpus didattico, ossia una raccolta di testi autentici intorno ai quali costruire i singoli task. Successivamente si occuperà di un'analisi linguistica di tale materiale, con l'obiettivo di identificare strutture rilevanti ed elementi su cui portare, attraverso i task e i successivi focus linguistici, l'attenzione degli studenti. A partire da questi elementi, il docente pianifica i singoli percorsi. A differenza di quanto previsto in altri approcci didattici, la programmazione avrà la forma di un canovaccio: se i task o la sequenza di task sono definiti in dettaglio, per il focus linguistico sarà sufficiente fare alcune previsioni, poiché la costruzione delle singole attività linguistiche è possibile solo dopo lo svolgimento del task stesso, a partire dall'osservazione attenta di ciò che gli studenti comprendono o producono in classe e tenendo conto delle richieste del compito stesso. Per definizione infatti nell'approccio per task il focus linguistico ha lo scopo di creare una sorta di ponte tra ciò che gli studenti conoscono già e la varietà di strutture funzionali allo svolgimento del task stesso. La procedura appena descritta garantisce un equilibrio tra attenzione al significato e alla forma, favorisce il rispetto dei naturali processi di apprendimento linguistico e rimette al centro dell'intervento didattico lo studente e la lingua con le sue ricche e varie sfumature situazionali.

#### **4. Progettare una proposta didattica per l'insegnamento del latino ai livelli iniziali**

Vediamo in concreto come applicare la didattica per task all'insegnamento della lingua latina a livelli iniziali. Il contesto didattico a cui si fa riferimento è il biennio del liceo. Riprendendo le Indicazioni Nazionali per il biennio del liceo classico (MIUR 2010, 198-199), si vanno a selezionare gli obiettivi che orientano la nostra progettazione:

- saper leggere e comprendere testi di vario genere e argomento;
- saper confrontare linguisticamente, con particolare attenzione al lessico, il latino con l'italiano e le altre lingue straniere moderne;
- riconoscere i meccanismi di formazione di parole;
- dare spazio al confronto con la lingua italiana anche nel suo formarsi storico;
- verificare ipotesi di traduzione.

Successivamente si identifica un testo su cui sia possibile calare questi obiettivi anche ai livelli iniziali. La scelta in questo caso ricade sul fumetto *Donaldus Anas atque Nox Saraceni* (1984), che costituisce in assoluto la prima storia disneyana a essere tradotta in latino. Il testo originale, in italiano, è *Paperino e la notte del Saraceno*, apparso l'anno precedente negli albi della serie speciale "Topolino più", sceneggiato e disegnato da Marco Rota (Mondadori editore). Il traduttore in latino è stato José Maria Mir, monaco claretiano<sup>5</sup> e docente universitario di latino presso diverse università italiane e spagnole, con un lungo curriculum scientifico da lessicologo della lingua latina.<sup>6</sup> La traduzione in latino di questo fumetto, come di altri che seguirono tra il 1984 e il 1986, rientrava inoltre all'interno di un progetto assai ambizioso, fortemente caldeggiato da Lamberto Pigni (editore del fumetto e all'epoca Presidente dell'European Language Institute di Recanati), di trasformare il latino in una lingua viva che potesse ambire al ruolo di lingua veicolare di comunicazione all'interno della Comunità Europea, nel rispetto di una sostanziale parità tra gli stati membri della Comunità e della salvaguardia delle singole culture nazionali.

Se lo scopo del progetto è stato quello di tentare di promuovere il latino come una possibile lingua di comunicazione, ricostruendo un diasistema complesso che includesse anche varietà di parlato, questo fumetto in latino costituisce un'interessante base per sviluppare un percorso didattico che favorisce il contatto degli allievi con la lingua in un contesto comunicativo. Il fumetto disneyano è inoltre tra i testi che rientrano nel campo esperienziale degli allievi, elemento che favorisce il contatto con la complessità linguistica del latino a partire da un contesto culturale vicino a quello degli apprendenti. Oltre a ciò il fumetto, grazie alla combinazione tra testo ed elementi grafici, permette al lettore di "assistere" allo svolgersi delle azioni durante la lettura del testo, facilitando così da un lato la comprensione, dall'altro favorendo l'attivazione di strategie di compensazione durante i tentativi di decodifica del testo. Inoltre il fumetto è un testo linguisticamente vario e ricco che permette l'esposizione a un diasistema complesso, dove si combinano naturalmente un linguaggio più formale con una lingua vicina al parlato dialogico. Infine, il fumetto qui selezionato, proprio per la complessa operazione traduttiva che lo caratterizza, permette un interessante contatto tra mondo classico e moderno, latino di ieri e di oggi, all'interno di un mondo immaginario dove tutto è possibile.

Stabiliti dunque gli obiettivi e il corpus didattico, si procede con l'analisi linguistica del testo e la definizione del percorso didattico.

## 5. L'analisi linguistica del fumetto latino

### 5.1 L'invenzione di un nuovo lessico

La scelta di usare il latino come lingua potenzialmente parlabile ai nostri giorni pone un problema che è immediatamente riconoscibile anche per chi non fosse esperto di linguistica: la mancanza di un lessico adeguato a denotare una vasta gamma di referenti (materiali e immateriali) che sono il portato di una società diversa, ampiamente tecnologizzata, e che si è arricchita di oggetti e modelli teorici estranei al mondo classico. Questo problema ovviamente non è nuovo, e la creazione di un lessico suppletivo in latino relativo alla designazione di *realia* contemporanei è stata oggetto di riflessione per tutti gli scrittori tardi (e tardissimi) in latino:<sup>7</sup> lo stesso Pigni, editore del fumetto, negli anni '80 del Novecento ha partecipato alla redazione del "Lexicon recentis latinitatis" (casa Editrice Vaticana),<sup>8</sup> perno del cosiddetto "neolatino" che il gruppo intendeva proporre come lingua veicolare europea.<sup>9</sup>

Il lavoro onomaturgico del gruppo ricade positivamente sulla traduzione del fumetto, esaltandone la dimensione ludica. I neologismi proposti sono in qualche modo stranianti, e rappresentano uno "scarto" in quanto indiziano «nel campo espressivo, un allontanamento dell'uso linguistico normale» (Spitzer 1966, 46-

<sup>5</sup> I monaci claretiani appartengono alla Congregazione dei Missionari "Figli del Cuore Immacolato di Maria".

<sup>6</sup> Mir è l'estensore di dizionari latino-italiano, italiano-latino e latino-spagnolo, spagnolo-latino, ed è stato editore di "Palestra Latina", che raccoglie periodici pubblicati in Spagna scritti interamente in latino.

<sup>7</sup> È il caso, ad esempio, di Giovanni Faldella, che, nel suo "De Redemptione Italica" scritto all'inizio del Novecento, ha inteso ricreare un lessico appropriato a raccontare la storia del Risorgimento italiano dal Congresso di Vienna alla breccia di Porta Pia (cfr. il monumentale lavoro di edizione di quest'opera condotto da Piastrì 2011).

<sup>8</sup> [https://www.vatican.va/roman\\_curia/institutions\\_connected/latinitas/documents/rc\\_latinitas\\_20040601\\_lexicon\\_it.html](https://www.vatican.va/roman_curia/institutions_connected/latinitas/documents/rc_latinitas_20040601_lexicon_it.html). In quest'opera lessicografica si propone, ad esempio, il lemma *procurator* come possibile traduzione latina di *manager*, e *tunicula caudata per frac*.

<sup>9</sup> Anche Faldella, del resto, pensava ad una rivitalizzazione del latino come lingua veicolare, da contrapporre, visti i tempi da lui vissuti, al francese piuttosto che all'inglese. Non a caso nella prefazione del "De Redemptione" ripete quattro volte "Latina lingua vivit" (cfr. Piastrì 2011).

72). È psicologicamente difficile trasportare nel latino, che nel nostro immaginario riflette la cultura di due millenni fa, non solo parole, ma anche referenti che appartengono ad un mondo diverso.

Lo straniamento comportato da questa traslazione cronologica non è però disturbante, anzi favorisce l'aspetto ludico intrinseco al fumetto come tipologia testuale: l'attribuzione di etichette lessicali in latino a referenti appartenenti alla contemporaneità diventa una marca di irrealtà, e colloca gli eventi narrati nel mondo della finzione narratologica. La riconoscibilità dei referenti, nonostante il ricorso a neologismi, trascina il lettore in un gioco di disambiguazione basato su implicature conversazionali e su una *shared knowledge* condivisa tra il redattore e il lettore.

Non a caso, tutti i termini relativi al mondo dei Paperi in latino non possono che essere neologismi, visto che nessun autore classico, per quanto tardo, ha mai ambientato una poesia o un'opera teatrale a "Anatopolis", ma il lettore esperto in storie dei Paperi, nel leggere «avunculus Scrugulus illum mihi dedit, copensandi gratia facti laboris in reconditorio» pronunciato da Paperino, non può non riconoscere zio Paperone in *avunculus Scrugulus* e il deposito come *reconditorium*.<sup>10</sup> Il gioco interpretativo che si fonda sulla associazione di referenti esterni al mondo classico a nuove etichette lessicali latine non si limita però ad una contestualizzazione legata al mondo dei Paperi, e spazia da referenti legati al mondo contemporaneo (es. in *tramen sumemus!*, "prendiamo il treno!") a potenziali insulti come *scrinifragium*, "rompiscatole"<sup>11</sup> (vd. fig. 1), in cui il ricorso a un neologismo latino diminuisce la carica aggressiva dell'atto linguistico proprio grazie all'effetto di straniamento. In tutti questi casi, però, la sorpresa onomastica facilita l'interpretazione e la memorizzazione da parte del lettore, favorendo l'apprendimento del latino.

fig.1



L'invenzione di neologismi nel fumetto analizzato riproduce in sincronia ciò che nelle lingue "naturali" potrebbe essere il punto di arrivo di un mutamento semantico, che ha luogo ogni volta che un nuovo significante è riferito a un significato, e ogni volta che un nuovo significato è riferito a un significante (Ullmann 1959: 141). Per Ullmann la creazione di parole nuove può avvenire in tre modi. usando mezzi preesistenti nel sistema linguistico (creando così veri e propri neologismi), introducendo una parola di prestito da una lingua altra, o modificando il significato di una parola già esistente. Come vedremo nei prossimi paragrafi, il traduttore-onomaturgo del fumetto ha usato tutti e tre questi modi.

### 5.1.1 I neologismi stricto sensu

Alcuni termini citati cursoriamente nel paragrafo precedente (come *scrinifragium*) sono neologismi in senso proprio, perché sono formati usando materiale linguistico appartenente al sistema del latino.

I neologismi veri e propri presenti nel fumetto vengono formati sempre tramite derivazione (es. *birota*, "bicicletta") o composizione (es. *autoraeda*, "auto"<sup>12</sup>), mentre sono assenti neologismi in cui la radice lessicale si presenti attualizzata dalla sola flessione.

La spiegazione del ricorso a questi processi grammaticali di formazione di parola risiede in ragioni di processabilità cognitiva: nella derivazione e nella composizione, infatti, quando il processo di formazione è regolare, ogni elemento che concorre alla formazione della parola contribuisce in modo lineare ad un significato di tipo compositivo, modificando il significato della base in modo prevedibile e trasparente. Il

<sup>10</sup> In latino viene definito *reconditor* chi nasconde o ripone qualcosa a proprio vantaggio, in pratica un ritratto sintetico di zio Paperone.

<sup>11</sup> Zio Paperone dice a Paperino tramite il suo balloon "Sgrunt! Tu sempre idem scrinifragium", traduzione di "Sgrunt! Il solito rompiscatole".

<sup>12</sup> *Raeda* è una voce gallica che indica una carrozza da viaggio a quattro ruote trainata da cavalli.

prefisso *bi-*, aggiungendo a *rota* il significato di “due”, ad esempio, rende più adatto a descrivere il referente su base metonimica il nome derivato rispetto a quanto potrebbe farlo una singola radice lessicale.

I composti, d’altro canto, sono di ancora più facile processabilità e sono molto funzionali alla rideterminazione del significato. Nel caso di *autoraeda*, inoltre, *auto-* rimanda simultaneamente sia ad uno dei componenti formativi di it. *automobile*, etimologicamente derivato dal gr. *αὐτός* (visto che alla fine l’automobile è un carro che si muove da sé), sia al sostantivo italiano *auto*, nato per accorciamento da *automobile*.<sup>13</sup>

### 5.1.2 I prestiti

Un altro metodo classico per arricchire il lessico di una lingua consiste nel meccanismo di importazione di un prestito da un’altra lingua.

I prestiti presenti nel fumetto corrispondono tutti all’esigenza di designare realtà nuove ma, a differenza di quanto accade comunemente nelle lingue, nel nostro caso si tratta spesso di “prestiti di ritorno” per cui parole latine o elementi formativi classici rientrano in latino con la nuova significazione assunta nella lingua replica,<sup>14</sup> l’italiano.

Spesso i prestiti nel fumetto riprendono, integrandoli morfologicamente, composti dotti con elementi formativi neoclassici già presenti come tali in italiano, con la stessa significazione (es. *aëroplanus*, da *aeroplano*) o con basi lessicali classiche (es. *petroleum*<sup>15</sup>); a volte si tratta di composti sintagmatici (es. *campus magneticus*).

Un caso speciale è costituito dai termini che, con un po’ di *variatio*, designano l’aereo: *aëroplanus*, *aerinavis*, *aërivehiculum*, tutte parole che presentano l’elemento formativo neoclassico *aeri-/aero-*, attraverso i due allomorfi (con *-i-* / *-o-*) che caratterizzano questo tipo di prefissoidi: è interessante vedere come il traduttore si sia divertito a costruire più termini legati alla sfera semantica del trasporto aereo sulla base di una vera e propria metafora strutturale (Lakoff-Johnson 1980), visto che il trasporto aereo viene rappresentato nei termini del trasporto marittimo: oltre al già citato termine *aerinavis*, nel fumetto si parla di *classis aerea* (quindi di una flotta aerea, come del resto accade anche in italiano), e il compagno di volo è definito *convector*, che in latino rimanda più propriamente al compagno di navigazione.

Il “viaggio” delle parole di prestito è talvolta ancora più complesso, perché l’italiano non è la lingua modello ma una lingua mediatrice che porta (o riporta) in latino termini spesso complessi in cui almeno uno degli elementi deve la sua forma o la sua semantica a una parola di un’altra lingua.

Rimanendo nella sfera del trasporto aereo, ad esempio, non possiamo fare altro che plaudere alla scelta del traduttore di tradurre *jet* (derivato dal fr. *jeter*) con *iactum*; alla fine del suo percorso il *jet* è riportato al suo prius etimologico, il participio passato del verbo *iacio* (“lanciare”) anche se il lemma *iactum* nel viaggio nei secoli e nelle grammatiche (tra lingue, da verbo a nome) ha acquisito una semantica decisamente più specifica e referenziale.<sup>16</sup>

Allo stesso modo il *detector*, termine inglese di origine latina (dal latino tardo *detegĕre*, “scoprire”), è riportato al suo alveo latino con la nuova significazione nel composto sintagmatico *instrumenta detectoria* presente nel fumetto.<sup>17</sup>

Un caso particolare è dato dalla denominazione del tennis attraverso il composto *teniludius*, in cui il primo elemento (che da solo sarebbe stato un po’ opaco) viene rideterminato da *ludus*, asseverandone la pertinenza al campo semantico del gioco. L’indizio fonico della *-n-* scempia sembrerebbe alludere alla probabile etimologia di questo nome nella chiamata di avviso del giocatore che serve (*tenez!*) nel *jeu de paume*, un tipo di pallamano che fu antesignana del moderno gioco del tennis.

### 5.1.3 Composti sintagmatici

---

<sup>13</sup> Relativamente al caso di it. *auto*, Ramat (1992) ha parlato di movimento spiraliforme di grammaticalizzazione e degrammaticalizzazione, con passaggio da una parola autonoma (gr. *αὐτός*) ad un elemento formativo (it. *auto-* con valore “da sé”) e poi di nuovo ad una parola autonoma (it. *auto*) dopo essere stata impiegata in un composto, acquisendo autonomia sintattica e il significato dell’intero composto di cui faceva parte.

<sup>14</sup> La “lingua replica” è la lingua che riceve il prestito, mentre la “lingua modello” è la lingua da cui viene importato (Cfr. Gusmani 1996).

<sup>15</sup> In latino tardo il petrolio era denominato *oleum vivum* (ad es. in Grazzio, VI sec.).

<sup>16</sup> Con un percorso simile, anche se riguarda il solo piano della significazione, l’aereo cargo viene definito (*aerinavis*) *onerata*, con un calco semantico dall’italiano *cargo*, a sua volta prestito dallo spagnolo. Anche in questo caso la base lessicale è latina, e cioè il verbo lat. tardo *carricare* (“mettere su un carro”).

<sup>17</sup> *Sabbatum* è invece un prestito dall’ebraico già presente come tale in latino classico, ma che ovviamente nel fumetto ha assunto la significazione attualmente corrente in Europa all’interno di una diversa scansione del tempo (il sesto giorno della settimana in latino è il *Dies Saturni*).

In qualche caso il rimando al nuovo referente avviene in modo maggiormente perifrastico attraverso composti sintagmatici, ovvero di polirematiche con significato non strettamente compositivo, con alta coesione tra i costituenti.

Così il riflettore è chiamato *lampada reverberans*, l'aria condizionata *aer commoda ventilatione*. Il traffico è etichettato lessicalmente come *frequentia commeatus* (p.XV) e poi, alla pagina successiva, solo come *frequentia*, con lo stesso tipo di trafila attraverso cui il lemma del latino cristiano *captivus diaboli* ("prigioniero del diavolo", dunque cattivo) è diventato in italiano antico semplicemente *cattivo*; allo stesso modo il significante it. *fegato* è il normale esito di lat. *ficatum* ("con fichi"), lemma che ha sussunto su di sé l'intero complesso dei tratti semantici di *iecur*, a partire dalla polirematica *iecur ficatum*.

#### 5.1.4 Parole risemantizzate

Un ultimo modo per arricchire il lessico è costituito dalla risemantizzazione di parole già esistenti: in questo modo, ad esempio, D'annunzio propose la denominazione di *fusoliera* per il corpo dell'aereo, adattando il significato al vecchio termine dell'italiano cinquecentesco con il significato originario di "barca piatta" (Lazzeroni 1987, 26).<sup>18</sup>

Si tratta di un tipo di mutamento molto frequente nelle lingue, anche perché in genere la lingua è più conservatrice e muta più lentamente rispetto a quanto accade alle società (e soprattutto a società e culture altamente tecnologiche). Così, oggi, mandare qualcuno in *galera* non corrisponde più ad una condanna a remare in modo forzato su una nave, visto che il significato di *galera* è mutato in "prigione". Nel caso delle parole risemantizzate del nostro fumetto viene replicato lo stesso tipo di mutamento in diacronia apparente: i moderni bar sono definiti *thermopolia*, i negozi *tabernae*, e il Grand Hotel Hilton viene denominato *magno deversorio Milton*, anche se un *deversorium* doveva avere un aspetto un po' diverso e probabilmente non si presentava come un grattacielo.

Allo stesso modo, visto che nel fumetto i Paperi vengono catapultati magicamente in una notte da tregenda a Varigotti (Liguria) al momento di una storica incursione saracena, è stato necessario riadattare il significato di preesistenti parole latine al mondo dei pirati saraceni del X secolo, descritti in modo leggendario e fantasioso quanto i Paperi stessi. Il lemma *acinacis*, la scimitarra dei medi e dei persiani, va ad indicare la scimitarra dei pirati; il loro sceicco è *princeps*: in ogni caso, riprendendo la massima di Roudet (1921, 676 sgg.), «qualunque sia la causa del mutamento, esiste sempre un legame associativo tra il vecchio significato e il nuovo» (cfr. Lazzeroni 1987, 27).

Nel designare la "leggenda" nel suo complesso, il traduttore si immerge in un gioco di creazione di sinonimi anche per un prestito "di lusso", cioè per la invenzione di un termine che non si rendeva necessaria, vista la presenza del sistema latino di un lemma con lo stesso significato, *fabula*. Per esprimere questa significazione, nel fumetto vediamo alternarsi (*vetus*) *figmentum*, *res commenticia*, *commenticia fabula*, *perantiqua fabularis narratiuncula*.

Questa sovrabbondanza apparentemente poco funzionale di lessico, che però rispecchia la ridondanza delle lingue naturali, costituisce una naturale palestra di latino per il lettore del fumetto, chiamato a riflettere sulle strutture lessicali e sulle regole di formazione di parola, a capirle e a memorizzarle, trasformando l'*input* in *intake*.

#### 5.2 Le invenzioni onomastiche

Uno specifico settore del lessico è costituito dall'onomastica, che comprende nomi che designano un solo elemento piuttosto che una classe di elementi, identificabile in maniera univoca nel contesto.

Qui la creatività del traduttore è libera di seguire diverse strade: in qualche caso il nome latino riprende il nome inglese originario (trattandosi di personaggi disneyani), a partire dal nome assegnato al protagonista Paperino, in inglese *Donald Duck*, e, in latino, *Donaldus Anas*. Anche il nome di zio Paperone, *avunculus Scrugulus*, riprende in modo imperfetto il nome americano del personaggio di Carl Barks, *Scrooge McDuck*. Il nome latino perde il tratto connotativo della proverbiale avarizia del personaggio, implicato conversazionalmente da *Mc*. incluso nel cognome del papero (che viene presentato come scozzese, e quindi stereotipicamente tirchio), ma al nome di *Scrooge*, integrato fonologicamente e graficamente, viene aggiunto il diminutivo *-ulus* che, come vedremo (cfr. par. 5.3), instaura un frame conversazionale fittizio e ludico in cui inquadrare il personaggio. Il nome latino di Paperina, *Anaticula*, sembra invece essere un traduttore dall'italiano, visto che si tratta di una parola formata tramite suffissazione valutativa alla corrispondente base lessicale latina: in questo

---

<sup>18</sup> Anche altre etichette lessicali con cui vengono designate diverse parti dell'aeroplano (*deriva*, *timone*, *ali*, etc.) sono state ricavate seguendo lo stesso principio.

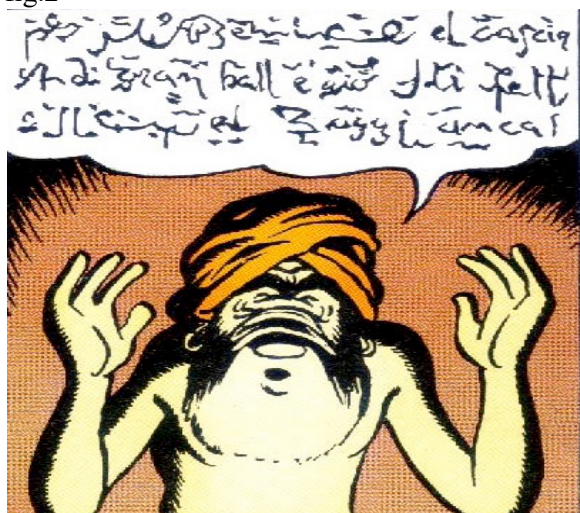


caso la scelta del traduttore Mir si distacca da quella operata in altri fumetti disneyani in latino, visto che Vicipaedia<sup>19</sup> nella lista delle *Disney mundi personae*<sup>20</sup> propone per Paperina il nome di *Margarita Anas* (cfr. ingl. *Daisy Duck*).

Ma la scelta dei nomi in latino dei personaggi “saraceni” della storia sembra essere ancora più libera, visto che ognuno di questi personaggi è un *hapax legomenon* nella storia dei fumetti disneyani.

Nel fumetto viene introdotto il personaggio di *Menzognin*, uno strano studioso di leggende locali che parla presumibilmente in una varietà inaccessibile di arabo, a giudicare dai caratteri inscritti nel balloon<sup>21</sup>. Il traduttore decide di attribuirgli il nome di *Fabulator*, riducendo la possibile connotazione negativa della base italiana (la *fabula* non è una menzogna, anche se corrisponde alla narrazione di eventi fittizi o leggendari)

fig.2



Ancora più particolare è la traduzione del nome del pirata saraceno *Paperdin* (parola macedonia formata tramite gli splinter *Paper(ino)* + *(Salāh al)-Dīn*, noto in Italia come *Saladino*) con *Anatippo*; in questo caso i nomi composti greci il cui secondo elemento è ἵππος, “cavallo” (es. *Filippo*, *Lisippo*, etc.) vengono reinterpretati come derivati tramite un inesistente suffisso *-ippo* che non ha nulla a che vedere con i cavalli e che si carica per secrezione semantica dei tratti connotativi della cultura classica.

Anche in questo caso, la riflessione sulla creazione onomastica consente a chi insegna il latino di fare riflettere i propri studenti sugli elementi formativi impiegati e sulle regole di formazione di parola in latino, anche in chiave contrastiva con l’italiano.<sup>22</sup>

### 5.3 Il ricorso ai diminutivi

Nella traduzione latina del fumetto sono presenti molti nomi e aggettivi con suffissazione diminutiva di cui non vi è traccia nel testo originario italiano.

Non si tratta solo dei termini inclusi nella poesia d’amore che Paperdin dedica alla sua amata, anzi alla sua *pulchella* (bastino qui i versi *ocelli tui gemmulae / smaragduli splendentes*, che traducono “i tuoi occhi sono gemme / smeraldi luminosi”), in cui è evidente la connotazione affettiva della suffissazione diminutiva (cfr. Volek 1987) ingigantita fino al paradosso ironico, e nemmeno si tratta delle forme diminutive pronunciate dal *Princeps Miscelanus* (alias lo sceicco *Miscelà*), che parla della sua *villula*, sommersa da un’ inondazione di petrolio, negando di volere affliggere gli ospiti con le sue preoccupazioni (*..negotiolis*):

fig.3

<sup>19</sup> Vicipaedia è la versione latina di Wikipedia.

<sup>20</sup> [https://la.wikipedia.org/wiki/Categoria:Disney\\_mundi\\_personae](https://la.wikipedia.org/wiki/Categoria:Disney_mundi_personae)

<sup>21</sup> Dalla fig.2 si nota però che si tratta di una scrittura che procede da sinistra verso destra, come in italiano, e che in qualche caso nasconde alcune battute in milanese che hanno come obiettivo alcuni colleghi dello sceneggiatore Rota, identificati con nome e cognome. Nel balloon della fig.1, ad esempio, è nascosta l’affermazione “L’Arseni el cascia di gran ball e giò sti fett! El Baggi anca!”, cioè Arseni dice un sacco di bugie, ed anche Baggi.

<sup>22</sup> La cultura del traduttore si nota anche dalle scelte traduttologiche di tipo toponomastico, su cui non ci soffermiamo. La cittadina rivierasca di Noli in Liguria, ad esempio, viene denominata *Nauli*, che è davvero la forma attestata all’epoca delle incursioni saracene (Gasca Queirazza et alii 1997, 523).



in questo caso l'uso del diminutivo rimanda alla dimensione pragmatico-conversazionale del gioco di faccia, per cui chi parla abbassa la propria faccia positiva, l'immagine sociale del sé, per innalzare simbolicamente la faccia positiva dell'interlocutore, che nella finzione comunicativa viene concepito come più importante.<sup>23</sup>

Anche molte parole con valore più strettamente denotativo sono state suffissate tramite questo tipo di valutazione alterativa, persino laddove il testo italiano non lo richiedeva (es. *viculum* e *loculum* per tradurre "paese", *fossula* per "botola", etc.).<sup>24</sup>

In tutte le occorrenze sono stati selezionati o creati solo derivativi in *-l-* (*-ulus*, *-ellus*) che procedono dalla forma suffissale *\*-lo*, con probabile valore diminutivo già nel proto-indoeuropeo (Brugmann 1911; Magni 1999).

Più che fare riferimento alla connotazione di affettività dei diminutivi richiamata, tra gli altri, da Serianni (Serianni 1988, 588), preferiamo distinguere la componente affettiva, non sempre presente, dalla componente più strettamente valutativa (soggettiva, ma razionale, cfr. Grossmann & Rainer 2004, 279) e rimandare alla capacità morfopragmatica dei diminutivi, nel quadro teorico proposto da Dressler-Merlini Barbaresi (Dressler-Merlini Barbaresi 1994; Merlini Barbaresi 2015). Per questi autori, i diminutivi comporterebbero un significato basico [SMALL], con i suoi allosemi [UNIMPORTANT], [YOUNG] (Merlini Barbaresi 2015, 36), a cui si aggiungerebbe il tratto pragmatico [FICTIVE], che mostra pragmaticamente il modo in cui si pone il parlante verso lo *speech event*. Il tratto pragmatico [FICTIVE] a sua volta includerebbe un tratto più specifico, [NON-SERIOUS], alla base di molti dei valori pragmatici e conversazionali dei diminutivi (ludicità, ironia, attenuazione, scarsa responsabilità, etc.). Inoltre, come spiega Merlini Barbaresi (ivi, 38), per il modello "landing-site" il significato morfopragmatico del diminutivo tende a estendersi a tutto l'atto linguistico che lo contiene: nel caso in analisi, dunque, la disseminazione di diminutivi non avrebbe tanto la funzione semantica di esprimere la "piccolezza" dei referenti denotati o la loro connotazione affettiva, ma soprattutto la funzione morfopragmatica di trasportare l'intera dimensione della testualità del fumetto in un mondo ludico e non-serio, un altrove pragmatico e testuale.

## 6. Il percorso

La proposta didattica si articola intorno a sei lezioni di circa un'ora ciascuna. Le attività prevedono un alternarsi di lavoro a gruppo, a coppie e a classe intera. L'insegnante ricopre il ruolo di facilitatore, lascia lo spazio agli studenti per esplorare il testo e fare ipotesi sia rispetto al contenuto che a elementi formali, si pone nel ruolo di esperto di lingua capace di sostenere il percorso individuale di ciascuno. I task sono organizzati in modo da riportare più volte gli studenti sul testo, anche da diverse prospettive, senza escludere il supporto della versione in italiano, stimolando gli studenti ad apprezzare il valore della lentezza nell'apprendimento, l'importanza di andare in profondità, di affinare le proprie scoperte fino a diventare gradualmente esperti. Gli allievi giocano in qualche modo a fare i linguisti: osservano, ricercano esempi, fanno ipotesi sul funzionamento della lingua, riflettono sulle strategie di traduzione, si confrontano tra loro e con il docente, co-costruendo le loro competenze linguistiche attraverso un attivo dialogo in classe. Si dà spazio all'errore come occasione per l'apprendimento, si stimola l'auto-valutazione e la valutazione tra pari, favorendo la ricerca autonoma di soluzioni. Poiché le attività non prevedono soluzioni a priori, la classe è portata a partecipare attivamente, a cercare soluzioni, senza dipendere eccessivamente dalle indicazioni del docente.

## Lezione 1

<sup>23</sup> Per lo stesso meccanismo in urdu il parlante definisce la propria casa *Yāribxanā* "casa di mendicanti", mentre la casa dell'interlocutore è *dāwlātxnā* "casa di potenti".

<sup>24</sup> Ancora diverso è il caso di parole come *chartula*, in cui un derivativo lessicalizzato in latino traduce un altro derivativo lessicalizzato, *cartiglio*.

*Task 1 – Avvicinarsi al testo (20 min)*

Materiale: copertina e prime 3 pagine (p. V-VI-VII)

L'insegnante organizza la classe in gruppi di 3-4 studenti, distribuisce ad ogni gruppo una busta contenente la copertina e le prime tre pagine del fumetto. Le singole vignette di ogni pagina sono state ritagliate e dunque sono in disordine. Gli studenti hanno il compito di ricomporre il fumetto e provare a ricostruire il senso generale dell'incipit della storia. Nel farlo possono utilizzare inizialmente la lingua italiana, successivamente avranno il compito di provare a scrivere un breve riassunto in latino. Non è importante a questo livello che gli studenti producano un testo completo, possono decidere di stilare un elenco di singole parole o brevi frasi. L'insegnante non interviene correggendo le produzioni degli allievi, ma resta a disposizione per risolvere dubbi o come "dizionario umano". Al termine dell'attività, i gruppi si scambiano gli appunti prodotti, consultano il lavoro dei compagni alla ricerca di elementi da copiare.

*Focus linguistico 1 (15 min)*

Materiale: appunti dei gruppi

L'insegnante invita la classe a riconsiderare i propri appunti per provare a dettare collettivamente al docente un breve riassunto in latino che descrive ciò che accade nelle prime pagine del fumetto. L'insegnante accoglie le proposte degli studenti, invita alla ricerca di termine ed espressioni all'interno del testo, aiuta gli studenti ad arrivare a una soluzione. Non è necessario che il testo finale sia lungo o complesso, può essere composto anche da poche frasi. Ciò che è rilevante è il lavoro di negoziazione con la classe per la stesura del testo stesso.

*Task 2 – A caccia di personaggi (5 min)*

Materiale: tabella multilingue con i nomi dei personaggi della storia; testo integrale in latino

L'insegnante distribuisce alla classe il fumetto completo. Invita gli studenti a sfogliarlo e a ricercare nel minor tempo possibile il maggior numero di nomi di personaggi. Gli studenti lavorano a coppie e provano a completare la tabella qui riportata.

| <i>Italiano</i> | <i>Inglese</i>     | <i>Francese</i>     | <i>Latino</i> |
|-----------------|--------------------|---------------------|---------------|
| Zio Paperone    | Scrooge McDuck     | Balthazar Picsou    |               |
| Paperino        | Donald Duck        | Donald Duck         |               |
| Paperina        | Daisy Duck         | Daisy Duck          |               |
| Qui, quo, qua   | Huey, Dewey, Louie | Rifi, Fifli, Loulou |               |
| Menzognin       |                    |                     |               |
| Paperdin        |                    |                     |               |

*Focus linguistico 2 – Quali regole per tradurre i nomi dei paperi? (15 min)*

Materiale: soluzione per tabella multilingue con i nomi dei personaggi della storia

L'insegnante proietta la tabella del task 2 completata alla lavagna. Gli studenti verificano il loro lavoro e a coppie ipotizzano quali sono state le scelte traduttive dell'autore nell'indicare i nomi dei personaggi del mondo Disney. Sempre a coppie provano a motivare l'utilità e l'effetto di tali scelte. L'insegnante raccoglie le ipotesi degli studenti e guida una discussione sul tema, anche facendo riferimento all'analisi discussa in § 5.2.

**A casa**

Lettura individuale del fumetto in italiano.

**Lezione 2**

*Task 1 – A caccia di saluti (5 min)*

Materiale: Selezione di porzioni di fumetto in italiano contenente saluti; testo integrale in latino

L'insegnante organizza gli studenti in nuovi gruppi di 3 e distribuisce una serie di immagini tratte dalla versione italiana del fumetto contenenti saluti, anche differenziando il materiale tra i gruppi. Gli studenti ricercano nel testo latino le stesse immagini e preparano un elenco delle forme di saluto impiegate in italiano e in latino.

*Focus linguistico 1 (15 min)*

Materiale: elenchi di saluti prodotti dai gruppi nell'attività precedente

L'insegnante invita i gruppi a presentare il proprio lavoro. La classe discute delle strategie impiegate per identificare le forme di saluto. L'insegnante invita poi gli studenti a riconoscere le parti componenti delle formule di saluto, suddividendole in saluti di apertura e di chiusura. L'osservazione dello scambio di saluti tra i Paperi e lo sceicco Miscelanus (*Ad vesperam, Princeps! / Valet omnes*), ad esempio, indurrà gli studenti a riflettere sul possibile riferimento nei saluti a specifiche partizioni temporali della giornata e sulla possibile presenza di allocutivi, che sul piano sociolinguistico mostrano lo status reciproco dei partecipanti alla interazione. L'insegnante può inoltre attirare l'attenzione degli studenti sulla funzione di rito interpersonale positivo del saluto (*Levis sit vobis somnus! Requiescite, pueruli!*) e sulla funzione pragmatica di questo atto (iniziare o concludere un'interazione). La classe riflette sulle scelte traduttive in latino e identifica ulteriori possibili soluzioni per la traduzione. Con l'aiuto del docente, gli studenti rilevano come spesso il traduttore in latino ipertraduce il fumetto italiano: ad esempio, il primo scambio interazionale citato consiste nella formulazione *A più tardi sceicco/arrivederci*, il secondo saluto corrisponde ad un sintetico *Buonanotte*.

*Task 2 – Ma questo quando le persone parlavano latino non esisteva certo! (10 min)*

Materiale: testi integrali in italiano e in latino

L'insegnante organizza la classe in coppie e invita gli studenti ad esplorare nuovamente il testo in italiano e in latino alla ricerca di parole che indicano oggetti, luoghi, o eventi che non possono avere un corrispettivo latino. Gli studenti raccolgono così i neologismi in un elenco sotto forma di tabella

*Focus linguistico 2 – Regole per inventar parole (25 min)*

Materiale: appunti dell'attività precedente

L'insegnante raccoglie le proposte dei gruppi e le organizza in un unico file da trascrivere o proiettare alla lavagna. Invita poi gli allievi ad osservare attentamente le parole e ricostruire le strategie impiegate per creare neologismi. Propone alla classe di organizzare la lista di parole per categorie. Attraverso lo stimolo di ipotesi, guida la classe nel riconoscimento delle principali strategie per la formazione di neologismi utilizzate dal traduttore: prestiti, composti e parole risemantizzate. Conclude l'attività proponendo alla classe il risultato dell'analisi riportata in § 5.1.

### **Lezione 3**

*Task 1 – Che pasticcio questo testo (15 min)*

Materiale: porzioni del fumetto in latino, da cui sono state cancellate parole

L'insegnante organizza la classe in coppie e propone diversi passaggi del fumetto in latino alle varie coppie. I testi proposti sono incompleti, poiché sono state cancellate parole, coppie di parole o battute relative agli elementi linguistici trattati nella lezione precedente. Gli studenti cercano di ricostruire il testo.

*Focus linguistico 1 (15 min)*

Materiale: produzione dell'attività precedente

La classe rilegge collettivamente parti del fumetto, gli studenti si autocorreggono. A partire dagli errori o dai dubbi emersi, o dalle possibili alternative corrette, l'insegnante accompagna la riflessione sulla lingua.

*Task 2 – In scena... in latino! (30 min)*

Materiale: porzioni del fumetto in latino

L'insegnante organizza la classe in nuovi gruppi. Ad ognuno affida alcune pagine del fumetto, organizzandole anche in base alle macro-sequenze narrative. Gli studenti leggono il testo e selezionano una porzione di dialogo. Sfidano poi i compagni a chi riesce a rimettere in scena davanti alla classe la porzione di testo più lunga. L'insegnante ascolta le produzioni degli studenti ed annota eventuali discrepanze rispetto al testo.

*Focus linguistico 2 – Rimettiamo ordine (20 min)*

Materiale: appunti del docente

L'insegnante mostra alla classe le annotazioni che ha fatto durante l'attività precedente. Porta l'attenzione degli studenti sulle differenze tra ciò che hanno messo in scena e il testo originale, individuando collettivamente differenze o eventuali errori. A partire dagli errori o dai dubbi emersi, o dalle possibili alternative corrette, l'insegnante accompagna la riflessione su elementi lessicali, scelte pragmatiche o strutture morfo-sintattiche. Se necessario, gli studenti sono accompagnati a consultare il testo di grammatica o il dizionario.

#### **Lezione 4**

*Task 1 – giochiamo a tradurre (in italiano) (30 min)*

Materiale: porzioni di fumetto in italiano e in latino

L'insegnante organizza la classe in coppie. Distribuisce poi ad ogni coppia una diversa porzione di fumetto, alternando la versione in latino e quella in italiano. Gli studenti, anche con il supporto di un dizionario, provano a tradurre il testo assegnato.

*Focus linguistico 1 (30 min)*

Materiale: porzioni di fumetto in italiano e in latino

Al termine del compito ogni coppia confronta il proprio lavoro con il testo originale in italiano o in latino. Ritorna sulle proprie scelte traduttive e si prepara per presentare alla classe il proprio lavoro, discutendo delle proprie scelte o degli eventuali "errori" di traduzione. L'insegnante accompagna la discussione stimolando la riflessione su elementi lessicali, scelte pragmatiche o strutture morfo-sintattiche. Se necessario, gli studenti sono accompagnati a consultare il testo di grammatica o il dizionario.

#### **Lezione 5**

*Task 1 – Ritorniamo sul testo iniziale (30 min)*

L'insegnante ripropone alla classe il breve testo di riassunto dell'incipit della storia su cui si è lavorato nella prima lezione. In piccoli gruppi, gli studenti provano ad ampliare il testo e a produrre collettivamente un riassunto dell'intero fumetto. L'insegnante raccoglie i testi prodotti e li distribuisce alla classe, invitando i gruppi ad osservare il lavoro dei compagni e ad annotare consigli di revisione. Al termine dell'attività ogni gruppo ritorna sul proprio testo e lo migliora.

*Focus linguistico (30 min)*

Ciascun gruppo è invitato a presentare alla classe il testo iniziale e il testo revisionato, illustrando ai compagni le modifiche apportate al testo. Il docente guida le presentazioni e stimola la riflessione sulla lingua.

#### **A casa**

Storia di un fumetto e della sua traduzione

L'insegnante invita gli studenti a reperire informazioni sul fumetto, sull'identità del suo traduttore o su altre eventuali curiosità relative all'opera.

## Lezione 6

### *Task 1 – Tra storia e curiosità (20 min)*

L'insegnante organizza la classe in gruppi di 3-4 studenti e lascia il tempo agli allievi di condividere le informazioni raccolte sul fumetto, il suo autore e il suo traduttore e organizzare una presentazione di 2 minuti alla classe. A turno gli studenti condividono le proprie scoperte con la classe.

### *Task 2 – La traduzione di paperino in latino, tra follia e virtuosismo (40 min)*

L'insegnante propone alla classe un'attività di discussione intorno all'utilità o meno di tradurre un testo contemporaneo, come il fumetto di paperino, in latino. In piccolo gruppo gli studenti cercano di elencare 3 elementi a favore e 3 contrari rispetto all'utilità di tale operazione letteraria. Successivamente l'insegnante presenta alcuni articoli divulgativi o testimonianze sul tema della vitalità del latino oggi e della funzione dello studio del latino al liceo. I gruppi ritornano sui propri appunti e presentano le loro tesi e antitesi alla classe. Infine l'insegnante affida la scrittura collaborativa di un testo argomentativo sul tema.

## 7. Riflessioni conclusive

In questo contributo abbiamo cercato di applicare la Didattica per task all'insegnamento del latino, arrivando a proporre un percorso didattico strutturato in modo da garantire un'esposizione alla lingua latina in contesto, oltre che offrire l'opportunità di esercitare gradualmente le abilità di comprensione e produzione, nonché occasioni per riflettere in modo attivo sulla lingua. Dopo aver provato a comprendere e usare il latino all'interno di compiti concreti, gli studenti hanno la possibilità di osservare con una sorta di lente di ingrandimento le strutture linguistiche funzionali al compito, soffermandosi con particolare attenzione sulla creazione di nuovi lemmi in latino per referenti esterni al modo classico attraverso diversi processi di formazione di parola (neologismi, prestiti, composti sintagmatici, risemantizzazione). Tale modalità di favorire la riflessione linguistica stimola il *noticing*, la conseguente ristrutturazione delle ipotesi sul sistema linguistico e l'apprendimento di nuove forme. Connettendo la riflessione grammaticale all'uso della lingua, gli studenti vivono l'apprendimento non tanto come memorizzazione e applicazione di norme complesse e astratte, ma come attività pratica e stimolante, con continui rimandi alle loro competenze meta-linguistiche. L'insegnante acquisisce il ruolo di creatore di contesti di apprendimento: costruisce attività che costringono gli studenti a mettersi in gioco con la lingua; a loro volta, gli studenti non sono meri esecutori di attività, ma co-costruiscono insieme al docente il percorso, si confrontano con i compagni, ritornano più volte su uno stesso testo o sulle proprie produzioni, ricercano attivamente soluzioni per migliorare e imparano ad auto-regolarsi, tutte condizioni essenziali per raggiungere un apprendimento linguistico efficace e duraturo.

## BIBLIOGRAFIA

Balbo 2007 = A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Introduzione di Raffaella Tabacco, Torino, UTET, 2007.

Brugmann 1911 = K. Brugmann, *Grundriss der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen*, Strassburg, Trübner, 1911.

Corder 1967 = S.P. Corder, *The significance of learners' errors*, «International Review of Applied Linguistics» 5 (1967), pp. 161-169.

DeKeyser 1998 = R. DeKeyser, *Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar*, in C. Doughty, J. Williams (edd.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, pp. 42-63.

Dornyei 2001 = Z. Dornyei, *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Dressler – Merlini Barbaresi 1994 = W.U. Dressler e L. Merlini Barbaresi, *Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German, and other languages*, Berlin / New York, Mouton de Gruyter 1994.

Ellis 1984 = R. Ellis, *Classroom second language development*, Oxford, Pergamon, 1984.

Ellis 1991 = R. Ellis, *Second language acquisition and language pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.

Ellis 1996 = N.C. Ellis, *Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order*, «Studies in Second Language Acquisition» 18 (1996), pp. 91-126.

Ellis 2003a = R. Ellis, *Principles of instructed language learning*, «System» 33,2 (2003), pp. 209-224.

Ellis 2003b = R. Ellis, *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003.

Ellis 2008 = R. Ellis, *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

Ellis 2018 = R. Ellis, *Reflections on task-based language teaching*, Bristol, Multilingual Matters, 2018.

Ellis – Shintani 2014 = R. Ellis e N. Shintani, *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*, New York / London, Routledge, 2014.

Foster 2001 = P. Foster, *Rules and routines: A consideration of their role in task-based language production of native and non-native speakers*, in M. Bygate, P. Skehan, M. Swain (edd.), *Researching pedagogic tasks, second language learning and testing*, Harlow, Longman, 2001, pp. 75-97.

García de Diego - Mir 2003 = V. García de Diego e J.M. Mir, *Diccionario ilustrado Latín, Latino-Español, Español-Latino*, Barcellona, Vox, 2003.

Gasca Queirazza – Marcato – Pellegrini – Petracco Sicardi – Rossebastiano 1997 = G. Gasca Queirazza, C. Marcato, G.B. Pellegrini, G. Petracco Sicardi e Rossebastiano, *Dizionario di Toponomastica*, Torino, UTET, 1997.

Gass – Selinker 2001 = S. Gass e L. Selinker, *Second language acquisition: An introductory course*, London, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

Grossmann - Rainer 2004 = M. Grossmann e F. Rainer, *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 2004.

Gusmani 1987 = R. Gusmani, *Interlinguistica*, in R. Lazzeroni (ed.), *Linguistica Storica*, Roma, NIS, 1987, pp. 87-114.

Hatch 1978 = E. Hatch, *Discourse analysis and second language acquisition*, in E. Hatch (ed.), *Second language acquisition*, Rowley Mass., Newbury House, 1978, pp. 401-435.

Krashen 1981 = S. Krashen, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon, 1981.

Krashen 1994 = S. Krashen, *The input hypothesis and its rivals*, in N.C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, London, Academic Press, 1994, pp. 45-77.

Lakoff – Johnson 1980 = G. Lakoff e M. Johnson, *Metaphors we live by*, Chicago, Chicago University Press, 1980.

Lazzeroni 1987 = R. Lazzeroni, *Il mutamento linguistico*, in R. Lazzeroni (ed.) *Linguistica Storica*, Roma, NIS, 1987.

Long 1996 = M.H. Long, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, in W. Ritchie, T. Bhatia (edd.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, Academic Press, 1996, pp. 413-468.

Long 2015 = M.H. Long, *Second language acquisition and task-based language teaching*, Malden-Oxford, Wiley Blackwell, 2015.

Magni 1999 = E. Magni, *Sémantique du diminutif et relations d'appartenance*, «Silexicales» 2 (1999), pp. 139-148.

Merlini Barbaresi 2015 = L. Merlini Barbaresi, *Evaluative Morphology and Pragmatics*, in N. Grandi e L. Körtvélyessy (edd.), *Edinburgh Handbook of Evaluative Morphology*, Edinburgh, Edinburgh university Press, 2015, pp. 32-42.

Mir – Calvano 1997 = J.M. Mir e C. Calvano, *Nuovo vocabolario della lingua latina: italiano-latino, latino-italiano*, Milano, Mondadori, 1997.

Ortega 2009 = L. Ortega, *Understanding second language acquisition*, London, Hodder Education, 2009.

Pallotti 2017 = G. Pallotti, *Applying the interlanguage approach to language teaching*, «International Review of Applied Linguistics» 55.4 (2017), pp. 393-412.

Prabhu 1987 = N.S. Prabhu, *Second language pedagogy*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Ramat 1992 = P. Ramat, *Thoughts on degrammaticalization*, «Linguistics» 30 (1992), pp. 549–560.

Roudet 1921 = L. Roudet, *Sur la classification psychologique des changements sémantiques*, «Journal de Psychologie» XVIII (1921), pp. 676-692.

Schmidt 1994 = R. Schmidt, *Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics*, «AILA Review» 11 (1994), pp. 11-26.

Schmidt 2001 = R. Schmidt, *Attention*, in P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 3-32.

Serianni 1988 = L. Serianni, *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria: suoni, forme, costrutti*, Torino, UTET, 1988.

Skehan 1996 = P. Skehan, *A framework for the implementation of task-based instruction*, «Applied Linguistics» 17.1, (1996) pp. 38-62.

Skehan 1998 = P. Skehan, *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press, 1998.

Spitzer 1966 = L. Spitzer, *L'interpretazione linguistica delle opere letterarie*, in *Critica stilistica e semantica storica*, Bari, Laterza, 1966.

Swain 1995 = M. Swain, *Three functions of output in second language learning*, in G. Cook, B. Seidhofer (edd.), *For H.G. Widdowson: Principles and practice in the study of language*, Oxford, Oxford University Press, 1995, pp. 125-144.

Ullmann 1959 = S. Ullmann, *The Principles of Semantics*, Glasgow, Jackson, 1959.

Volek 1987= B. Volek, *Emotive signs in language and semantic functioning of derived nouns in Russian*, Amsterdam, Benjamins, 1987.



Willis - Willis 2007 = D. Willis e J. Willis, *Doing task-based teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

#### SITOGRAFIA

*Donaldus Anas atque nox saraceni*

[https://grecolatinovivo.files.wordpress.com/2016/11/donaldus\\_anas\\_atque\\_nox\\_saraceni1.pdf](https://grecolatinovivo.files.wordpress.com/2016/11/donaldus_anas_atque_nox_saraceni1.pdf)

*Paperino e la notte del saraceno*

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.894126117322147.1073741842.268118169922948&type=3>

*Lexicon recentis latinitatis*

[https://www.vatican.va/roman\\_curia/institutions\\_connected/latinitas/documents/rc\\_latinitas\\_20040601\\_lexicon\\_it.html](https://www.vatican.va/roman_curia/institutions_connected/latinitas/documents/rc_latinitas_20040601_lexicon_it.html)

MIUR 2010 = Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali (2010)

<https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/INDICAZIONI%20NAZIONALI%20PER%20I%20LICEI.pdf>