

Questo numero speciale di *Lingue & Linguaggi* raccoglie gli interventi di studiose e studiosi, professionisti e studenti, che hanno preso parte alle attività incluse nel progetto *Traduzione audiovisiva, saperi interdisciplinari e nuove professionalità*, portato avanti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari grazie al cofinanziamento del Fondo di Sviluppo e Coesione 2007/2013-APQ Ricerca Regione Puglia *Programma regionale a sostegno della specializzazione intelligente e della sostenibilità sociale e ambientale-Future in Research*. Il numero è suddiviso in due parti, saggi e testimonianze. I saggi si dividono a loro volta in due tipologie: alcuni di essi hanno come scopo la descrizione dello stato dell'arte in determinati ambiti di intervento legati al tema della traduzione audiovisiva e dell'accessibilità dei prodotti audiovisivi per persone cieche, ipovedenti, sorde e ipoudenti e si concentrano su determinate figure professionali; altri rappresentano casi studio specifici e testimoniano le numerose possibilità di ricerca nell'ambito della traduzione audiovisiva e dell'accessibilità. Le testimonianze raccolgono le voci di coloro i quali hanno preso parte al progetto in maniera attiva o hanno contribuito alla diffusione della cultura dell'accessibilità nei suoi diversi ambiti d'intervento e fruizione.

Contributi di:

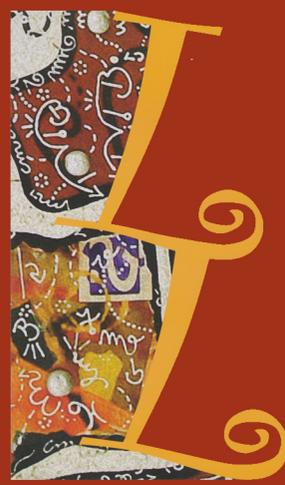
Lorena Carbonara, Francesca Raffi
Elena Di Giovanni
Francesca Raffi
Silvia Bruti
Alessandra Rizzo, Maria Luisa Pensabene
Dora Renna

Annalisa Sandrelli
Viviana Vinci
Gian Maria Greco
Luca Bianchi
Lucia Rebagliati
Rita Sala

Testimonianze di:

Francesca Di Meo
Arianna Accardo
Rossella Stallone
Silvio De Toma, Fabio Di Bari, Dalila Monachino, Simona Specchio, Roberta Valenzano

Lingue & Linguaggi vol. 43 - Numero Speciale 2021



Traduzione è accessibilità.
Tradurre le immagini in suono
e il suono in segno

a cura di
Lorena Carbonara
Francesca Raffi

Lingue & Linguaggi

vol. 43 - Numero Speciale
2021



Università del Salento

Lingue & Linguaggi

43/2021

Numero speciale

**Traduzione è accessibilità.
Tradurre le immagini in suono e il
suono in segno**

a cura di
Lorena Carbonara
Francesca Raffi



UNIVERSITÀ
DEL SALENTO

2021

LINGUE E LINGUAGGI

Pubblicazione del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Salento. Tutti i contributi pubblicati in *Lingue e Linguaggi* sono stati sottoposti a double-blind peer-review.

Numero 43/2021

COMITATO DI CONSULENZA SCIENTIFICA DELLA RIVISTA

Orietta Abbati, Università di Torino
Jörn C. Albrecht, Rupprecht-Karls-Universität Heidelberg
Pedro Álvarez de Miranda, Real Academia Española
Carmen Argondizzo, Università della Calabria
Sara Augusto, Universidade de Coimbra
Gabriele Azzaro, Università di Bologna
Marcos Bagno, Universidade de Brasília
Jean-Philippe Barnabé, Université de Picardie (Amiens, Francia), France
Carla Barbosa Moreira, Universidade Federal Fluminense – Brasile
Simona Bertacco, University of Louisville, USA
Roberto Bertozzi, Università di Chieti-Pescara
Silvia Betti, Alma Mater-Università di Bologna
Jean-Claude Blachère, Université Paul Valéry, Montpellier III
Chiara Bolognese, Universidad Autónoma de Barcelona
Maria Bortoluzzi, Università degli Studi di Udine
Maria Luiza Braga, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Cristiano Broccias, Università degli Studi di Genova
Silvia Bruti, Università degli Studi di Pisa
Sandra Campagna, Università degli Studi di Torino
Catherine Camugli Gallardo, Université Paris Ouest – Nanterre
Xelo Candel Vila, Universitat de València
Martha Canfield, Università degli Studi di Firenze
Manuel Carrera Díaz, Universidad de Sevilla
Vânia Cristina Casseb-Galvão, Universidade Federal de Goiânia
Alessandro Cassol, Università degli Studi di Milano
Gabriella Catalano, Università di Roma "Tor Vergata"
Paola Catenaccio, Università degli Studi di Milano
Marco Cipolloni, Università di Modena e Reggio Emilia
Carmen Concilio, Università degli Studi di Torino
Alessandro Costantini, Università degli Studi di Venezia
Pier Luigi Crovetto, Università degli Studi di Genova
Giorgio de Marchis, Università Roma Tre
Maria del Valle Ojeda Calvo, Università degli Studi di Venezia "Ca' Foscari"
Jean-Christophe Delmeule, Université Charles De Gaulle, Lille 3
Gabriella Di Martino, Università degli Studi di Napoli
Marina Dossena, Università degli Studi di Bergamo, Italy
Jean-François Durand, Université Paul Valéry, Montpellier III
Claus Ehrhardt, Università degli Studi di Urbino
Roberta Facchinetti, Università degli Studi di Verona
Federica Ferrari, Università degli Studi di Bologna
Teresa Ferrer Valls, Universitat de València
Luisanna Fodde, Università degli Studi di Cagliari
Giuliana Garzone, Università degli Studi di Milano
Sara Gesuato, Università degli Studi di Padova
Dorothee Heller, Università degli Studi di Bergamo
Franco Crevatin, Università di Trieste
Laeticia Jensen Eble, Universidade de Brasília
Mersini Karagevrekci, University of Macedonia

Jean René Klein, Université catholique de Louvain
Emil Lafe, Centro di Studi Albanologici, Tirana
Elena Landone, Università di Sassari
Anna Maria Laserra, Università degli Studi di Salerno
Lucilla Lopriore, Università degli Studi Roma 3
Monica Lupetti, Università di Pisa
Stefania Maci, Università degli Studi di Bergamo
Aldo Antonio Magagnino, Professional literary translator, Italy
Francisco Martín, Università degli Studi di Torino
Daniela Mauri, Università degli Studi di Milano
Selena Millares, Universidad Autónoma de Madrid
Sandro M. Moraldo, Università di Bologna
Rafael Morales Barba, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Mara Morelli, Università degli Studi di Genova
Martina Nied, Università di Roma Tre
Liana Nissim, Università degli Studi di Milano
Vincenzo Orioles, Università degli Studi di Udine
Elisa Perego, Università degli Studi di Trieste
Francesco Saverio Perillo, Università degli Studi di Bari
Elena Pessini, Università degli Studi di Parma
Salvador Pippa, Università Roma Tre
Diane Ponterotto, Università di Roma "Tor Vergata"
Franca Poppi, Università di Modena e Reggio Emilia
Chiara Preite, Univ. di Modena e Reggio Emilia
Virginia Pulcini, Università di Torino
Alessandra Riccardi, Università di Trieste
Silvia Riva, Università degli Studi di Milano
Federica Rocco, Università degli Studi di Udine
Lupe Romero Ramos, Universidad Autónoma de Barcelona
José-Carlos Rovira Soler, Universidad de Alicante
Mette Rudvin, Università di Bologna, Italy
Vincenzo Russo, Università di Milano
Rita Salvi, Università di Roma "La Sapienza"
Antonio Sánchez Jiménez, Universiteit van Amsterdam
Julián Sauquillo Gómez, Universidad Autónoma de Madrid
Michael Schreiber, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Marcello Soffritti, Università degli Studi di Bologna
Elena Spandri, Università degli Studi di Siena
Valeria Tocco, Università di Pisa
Ilda Tomas, Università di Granada, Spain
Georgina Torello, Universidad de la República (Montevideo)
Nicoletta Vasta, Università di Udine
Germán Vega García-Luengos, Universidad de Valladolid
Ivan Verc, Università degli Studi di Trieste
Graciela Villanueva, Université de Paris Est Créteil Val de Marne
Itala Vivan, Università degli Studi di Milano
Bryan Weston Wylie, Università della Val D'Aosta
Raúl Zamorano Fariás, Universidad Nacional Autónoma de México

DIRETTORE RESPONSABILE: Maria Grazia Guido, Università del Salento

JOURNAL MANAGER: Francesca Bianchi, Università del Salento

COMITATO DI REDAZIONE: Marcello Aprile, Francesca Bianchi, Gualtiero Boaglio, Thomas Christiansen, Alessia Cogo, Rosita D'Amora, Giulia D'Andrea, Antonella De Laurentiis, Maria Luisa De Rinaldis, Gian Luigi De Rosa, Martin Dewey, Giuliana Di Santo, Maria Renata Dolce, Monica Genesin, Maria Teresa Giampaolo, Barbara Gili Fivela, Mirko Grimaldi, Maria Grazia Guido, Gerhard Hempel, Pietro Luigi Iaia, Marcella Leopizzi, Elena Manca, Antonio Montinaro, Gloria Politi, Luciano Ponzio, Mariarosaria Provenzano, Irene Romera Pintor, Virginia Sciuotto, Diego Simini.

DIREZIONE E REDAZIONE

Dipartimento di Studi Umanistici

73100 LECCE, via Taranto, 35

tel. +39-(0)832-294401, fax +39-(0)832-249427

Copertina di Luciano Ponzio: *Scrittura* (particolare), 2007.

© 2021 University of Salento - Coordinamento SIBA

<http://siba.unisalento.it>

ISSN 2239-0367

eISSN 2239-0359 (electronic version)

<http://siba-ese.unisalento.it>



Il progetto *Traduzione audiovisiva, saperi interdisciplinari e nuove professionalità* è stato portato avanti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari (a.a. 2015-2018) grazie al cofinanziamento del Fondo di Sviluppo e Coesione 2007/2013-APQ Ricerca Regione Puglia *Programma regionale a sostegno della specializzazione intelligente e della sostenibilità sociale e ambientale-Future in Research*. Si ringraziano: il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari; Annarita Taronna, referente scientifico del progetto; Oriana Palusci; Maurizio Sciarra, ex-presidente di Apulia Film Commission; il Centro Studi e Ricerche di Apulia Film Commission, in particolare Anna Montefalcone e Michele Baldassarre; la presidenza degli enti di categoria ENS e UIC, in particolare Anna Sonia Buccino; ANIOS e tutte le interpreti che hanno preso parte al progetto, in particolare Maria Dellino; lo staff di Sudestival 2018, in particolare il direttore artistico Michele Suma e Rosa Ostuni; tutti gli studenti e le studentesse dei laboratori di traduzione audiovisiva e accessibilità; Roberta Mucci, Carola De Pascale e Mariagrazia Piemontese; Paola Zaccaria.



UNIONE EUROPEA



Indice

7 L. CARBONARA, F. RAFFI, *Introduzione: Traduzione è accessibilità*

PARTE I – SAGGI

- 15 E. DI GIOVANNI, *Oltre l'accessibilità. I teatri inclusivi*
- 33 F. RAFFI, *La valutazione dell'esperienza del pubblico. Accessibilità e studi di ricezione al Macerata Opera Festival*
- 65 S. BRUTI, *Sfide accessibili oggi. Riflessioni sui sottotitoli per non udenti e sull'audiodescrizione*
- 85 A. RIZZO, M.L. PENSABENE, *Accessibilità e contro narrazione. Il Sole Luna Doc Festival*
- 119 D. RENNA, *Rappresentatività e variazione linguistica nella traduzione audiovisiva*
- 145 A. SANDRELLI, *Eventi dal vivo e accessibilità: uno studio di caso sul respeaking interlinguistico*
- 169 V. VINCI, *Accessibilità e inclusione. Tradurre il visibile attraverso pratiche didattiche plurisensoriali*
- 183 G.M. GRECO *Traduzione audiovisiva e accessibilità. Riflessioni a partire da alcuni conflitti epistemici in ambito formativo*
- 203 L. BIANCHI, *Quali analogie tra scrittura e video in lingua dei segni? Esperienze di traduzione nell'accessibilità museale dell'Istituto Statale per Sordi*
- 257 L. REBAGLIATI, *L'interprete di lingua dei segni italiana. Una figura professionale in evoluzione*
- 277 R. SALA, *Tradurre la comunità sorda, non solo una questione linguistica*

PARTE II – TESTIMONIANZE

- 303 F. DI MEO, *CINEDEAF – Festival Internazionale Del Cinema Sordo. Un festival per tutt**
- 309 A. ACCARDO, *CINEDEAF SCUOLE. Laboratorio permanente di diffusione della conoscenza sulla sordità*

- 315 R. STALLONE, *L'essenziale è invisibile agli occhi*
- 319 S. DE TOMA, F. DI BARI, D. MONACHINO, S. SPECCHIO, R. VALENZANO,
Laboratorio di traduzione audiovisiva e accessibilità. L'esperienza degli studenti

INTRODUZIONE

Traduzione è accessibilità¹

LORENA CARBONARA¹, FRANCESCA RAFFI²

¹UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, ²UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

1. Traduzione audiovisiva, saperi interdisciplinari e nuove professionalità: il progetto

Questo numero speciale di *Lingue & Linguaggi* raccoglie gli interventi di studiosi e professionisti che hanno preso parte alle attività incluse nel progetto *Traduzione audiovisiva, saperi interdisciplinari e nuove professionalità*, portato avanti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari² all'interno del *Programma regionale a sostegno della specializzazione intelligente e della sostenibilità sociale e ambientale-Future in Research*. Sulla scia della crescente importanza acquisita dall'industria cinematografica in Puglia, testimoniata dalla fiorente attività della *Apulia Film Commission*, l'idea progettuale è nata originariamente nel 2015 con lo scopo di approfondire, incrementare e diffondere lo studio della traduzione audiovisiva e dell'accessibilità dei prodotti audiovisivi per persone ipovedenti, cieche, ipoudenti e sorde, con particolare ma non esclusiva attenzione alla realtà del contesto provinciale e regionale. Constatata la necessità di formare figure professionali in grado di incentivare e sostenere lo sviluppo del settore nelle aree di riferimento del progetto, è risultata da subito necessaria e proficua la collaborazione con il *Centro Studi e Ricerche di Apulia Film Commission* e con altre realtà legate alla produzione e promozione di prodotti audiovisivi presenti sul territorio nazionale.³ Si sono

¹ Lorena Carbonara è responsabile della sezione 1; Francesca Raffi della sezione 2.

² Si ringrazia Annarita Taronna, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari, referente scientifico del progetto.

³ Il Centro Studi e Ricerche di AFC ha finanziato nello specifico la realizzazione delle attività del progetto-satellite *Accessibilità, Audience Development e Audiovisual Literacy*, grazie al sostegno e alla preziosa collaborazione della dott.ssa Anna Montefalcone, del prof. Michele Baldassarre, dell'ex-presidente di AFC Maurizio Sciarra e dello staff di AFC.

quindi create le basi per lo sviluppo di una rete di accademici e professionisti nell'ambito della vasta filiera dell'audiovisivo, con lo scopo di rendere il dialogo tra istituzioni, enti di categoria, associazioni e imprese un possibile esempio virtuoso di scambio di competenze e conoscenze, sinergia e inclusione.

Questa raccolta di saggi testimonia la creazione di tale rete e mette in luce la doppia anima del progetto, sviluppatosi nel corso di un triennio. La ricerca pura, orientata verso lo studio delle diverse tipologie di traduzione audiovisiva e legata alla convinzione che la traduzione *tout court* possa essere considerata una forma di accessibilità (da qui il titolo del numero speciale *Traduzione è accessibilità. Tradurre le immagini in suono e il suono in segno*) ha infatti affiancato la ricerca applicata, focalizzata sullo sviluppo delle tecniche di sottotitolazione interlinguistica, intralinguistica per persone ipovedenti e sorde e sull'audio descrizione per persone ipovedenti e cieche. La realizzazione delle attività di ricerca previste dal progetto, suddivise nelle due aree di intervento *tradurre le immagini in suono* e *tradurre il suono in segno*, ha permesso l'utilizzo delle potenzialità innovative e produttive di varie generazioni, grazie alla creazione di un laboratorio itinerante di traduzione audiovisiva per studenti e studentesse della scuola secondaria superiore e di un laboratorio di traduzione audiovisiva e accessibilità all'interno del corso di laurea in Scienze dell'informazione editoriale, pubblica e sociale dell'Università degli Studi di Bari.

Inoltre, la diffusione della cultura dell'accessibilità e dei linguaggi specialistici connessi, con un'attenzione particolare rivolta all'ibridazione tra differenti media, lingue e linguaggi, è stata portata avanti grazie alla realizzazione di una serie di giornate di studio aperte anche alla cittadinanza. Nello specifico, la collaborazione con alcuni importanti attori presenti sul territorio regionale e nazionale (come l'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti e l'Ente Nazionale Sordi, l'Associazione Interpreti di Lingua dei Segni Italiana, l'Istituto Statale per Sordi, i team di WondeRadio, CineDeaf, Sub-Ti Access e Sudestival, l'emittente Telenorba, la RAI, etc.) ha reso possibile la realizzazione del convegno *Traduzione è Accessibilità* in data 27 Aprile 2017⁴ e dei seminari *Tradurre le immagini in suono: workshop teorico pratico di audio descrizione* (13 Novembre 2017) e *Tradurre il suono in segno: giornata di studi su traduzione audiovisiva, accessibilità e LIS* (30 Novembre 2018). Tali iniziative, di cui questo numero speciale è frutto, hanno incentrato l'attenzione sullo stato dell'arte dell'accessibilità e della traduzione audiovisiva in Puglia, in Italia e all'estero, sulle nuove frontiere

⁴ Si ringrazia il prof. Giuseppe Elia, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari, per il sostegno alla realizzazione di questo evento.

tecnologiche e didattiche a nostra disposizione, sul passaggio dal concetto di accessibilità a quello di inclusione, sugli studi di ricezione e sulla necessità di creare ponti tra il mondo accademico e l'intera filiera dell'audiovisivo in contesti locali, nazionali e internazionali.

Il numero è suddiviso in due parti, saggi e testimonianze. I saggi si dividono a loro volta in due tipologie: alcuni hanno come scopo la descrizione dello stato dell'arte in ambiti di intervento differenti, legati al tema dell'accessibilità dei prodotti audiovisivi per persone ipovedenti, cieche, ipoudenti e sorde, concentrandosi anche su alcune figure professionali, come quella dell'interprete di Lingua Italiana dei Segni; altri rappresentano casi studio specifici e mostrano le numerose possibilità di ricerca nel campo della traduzione audiovisiva e dell'accessibilità. Le testimonianze, infine, raccolgono le voci di coloro i quali hanno preso parte al progetto in maniera attiva o hanno contribuito alla diffusione della cultura dell'accessibilità nei suoi diversi ambiti d'intervento e fruizione.

2. Studi e testimonianze

Il numero si apre con il saggio di Elena Di Giovanni ed un dettagliato excursus terminologico-concettuale che descrive il passaggio dal concetto di accessibilità a quello di inclusione. Contestualmente, il saggio offre un'approfondita analisi dei paradigmi teorico-metodologici da applicare sia alla pratica del teatro inclusivo, sia alla ricerca. Partendo dalla definizione di teatro inclusivo, Di Giovanni analizza inoltre alcune buone pratiche nell'ambito dell'inclusione, evidenziandone punti di forza, margini di miglioramento e possibilità di diffusione. Tra queste, l'esperienza virtuosa del *Macerata Opera Festival* (MOF) viene ripresa da Francesca Raffi nel saggio successivo. Il suo contributo descrive uno studio di ricezione nell'ambito dell'accessibilità ai media e allo spettacolo nel contesto specifico della stagione lirica MOF 2018. Dalla valutazione *a posteriori* dell'esperienza del pubblico cieco/ipovedente e dei rispettivi accompagnatori (vedenti), condotta misurando sei variabili complementari, l'esperienza di tutti gli utenti risulta altamente inclusiva.

Sempre nell'ambito dell'intrattenimento ma spostandosi dal teatro al cinema, Silvia Bruti discute alcune sfide aperte legate alla sottotitolazione per sordi e all'audio descrizione. Partendo da esempi tratti da *The Kings Speech* (2010) e *The Two Popes* (2019), film nei quali la dimensione sonora e quella visiva rivestono un particolare significato, Bruti analizza le possibili difficoltà nel veicolare informazioni legate al codice acustico ad un pubblico sordo/ipoudente e al codice visivo ad un pubblico cieco/ipovedente, anche in una prospettiva traduttiva e multilingue. Nel contesto degli studi sull'accessibilità ai prodotti audiovisivi si colloca anche il saggio di

Alessandra Rizzo, in collaborazione con l'audio descruttrice Maria Luisa Pensabene. La traduzione è analizzata come modalità di accesso destinata ad un pubblico (italiano e inglese) con disabilità sensoriali e ad un pubblico udente che utilizza i sottotitoli in lingua inglese come lingua franca. Mediante la selezione di un corpus specifico di documentari, il saggio illustra il legame tra accessibilità e traduzione per una visione autentica delle molteplici varietà di ghettizzazione e di ingiustizia cui sono soggetti individui e gruppi etnici e sociali.

La traduzione come forma di inclusione sullo schermo di gruppi etnolinguistici marginali è discussa anche nel saggio di Dora Renna. Partendo dal concetto di *linguoracism*, Renna individua nella rappresentatività una forma di accessibilità, in funzione della quale comparire sugli schermi e parlare con la propria voce significa contribuire attivamente alla costruzione della realtà tramite la propria storia e la propria lingua. L'aspetto interlinguistico legato all'accessibilità viene ulteriormente sviluppato da Annalisa Sandrelli nel saggio successivo, nell'ambito specifico del *respeaking*. Dopo una panoramica delle ricerche sperimentali esistenti e dei modelli teorici di riferimento, Sandrelli presenta l'analisi dell'accuratezza dei sottotitoli interlinguistici (inglese-italiano) prodotti in un evento dal vivo, applicando per la prima volta il modello NTR a dati reali.

Il concetto di inclusione, che attraversa e collega tutti i saggi di questo numero speciale, è approfondito da Viviana Vinci e osservato, in questo caso, da una prospettiva didattica. Partendo dal paradigma del *Universal Design*, Vinci affronta la sfida del ripensare, in un'ottica inclusiva, linguaggi, tempi e spazi dell'azione didattica di studenti con disabilità visiva sia all'interno del contesto scolastico, sia durante le attività extrascolastiche. Sempre nell'ambito didattico, Gian Maria Greco analizza il possibile ruolo dell'accessibilità nei percorsi formativi in traduzione audiovisiva. Partendo da una definizione della teoria dei concetti soglia, Greco discute la presenza di alcuni conflitti epistemici tra i diversi modi in cui l'accessibilità viene presentata nei suddetti corsi, offrendo nuovi spunti di riflessione che alimentano la discussione sul rapporto tra accessibilità e traduzione da una prospettiva didattica.

Spostandosi dall'ambito didattico a quello museale, Luca Bianchi affronta la tematica della traduzione di un testo scritto in un video in Lingua dei Segni Italiana (LIS) attraverso il racconto dell'esperienza pluriennale dell'Istituto Statale per Sordi nel campo dell'accessibilità museale per le persone sorde. Attraverso strumenti interdisciplinari, Bianchi discute i diversi fattori che hanno portato il settore dell'accessibilità museale all'avanguardia, mettendo in evidenza l'importanza del lavoro di equipe per affrontare, con soluzioni innovative, la sfida di costruire una società culturalmente accessibile a tutti e, quindi, inclusiva. La LIS e il ruolo dell'interprete

vengono ulteriormente approfonditi nel saggio di Lucia Rebagliati. Dopo aver descritto le caratteristiche distintive della LIS e dei suoi principali utenti (le persone sorde), Rebagliati delinea la figura professionale dell'interprete, offrendo una panoramica che comprende la sua evoluzione, i percorsi formativi e la normativa vigente a livello nazionale ed internazionale.

Il diritto all'accessibilità e il diritto all'esperienza della comunità sorda come diritti inalienabili e base del lavoro degli interpreti LIS vengono infine ripresi da Rita Sala. Nel saggio che chiude la prima parte di questo numero speciale, Sala discute l'importanza di andare oltre le competenze linguistiche necessarie agli interpreti, proponendo una revisione del riconoscimento della LIS da una prospettiva più ampia: non solo in un'ottica di diritto linguistico ma anche *metalinguistico*.

Riprendendo il tema dell'accessibilità come diritto all'esperienza della comunità sorda, la seconda parte di questo numero, *Testimonianze*, si apre con il contributo di Francesca Di Meo (Istituto Statale Sordi di Roma). Di Meo offre una risposta alla domanda *Cos'è il cinema sordo?* descrivendo l'esperienza del *Cinedeaf*, ad oggi il più grande archivio europeo di cinema sordo e cinema e sordità. Tutti i film sono sottotitolati in italiano e in inglese, mentre tutto ciò che avviene sul palco è tradotto simultaneamente in Lingua dei Segni Italiana (LIS), International Sign (IS) e Italiano (oltre ad alcune incursioni di altre lingue dei segni nazionali a seconda degli ospiti presenti) e reso accessibile anche al pubblico sordo non segnante attraverso la sottotitolazione in diretta. Sempre dall'Istituto Statale Sordi di Roma, Arianna Accardo presenta il progetto *Cinedeaf Scuole*, sezione specifica del *Cinedeaf* dedicata a restituire il punto di vista delle giovani generazioni. La sezione *Scuole* prevede un concorso e un programma di proiezioni di opere realizzate da studenti sordi e udenti di scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, all'interno di attività didattiche e laboratoriali promosse nel contesto scolastico sia a livello nazionale che internazionale.

Partendo da una citazione tratta da *Il piccolo principe* di Saint-Exupéry, "l'essenziale è invisibile agli occhi", Rossella Stallone discute il tema dell'arte come condivisione e, quindi, forma di accessibilità. L'accessibilità viene infatti rappresentata anche in questo contributo come partecipazione, democratizzazione e come un valore sociale da difendere e conseguire poiché solo ciò che è realmente accessibile, fruibile e condivisibile è davvero universale. Il concetto di accessibilità come inclusione viene ripreso dall'ultimo contributo di questa seconda parte del numero speciale. Gli studenti e le studentesse Silvio De Toma, Fabio Di Bari, Dalila Monachino, Simona Specchio, Roberta Valenzano descrivono la propria esperienza in qualità di componenti del progetto *Traduzione audiovisiva, saperi interdisciplinari e nuove professionalità*, discutendo le sfide incontrate nel processo di audio descrizione e sottotitolazione per sordi

del docufilm *Varichina - La vera storia della finta vita di Lorenzo De Santis* (2016).

Senza pretesa di esaustività e nella consapevolezza di non poter abbracciare le infinite diramazioni possibili nel campo della traduzione audiovisiva e dell'accessibilità, ambiti in continua e costante evoluzione, questo numero speciale di *Lingue & Linguaggi* mira a fornire una panoramica del progetto *Traduzione audiovisiva, saperi interdisciplinari e nuove professionalità*, che ha visto protagoniste diverse realtà presenti sul territorio nazionale, e a offrire possibili spunti futuri di riflessione per la ricerca nei settori di riferimento.

Bionote: Lorena Carbonara è ricercatrice di Lingua e Traduzione Inglese presso l'Università della Calabria, Dipartimento di Studi Umanistici. Dal 2009 è componente del gruppo di ricerca internazionale a@tivistica *S-Murare il Mediterraneo* e dal 2020 del centro di ricerca interuniversitario *I-LanD. Identity, Language, Diversity*. È stata coordinatrice del progetto *Traduzione audiovisiva, saperi interdisciplinari e nuove professionalità*, dal 2015 al 2018, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari. Ha inoltre coordinato il progetto *Accessibilità, Audience Development e Audiovisual Literacy* in collaborazione con il *Centro Studi e Ricerche di Apulia Film Commission*. Ha pubblicato numerosi saggi su riviste nazionali e internazionali.

Francesca Raffi è ricercatrice di Lingua e Traduzione Inglese presso l'Università degli Studi di Macerata (Italia) e Honorary Fellow presso l'Università di Liverpool (Regno Unito). Dal 2011 collabora a numerosi progetti di accessibilità ed inclusione in Italia e all'estero e dal 2019 è Chartered Linguist (Education and Language Specialist) presso il Chartered Institute of Linguists (UK). Ha un dottorato di ricerca in lingua inglese per scopi speciali e traduzione audiovisiva conseguito presso l'Università di Napoli Federico II e le sue principali aree di ricerca includono la traduzione audiovisiva (in particolare da una prospettiva diacronica e storica) e l'accessibilità ai media, alle arti e alla cultura. Le sue pubblicazioni sono disponibili al seguente link: <http://docenti.unimc.it/f.raffi#content=publications>.

Recapito curatori: lorena.carbonara@unicl.it; francesca.raffi@unimc.it

PARTE I | Saggi

OLTRE L'ACCESSIBILITÀ I teatri inclusivi

ELENA DI GIOVANNI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

Abstract – This article aims to define and discuss the concept of *inclusive theatre-making*, from a theoretical, methodological and practical standpoint. Moving from previous research on accessible filmmaking, participatory accessibility and accessibility as a human right, the article proposes a paradigmatic shift from the somewhat privative notion of accessibility to the more comprehensive and equalitarian concept of inclusion. Drawing from drama studies, behavioural psychology and inclusive design theory, the article offers a set of key notions to be further defined and to be applied to the analysis of instances of inclusive theatre-making across Europe and beyond.

Keywords: theatre; inclusion; accessibility; universal design; languages.

1. Introduzione

Come ricorda Gian Maria Greco (2019), fu la dichiarazione universale dei diritti umani, approvata nel dicembre del 1948, a sancire il diritto alla dignità umana e all'*accesso*.¹ Grazie a una serie di azioni e documenti approvati sia in contesti nazionali che internazionali, nonché alla crescente e sempre più diffusa sensibilità verso l'esigenza di garantire accessibilità a luoghi e servizi per tutti, i cosiddetti *accessibility studies* sono proliferati, in particolare a partire dall'inizio di questo nuovo secolo. Nell'ambito di quella che Greco definisce, a ragione, la rivoluzione dell'accessibilità (2019, p. 17), una delle linee di ricerca più attive è oggi quella che ha avuto origine in seno agli studi sulla traduzione audiovisiva, portando questi ultimi a raggiungere una maturità (Di Giovanni 2020) che non sarebbe verosimilmente arrivata così presto senza la poderosa crescita legata proprio alla ricerca sull'accessibilità.

Lo sviluppo degli studi sull'accessibilità ai media e allo spettacolo in seno alla traduzione audiovisiva ha, inoltre, avuto il grande merito di spostare l'attenzione dei ricercatori dalla dimensione linguistica e testuale, essenzialmente ancorata ad analisi di natura comparativo-descrittiva, a quella

¹ <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (10.01.2021).

umana, ovvero alle esigenze di utenti con caratteristiche tanto diversificate quanto specifiche. L'attenzione ai pubblici e alle modalità di fruizione dell'accessibilità, a sua volta, ha portato a una sempre più ricca e integrata interdisciplinarietà che in diversi casi può oggi dirsi strutturata ed essenziale.

Questa crescita degli studi sull'accessibilità in prospettiva traduttologica, riconosciuta anche dai molteplici finanziamenti internazionali attribuiti a progetti ad essi dedicati, ha portato non pochi studiosi a interrogarsi sull'adeguatezza del riferimento alla traduzione audiovisiva come disciplina madre. Questo anche in ragione del fatto che il termine accessibilità può essere applicato facilmente alle pratiche traduttive interlinguistiche, dal doppiaggio alla sottotitolazione, che effettivamente rendono accessibili per parlanti di varie lingue sia i testi audiovisivi che quelli teatrali (Di Giovanni 2020).

Un impulso significativo a una revisione del rapporto concettuale e genealogico tra traduzione audiovisiva e accessibilità è giunto negli ultimi anni attraverso la teorizzazione di quella che Pablo Romero-Fresco (2019) ha definito cinematografia accessibile (*Accessible Filmmaking*): secondo lo studioso spagnolo, infatti, è importante promuovere con i finanziatori, i creatori e i distributori di film e di altri testi audiovisivi l'importanza di un'accessibilità che sia parte della produzione e non un'appendice inserita in fase di postproduzione. L'accessibilità a cui Romero-Fresco si riferisce include, a pari merito, le traduzioni in quante più lingue possibili, i sottotitoli intralinguistici, l'audio descrizione e potenzialmente altro ancora. Per Romero-Fresco, quindi, la traduzione interlinguistica di un testo audiovisivo equivale alla resa accessibile dello stesso testo per un nuovo pubblico, alla stregua delle altre strategie tradizionalmente legate al termine accessibilità.

Muovendo da tutto quanto fin qui riassunto e dalle posizioni espresse da Romero-Fresco, questo articolo intende concentrarsi sull'inclusione a teatro, proponendo il concetto di *inclusive theatre-making*, cui ci si riferirà, in italiano, con la denominazione di teatro inclusivo. Come primo passo, si intende compiere un excursus terminologico-concettuale che implica un passaggio dal concetto di accessibilità a quello di inclusione e, contestualmente, un'analisi di paradigmi teorico-metodologici da applicare sia alla pratica del teatro inclusivo che alla ricerca. Si procederà quindi a formulare una definizione di teatro inclusivo, ribaltando il concetto di pubblico o meglio, rivedendolo e diluendolo al punto da sovrapporlo almeno in parte a quello di protagonista/attore. Infine, si analizzeranno alcune buone pratiche di teatro inclusivo, evidenziandone punti di forza, margini di miglioramento e possibilità di diffusione.

2. Dall'accessibilità all'inclusione: rivedere la terminologia, rinnovare il paradigma

Come si è avuto modo di osservare, lo studio dell'accessibilità in seno alla traduzione audiovisiva, seppur di recente ignizione, ha avuto sviluppi considerevoli e multiformi, anche e soprattutto in prospettiva interdisciplinare. Si è visto infatti a più riprese quanto fertili e fruttuosi siano i percorsi aperti grazie al supporto delle teorie psicologiche (Fryer, Freeman 2012, 2014; Walczak 2017; Doherty, Kruger 2018), sociologiche e filosofiche (Neves *et al.* 2016; Greco 2018) o politico-istituzionali (Orero, Matamala 2018).

Queste vicendevoli fertilizzazioni hanno generato ricerca empirica e stimolato rinnovamenti metodologici estremamente significativi, portando anche – più o meno indirettamente – ad avvicinarsi sempre più ai fruitori primari dei percorsi di accessibilità per i media e il teatro e non solo in quanto oggetto di studio. Questo non è avvenuto soltanto nel contesto scientifico, ovvero attraverso la ricerca (teorica o empirica che sia), ma anche attraverso la sperimentazione diretta, talvolta informata e stimolata dalla ricerca stessa, grazie a circuiti virtuosi che andrebbero di fatto sempre più incoraggiati. È proprio questo approccio di tipo *bottom-up* ad aver ispirato questo articolo: oltre dieci anni di sperimentazione nel campo dell'accessibilità a teatro hanno gradualmente portato alla consapevolezza di dover rivedere concetti, paradigmi e approcci.

Il concetto di accessibilità, oggi sempre più diffuso e polivalente, implica essenzialmente un passaggio da condizioni di parziale privazione o svantaggio a situazioni in cui tali privazioni vengono superate o neutralizzate tramite strumenti *ad hoc*. L'accessibilità vuole di fatto rimuovere delle barriere, siano esse strutturali, comunicative o economiche. In questo senso è interessante riscontrare la definizione di accessibilità condivisa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) sul proprio sito,² che collega l'esigenza di fornire un accesso quanto più possibile universale alla garanzia di rispettare, così facendo, i diritti umani. Per l'OMS l'accessibilità va di pari passo con l'equità a tutto campo e con il concetto di giustizia, che è da ripristinare e da garantire a tutti.

In una traiettoria simile si colloca la direttiva europea denominata *European Accessibility Act* e approvata nel 2019 al fine di stabilire linee guida comuni a tutti gli Stati dell'Unione in relazione a una serie di servizi (banche, media e spettacolo, telefonia, trasporti, sanità ecc.), ma anche allo scopo di

² <https://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/accessibility-definition/en/> (10.01.2021).

“rimuovere le barriere create da regolamenti divergenti adottati dai vari Stati Membri”.³

Oltre il concetto di barriera, o meglio di limitazione, vanno tante altre definizioni, che di fatto avvicinano in modo naturale l’accessibilità all’inclusione, concentrandosi quindi non tanto sulle mancanze da colmare, ma sulla possibilità di una fruizione di servizi, luoghi ed eventi che sia il più possibile universale: sull’uguaglianza nella partecipazione. Sono questi alcuni dei concetti chiave che sottendono le teorie del design universale, originate in relazione alla progettazione di spazi e ambienti fisici ma presto estese a una moltitudine di altri ambiti di azione e di indagine. Nel 1997, la teoria del design universale è stata scandita da un team di architetti, progettisti e ingegneri della North Carolina State University attraverso la definizione di sette principi essenziali. Si tratta di: 1) equità d’uso, 2) flessibilità d’uso, 3) semplicità e intuitività, 4) percettibilità e chiarezza dell’informazione, 5) tolleranza verso gli errori e minimizzazione dei rischi, 6) contenimento dello sforzo fisico, 7) spazi e misure adeguati all’uso.⁴ Di chiara ispirazione architettonico-strutturale, questi principi sono tuttavia universalizzabili e sono stati adattati a contesti e metodologie diversi. Ciò che è di particolare rilevanza ai fini della revisione concettuale e paradigmatica qui intrapresa è uno spostamento dell’attenzione dalle disabilità e dagli impedimenti nell’accesso (accessibilità), alla persona, all’individuo in termini più comprensivi e universali possibili (inclusione). A livello simbolico, potremmo dire che si tratta di un passaggio da un segno meno da neutralizzare, a un progetto che parte e procede con un segno più, o al limite da una posizione di neutralità.

Al centro delle teorie del design universale ci sono le persone, con le loro complessità e diversità: le persone costituiscono la base per una pianificazione universale e il più possibile positiva e inclusiva (Council of Europe 2009, p. 22). Nel 2008, un team di studiosi inglesi già impegnati nell’applicazione dei principi del design universale allo studio e al miglioramento della qualità della vita degli anziani, ha definito il concetto di *inclusive design*, ovvero di design inclusivo (Waller, Clarkson 2009), sebbene lo stesso fosse già stato utilizzato in precedenza, in modo non specifico e ancora con riferimento primario alla progettazione di spazi e luoghi (Imrie, Hall 2003). Come per il design universale, il punto di partenza erano e sono tuttora le persone, con diverse abilità ed età, nonché la loro partecipazione ad eventi, informazioni, servizi. Anche nel design inclusivo vengono definiti alcuni principi fondamentali, ovvero 1) le persone, 2) la diversità, 3) la scelta, 4) la flessibilità, 5) la comodità (Nussbaumer 2012, p. 33). Nel volume *Inclusive Design: A Universal Need*, Linda Nussbaumer ricorda che la

³ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1202> (10.01.2021).

⁴ https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm (10.01.2021).

progettazione inclusiva è una sorta di sperimentazione continua, una metodologia più che un obiettivo, e i cinque principi che la caratterizzano hanno come obiettivo la valorizzazione della diversità in quanto ricchezza, piuttosto che causa di privazioni o impedimenti.

Il design e la progettazione inclusivi prevedono la condivisione delle esperienze, possibilmente in ogni loro fase, diventando quindi potenzialmente un importante strumento per il cambiamento sociale a tutti i livelli, non da ultimo grazie al rafforzamento della consapevolezza delle persone rispetto alle proprie abilità e possibilità.

Nel suo volume, Nussbaumer prevede un'applicazione dei principi del design inclusivo al mondo del teatro, ma lo fa essenzialmente in termini strutturali, pertanto non particolarmente interessanti ai fini di questo articolo. Nel prossimo paragrafo tenteremo di fornire una definizione di teatro inclusivo a partire dai concetti qui esposti, che possa essere di utilità operativa per chi lavora nei teatri o ad essi si interessa, ma che possa anche rappresentare l'avvio, in seno agli studi sulla traduzione audiovisiva, di un nuovo percorso analitico e metodologico. Pur avendo delineato un passaggio concettuale dall'accessibilità all'inclusione evidenziandone le necessità metodologiche e pratiche, il termine accessibilità viene usato qui di seguito per indicare servizi e strumenti ad hoc finalizzati al raggiungimento dell'inclusione.

3. Definizione di teatro inclusivo

Nel promuovere la cinematografia accessibile, Pablo Romero-Fresco sottolinea l'importanza di creare consapevolezza tra produttori, registi e finanziatori del cinema, rispetto all'importanza di prevedere i servizi di accessibilità fin dalla fase di creazione e progettazione di un film. Questo è particolarmente significativo, soprattutto in virtù del fatto che ad oggi la prassi è che l'accessibilità, sia essa linguistica o di altra forma, venga aggiunta in fase di postproduzione con una minima, se non del tutto assente, consapevolezza da parte di chi produce il film. Nel caso del teatro, invece, molto spesso i processi finalizzati alla resa accessibile si innestano su quelli di creazione di uno spettacolo e le figure deputate alla realizzazione dell'accessibilità lavorano in parallelo, se non insieme, agli artisti e ai tecnici. Questa contemporaneità rende potenzialmente più semplice ipotizzare una condivisione progettuale e creativa, poiché elimina lo scarto temporale ma anche le distanze tra creativi, artisti e operatori dell'accessibilità. Come ricorda Nussbaumer, alla base della progettazione inclusiva c'è la condivisione del processo, oltre che del prodotto finale, e nel mondo del teatro questo è di fatto possibile senza dover stravolgere la normale operatività.

Tuttavia, ai fini di un teatro realmente inclusivo, la condivisione dei processi creativi e degli spettacoli non dovrebbe avvenire unicamente tra creatori, artisti e operatori dell'accessibilità, ma coinvolgere attivamente anche i destinatari primari, a partire dalle persone ipo- e non vedenti o ipo- e non udenti. Il teatro inclusivo ha quindi tra i suoi principi fondanti la *partecipazione* di tutti a quante più fasi possibili, dalla creazione alla ricezione di uno spettacolo. Nel passaggio stesso dal concetto di accessibilità a quello di inclusione, la partecipazione costituisce una fase chiave: essa non avviene più *grazie a*, ovvero dopo la creazione di percorsi accessibili ad hoc, ma *insieme a*, ovvero insieme a chi crea, recita, canta, suona, ascolta e guarda.

Peraltro, la nozione di teatro inclusivo, oltre a investire la sfera delle disabilità ispirandosi al design universale e più specificamente a quello inclusivo, si ancora fortemente a un approccio sempre più diffuso e forte in seno agli studi sul teatro, che intende ridurre le distanze tra artisti e pubblico e riconoscere a quest'ultimo un ruolo sempre più attivo. Su questa traiettoria si colloca il volume di Caroline Heim, *Audience as Performer*, che parte dal seguente assunto:

Audiences are extremely versatile and adaptable performers, and their repertoires of actions are often influenced by the socio-cultural milieu. [...] In the theatre, there are two troupes of performers: actors and audience members. (Heim 2016, p. 4)⁵

Heim, quindi, sottolinea l'importanza dell'attenzione verso il contesto socioculturale in cui pubblico e artisti si muovono, ma arriva anche a collocare i protagonisti e il pubblico allo stesso livello nella realizzazione di uno spettacolo. Parla proprio, Heim, di due ensemble da dirigere, "che si incontrano sotto i riflettori e si osservano, si ascoltano, recitano e si applaudono gli uni gli altri" (Heim 2016, p. 20). Il teatro così visto e analizzato è esplicitamente, per Heim, il luogo dell'empatia, un teatro che lei stessa definisce *partecipato* (Heim 2016, p. 21). Segue, nel volume, una meticolosa e brillante ricostruzione storica della partecipazione dei pubblici negli spettacoli teatrali dei secoli scorsi, a partire dal teatro classico greco e romano fino ad arrivare al nuovo millennio che segna, per l'autrice, il richiamo a una maggiore e più capillare interazione tra i due gruppi, non più distinti. Nel volume è ampiamente discusso anche il ruolo critico del pubblico e il grande impatto di questa sua funzione, non solo sui singoli spettacoli ma sullo sviluppo presente e futuro del teatro nella sua globalità.

⁵ "Il pubblico è un performer estremamente versatile e adattabile e il repertorio delle sue azioni è spesso influenzato dal *milieu* socio-culturale [...] A teatro ci sono due gruppi di performer: gli attori e il pubblico."

Heim non fa esplicito riferimento a categorie di pubblico con esigenze e abilità diverse, perché di fatto il suo è un approccio teorico di natura universalistica fondato sui *drama studies*, il cui obiettivo è delineare ed esemplificare la commistione che può avvenire a tutti i livelli tra pubblico e artisti, a scopo creativo. I principi di base espressi dall'autrice, tuttavia, ben si collegano a quanto già esplicitato rispetto alle esigenze di un teatro inclusivo, ovvero:

- condivisione della progettazione, realizzazione e fruizione;
- considerazione delle diverse abilità, artistiche e non, come elementi di forza;
- partecipazione come punto di partenza e obiettivo finale.

Al concetto di partecipazione, poi, Heim accosta quello di collaborazione e di trasformazione, sostenendo attraverso le parole di Sartre, quanto segue:

If you participate, then you change what you participate in. [...] Participation leads to collaboration or is, more often than not, collaborative. Not only does the audience write the play quite as much as the author does, during collaboration the audience writes the play quite as much as the actors. [...] Collaboration can be transformative. (Heim 2016, pp. 147-148)⁶

La partecipazione porta con sé la collaborazione e quest'ultima è spesso motivo di trasformazioni, quasi sempre positive. In questo senso va inteso anche il teatro inclusivo: la partecipazione di quanti più soggetti possibili nella progettazione, realizzazione e fruizione di uno spettacolo dà luogo a collaborazioni inusitate ma costruttive e fruttuose. Potenzia la consapevolezza di tutti rispetto alle diverse esigenze, dà voce e forza a categorie di pubblico spesso forzatamente distanti dal teatro, per l'oggettiva impossibilità di vederlo, ascoltarlo o capirlo.

Concentrandoci su alcune tipologie di pubblico particolari, ovvero i sordi e gli ipoudenti, i ciechi e gli ipovedenti e infine, brevemente, i bambini con e senza disabilità, nella sezione successiva analizzeremo alcune istanze di teatro inclusivo, andando oltre la teorizzazione universalistica fin qui delineata ed evidenziando che anche le piccole strategie e azioni possono rivelarsi utili per promuovere sempre più questo tipo di pratica.

⁶ “Partecipando, modifichiamo ciò a cui si prende parte. [...] La partecipazione porta alla collaborazione o è, il più delle volte, collaborativa. Il pubblico non solo contribuisce alla creazione dell'opera quasi quanto l'autore ma, nella fase di collaborazione, il pubblico contribuisce alla creazione dell'opera quasi quanto gli attori stessi. [...] La collaborazione può quindi essere trasformativa.”

4. Esperienze di teatro inclusivo

Come spiega Stephan Motowidlo, studioso di psicologia motivazionale e delle organizzazioni, celebre per aver coniato la definizione di *prosocial behavior*,

acts such as helping, sharing, donating, cooperating and volunteering are forms of prosocial behavior. They are positive social acts carried out to produce and maintain the well-being and integrity of others. (Motowidlo, Brief 1986, p. 710)⁷

Il concetto di comportamento prosociale, qui esplicitato in uno dei tanti studi pubblicati da Motowidlo, investe tutte quelle azioni sociali che comportano la condivisione e la collaborazione e che conducono al miglioramento delle condizioni di vita delle persone. Sono, per Motowidlo, vitali per la sopravvivenza di organizzazioni e istituzioni di varia natura poiché costituiscono nuova e positiva linfa vitale. I benefici, che possono sembrare inizialmente o apparentemente monodirezionali (dall'agente al ricevente), molto spesso investono tutti coloro che sono coinvolti in queste azioni anche se non se ne ha consapevolezza.

Il concetto di comportamento prosociale ben si può riferire a quello di teatro inclusivo come è stato delineato nelle sezioni precedenti. La sua matrice psicologica si appaia con naturalezza ai principi del design inclusivo e alla teoria del pubblico come co-creatore e co-protagonista invocati nelle sezioni precedenti a supporto di un passaggio paradigmatico da accessibilità a inclusione in relazione al teatro.

In questa sezione, osserveremo alcuni esempi di teatro inclusivo, applicando i principi sopra definiti e con l'auspicio di evidenziare come questi esempi costituiscano comportamenti prosociali che apportano benefici a tutti coloro che sono coinvolti, nonché all'organizzazione stessa, ovvero il teatro.

4.1. Macerata Opera Festival 2019

Come dettagliato altrove (Di Giovanni 2018a), il *Macerata Opera Festival* vanta una tradizione consolidata nell'offerta di spettacoli accessibili e più di recente inclusivi, con particolare riferimento alle persone con disabilità sensoriale ma anche e sempre più ad altre tipologie di pubblico. Fin dagli esordi della programmazione accessibile, nel 2009, il *Macerata Opera Festival* ha coinvolto gli utenti primari dei servizi che ha inteso offrire, ovvero in prima battuta i ciechi e non vedenti affiliati all'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (UICI) della provincia di Macerata. Negli anni a seguire,

⁷ “azioni come aiutare, condividere, donare, cooperare e fare volontariato sono forme di comportamento prosociale. Sono atti sociali positivi realizzati per produrre e conservare il benessere e l'integrità degli altri.”

l'accessibilità per il *Macerata Opera Festival* ha preso nuove strade, aprendosi alle persone sorde, al pubblico non di lingua italiana (attraverso sopratitoli e audio descrizione in inglese), ai bambini con e senza disabilità sensoriale. A partire dal 2015 il programma ha assunto la denominazione *InclusivOpera* anche per sottolineare una virata verso l'inclusione, ovvero verso la programmazione, la creazione e la fruizione di spettacoli, tour e altre iniziative in chiave inclusiva, trasformazione che era peraltro naturalmente in atto da alcuni anni.

L'integrazione di coloro che sono di norma considerati utenti primari dei servizi di accessibilità di un teatro ha investito, gradualmente, ogni fase, dalla programmazione in senso ampio alla fruizione di spettacoli, tour, esperienze multisensoriali. In termini di programmazione, prima ancora di pianificare le attività inclusive in teatro, si è dato vita nel 2014 a un percorso turistico e artistico a misura di persona sia cieca sia vedente, organizzato in collaborazione con l'Unione Ciechi della Regione Marche, il Museo Statale Tattile Omero di Ancona, un tour operator nazionale e ovviamente con il *Macerata Opera Festival*. Il percorso, che è poi divenuto un appuntamento fisso in concomitanza con il Festival, prevedeva approfondimenti culturali di varia natura, percorsi multisensoriali al teatro dello Sferisterio che è sede del *Macerata Opera Festival* e serate di spettacolo con audio descrizione dal vivo. Il tutto ovviamente con spostamenti, pasti, hotel e altri servizi calibrati sulle esigenze delle persone cieche.

Dal 2017, anche le persone sorde sono state coinvolte nell'attività del festival, di nuovo a partire da una progettazione comune. In accordo con l'Ente Nazionale Sordi (ENS), sezione di Macerata, si sono creati dei percorsi in LIS, lingua dei segni italiana, per avvicinare le persone sorde e le loro famiglie al teatro e alla musica. Questi percorsi, realizzati nei pomeriggi che precedono gli spettacoli programmati per le 21.00, sono stati guidati dagli stessi sordi, accompagnati ove necessario sia dal personale del teatro che da un interprete LIS udente. Non potendo prevedere la presenza di un interprete sul palco o in sua prossimità durante lo spettacolo, per motivi che vanno dalla conformazione e dimensione del teatro stesso alla distribuzione dei posti in platea, i percorsi in LIS, della durata di un'ora, hanno previsto l'esplorazione della musica, degli strumenti e delle arie principali delle opere in programma, il tutto tradotto in lingua dei segni e arricchito da esperienze tattili a supporto della percezione delle onde sonore.

Nel 2019, tutte e tre le opere principali in cartellone (*Macbeth*, *Rigoletto*, *Carmen*) sono state proposte in versione inclusiva, sia per persone sorde che cieche. Nell'insieme delle attività inclusive di quella stagione, ci soffermeremo su due in particolare, ovvero sull'esplorazione e realizzazione di musica e arie con e per le persone sorde (*Rigoletto*) e la creazione e realizzazione di percorsi multisensoriali e musicali guidati da due ragazze cieche (*Carmen*). Infine,

descriveremo brevemente una terza esperienza inclusiva di diversa natura, realizzata nel 2020 con bambini e ragazzi ciechi, ipovedenti e vedenti e con la partecipazione delle loro famiglie.

4.1.1. *Rigoletto cantato in LIS*

Per una persona sorda, in particolare se sorda profonda e dalla nascita, il rapporto con la musica è complesso e si realizza attraverso canali percettivi diversi da quelli di un normouidente.

Come è noto, la propagazione sonora avviene in forma di onde, a partire da una sorgente, ovvero da un oggetto o nel caso del canto una persona, in particolare attraverso le corde vocali. Il suono si propaga poi attraverso un mezzo *elastico* di cui l'aria è la tipologia più diffusa. In assenza di udito, il rapporto col suono si concretizza attraverso la percezione delle onde, ovvero del movimento ondulatorio che caratterizza la trasmissione del suono: le persone sorde affermano di percepire bene questo movimento, che per loro costituisce appunto *il suono* (sia esso in forma di musica o canto). È interessante notare come una percezione sensoriale possa, in presenza di diverse abilità, assumere forme marcatamente diverse: per i normouidenti il suono raramente implica la percezione di un movimento e il coinvolgimento del tatto, mentre per un sordo la prima è essenziale e il secondo può costituire un importante supporto.

Pertanto, per avvicinare il più possibile le persone sorde e i loro familiari alla musica e alle voci di *Rigoletto* di Giuseppe Verdi, nel 2019 si è pensato di progettare insieme a ENS, Ente Nazionale Sordi, un percorso esperienziale con musica e canto, organizzato in due diverse fasi e modalità. L'organizzazione è stata preceduta da una serie di incontri con i rappresentanti di ENS, alla presenza di un'interprete LIS e finalizzati alla comprensione, da parte degli operatori preposti ai servizi inclusivi del *Macerata Opera Festival*, delle esigenze delle persone sorde in relazione alla percezione della musica e del canto d'opera. A questo proposito, si può forse qui ricordare che nel delineare una formazione per gli operatori preposti ai servizi inclusivi, è importante prevedere una conoscenza seppur non troppo dettagliata delle diverse abilità delle persone che si intendono coinvolgere.

Tornando al percorso, le sue due fasi hanno visto il coinvolgimento di persone sorde e di interpreti LIS nell'organizzazione e nello svolgimento dello stesso, nonché la guida congiunta da parte di una persona sorda, un interprete LIS, due operatori preposti ai servizi e altre persone dello staff del teatro, in particolare il maestro del coro, una pianista e il direttore di palcoscenico. La partecipazione collettiva a questi percorsi si è realizzata, quindi, dall'inizio alla fine, con l'unica difficoltà riscontrata di una presenza eccessiva di persone, tra erogatori del percorso e partecipanti, in alcuni momenti e passaggi in teatro.

La prima fase del percorso si è concentrata sull'esplorazione delle onde generate dal canto e dalla musica: il gruppo di sordi e accompagnatori (circa 35 persone, di cui 25 sorde o fortemente ipoudenti) ha potuto partecipare a una prova di assestamento del coro maschile, formato da circa 25 unità e condotto dal Maestro Massimo Fiocchi Malaspina, accompagnato da una pianista. L'assestamento è una fase preparatoria importante che precede di qualche ora la messa in scena di uno spettacolo d'opera, pertanto il gruppo di sordi e accompagnatori è stato coinvolto in un'attività rutinaria del festival e non organizzata ad hoc per questo tipo di utenti. I partecipanti sordi sono stati invitati ad appoggiare una mano sulla schiena o la spalla dei coristi durante l'esecuzione di alcune arie ai fini dell'assestamento, per percepire attraverso il contatto le onde generate dal canto. Le mani sono inoltre state poggiate sulla superficie superiore del pianoforte, accanto alla quale il gruppo di sordi è passato in sequenza. Come seconda fase, la guida sorda e l'interprete LIS, guidati come il coro dai movimenti del Maestro Fiocchi Malaspina, hanno eseguito due delle arie più celebri di *Rigoletto*, dando vita a un canto multisemiotico accompagnato dal pianoforte.

Il percorso, della durata di circa 60 minuti, è stato seguito dalla rappresentazione di *Rigoletto*, resa fruibile sia attraverso i sottotitoli proiettati sul muro che costituisce parte dell'impianto scenico fisso, sia grazie a un sistema per l'ascolto assistito utilizzabile su smartphone attraverso un'applicazione sviluppata dall'azienda tedesca Sennheiser. Il sistema, denominato Mobile Connect, consente agli utenti sordi o ipoudenti di potenziare il segnale audio in relazione alla tipologia di deficit uditivo attraverso un sistema estremamente semplice e intuitivo, il cui unico requisito è appunto il possesso di uno smartphone. La collocazione in platea delle persone sorde e dei relativi accompagnatori è stata effettuata dalla biglietteria del teatro sulla base delle indicazioni fornite dai dirigenti di ENS, al fine di garantire la massima leggibilità dei sottotitoli e la maggiore vicinanza possibile al palcoscenico, per la percezione delle onde sonore.

Alla fine dello spettacolo, al gruppo di persone sorde e accompagnatori è stato chiesto di compilare un breve questionario reperibile attraverso un QR code distribuito a ciascun partecipante. Il questionario aveva come scopo la valutazione dell'apprezzamento dei percorsi, degli strumenti forniti per seguire lo spettacolo (sottotitoli e ascolto assistito), nonché la soddisfazione generale rispetto all'esperienza vissuta a teatro. I risultati hanno confermato il successo di una collaborazione a tutto campo, dalla progettazione e realizzazione dei percorsi all'individuazione dei posti migliori per la fruizione dello spettacolo. Oltre alla soddisfazione delle persone sorde e dei loro familiari, è opportuno menzionare lo spirito collaborativo e l'entusiasmo delle maestranze del teatro, dai coristi ai tecnici di palcoscenico, a dimostrazione del fatto che la progettazione inclusiva porta a trasformazioni positive su più piani, da quello

della condivisione a quello della consapevolezza della diversità e delle esigenze che implica.

4.1.2. Carmen, le scenografie, i costumi e la musica a portata di persona cieca

Una delle serate dedicate alla rappresentazione di *Carmen* di George Bizet, nell'allestimento proposto dal regista Jacopo Spirei per l'edizione 2019 del *Macerata Opera Festival*, è stata accompagnata dall'audio descrizione inviata dal vivo al pubblico di persone cieche e ipovedenti, ma anche ai loro accompagnatori. La recita audio descritta è stata preceduta da un percorso finalizzato all'esplorazione multisensoriale di elementi che di norma sono percepiti dal pubblico attraverso il canale visivo, ovvero le scenografie e i costumi, con l'aggiunta di una sezione dedicata alla musica e ad alcuni passi salienti dell'opera. Il percorso, che si è svolto nel pomeriggio precedente la recita, ha visto le persone cieche e ipovedenti coinvolte sia nella pianificazione dello stesso che nella realizzazione e conduzione di un gruppo di circa 30 persone, tra ciechi, ipovedenti e accompagnatori, alla scoperta degli elementi di scena, dei costumi e appunto anche della musica. In particolare, la programmazione di questo percorso è avvenuta attraverso una serie di incontri in teatro, alla presenza dei tecnici di palcoscenico, del personale di sartoria e del direttore di scena per quanto riguarda l'esplorazione di scenografie e costumi; di una pianista e un corista per la sezione musicale. La presenza di persone cieche è stata particolarmente significativa e innovativa: se alla progettazione hanno partecipato anche i referenti dell'Unione Italiana Ciechi di Macerata e della Regione Marche, la conduzione è stata affidata a due ragazze cieche, rispettivamente di 13 e 21 anni. La più giovane, ovviamente accompagnata dagli operatori per i servizi inclusivi e dal personale del teatro, ha condotto il gruppo sul palcoscenico alla scoperta delle scenografie, spiegando con la sua voce e le sue parole alcuni elementi salienti da lei selezionati. A integrazione delle sue osservazioni, tutto il gruppo ha potuto rivolgere domande sia alla giovane guida che al personale del teatro presente sul palco. Dopo l'esplorazione tattile delle scenografie, condotta in massima sicurezza grazie al supporto dei tecnici di palcoscenico, la guida non vedente e i responsabili dei percorsi inclusivi hanno accompagnato il gruppo nella sartoria del teatro, la cui coordinatrice si è affiancata alla giovane guida per illustrare insieme i costumi principali, sia nelle forme che nei materiali. Il gruppo ha poi potuto toccare i costumi e, in alcuni casi, anche indossare alcuni accessori. Anche in questo caso, l'unica difficoltà è stata quella di far muovere agevolmente all'interno degli spazi ristretti della sartoria un gruppo molto disciplinato ma con esigenze di movimento particolari.

Ritornando al centro della platea, si è passati alla parte musicale e canora del percorso, che è stata condotta da una pianista cieca ventunenne, docente di pianoforte presso il conservatorio di Fermo (Ascoli Piceno). Con il supporto della pianista del teatro e di un membro del coro, la giovane guida ha eseguito al pianoforte, appositamente collocato al centro della platea di fronte al palcoscenico, alcune arie celebri dell'opera di Bizet, accompagnata dalla voce del corista. L'esecuzione di ciascuna aria è stata preceduta da un'analisi musicale e sensoriale da parte della giovane pianista e seguita da alcune domande.

Le intenzioni soggiacenti a questo nuovo esperimento di teatro inclusivo erano di promuovere una visione del backstage del teatro, nonché un avvicinamento alla musica e al canto, attraverso le conoscenze, le esperienze e le impressioni sensoriali di giovani persone cieche, a beneficio dei partecipanti al percorso, del personale del teatro (che ha avuto l'occasione di confrontarsi con guide d'eccezione), ma anche delle due ragazze, che si sono misurate con entusiasmo con un'esperienza del tutto nuova. A seguito di questa esperienza, l'impiego di giovani ciechi, ipovedenti, sordi e ipoudenti come guide inclusive è diventato ricorrente in seno alla progettazione del *Macerata Opera Festival* e di altre istituzioni culturali della città di Macerata.

Dopo una pausa di circa due ore, ciechi, ipovedenti e accompagnatori sono stati accolti in teatro per la recita di *Carmen* con audio descrizione. Il gruppo, preventivamente informato della necessità di trovarsi in teatro almeno 15 minuti prima dell'inizio dello spettacolo per poter ascoltare le sezioni introduttive della descrizione, è stato accolto dal personale di sala e accompagnato in una sezione della platea riservata agli utenti di questo servizio e ai loro accompagnatori. L'audio descrizione è stata resa disponibile in due modi: attraverso dispositivi portatili distribuiti ai richiedenti e dotati di cuffie monoauricolari usa e getta, o attraverso il sistema Mobile Connect di Sennheiser e la relativa applicazione per smartphone, che prevede anche la diffusione dal vivo dell'audio descrizione. Di fatto, l'audio descrizione è stata preregistrata in forma di brevi inserti audio che un'operatrice ha inviato dal vivo seguendo l'andamento lo spettacolo. Anche a questa serie di esperienze inclusive (percorso e spettacolo) è seguita la distribuzione di un questionario fruibile attraverso QR code e volto a misurare la comprensione dello spettacolo attraverso l'audio descrizione, l'apprezzamento dei servizi di supporto alla fruizione dell'opera, la partecipazione al percorso e il relativo apprezzamento. Per questo tipo di questionario si è resa disponibile la doppia modalità di compilazione online, attraverso un modulo accessibile (con sintesi vocale) o la possibilità di registrare le proprie risposte.

4.1.3. Nuove esperienze inclusive: il teatro partecipativo per bambini

Nel 2020, prima che la pandemia bloccasse gran parte delle attività dei teatri italiani, il team di *InclusivOpera* ha avuto modo di esportare le sue esperienze altrove, in particolare presso il Teatro Sociale di Como, sede del programma per bambini e ragazzi che fa capo a Opera Education.⁸ In occasione del lancio di un nuovo spettacolo d'opera adattato per i più piccoli (6-12 anni) e ispirato a *Rigoletto* di Giuseppe Verdi, è stata proposta a Opera Education un'estensione delle attività partecipative già previste per lo spettacolo anche ai bambini ciechi e ipovedenti, sulla base di esperimenti precedentemente condotti (Di Giovanni 2018b). Il debutto di *Rigoletto* per bambini era previsto a Como per il 15 febbraio 2020, pertanto a partire dal mese di novembre 2019 si è intrapreso un percorso di progettazione inclusiva di alcune attività che potessero coinvolgere i bambini ciechi, ipovedenti e vedenti nella realizzazione di elementi e strumenti finalizzati alla fruizione in chiave partecipativa allo spettacolo. Con il sostegno dell'Unione Italiana Ciechi (UICI) della Regione Lombardia e della provincia di Bergamo, nonché con la partecipazione attiva delle educatrici dell'Unione Ciechi bergamasca e delle dirigenti del programma Opera Education, si è deciso di organizzare un laboratorio sensoriale per tutti i bambini, dai 6 ai 14 anni, compresi ciechi e ipovedenti. Il laboratorio si è tenuto il pomeriggio del 15 febbraio stesso, affinché il gruppo potesse poi partecipare alla recita del 22 febbraio in forma inclusiva con audio descrizione. Prima dell'inizio del laboratorio, i ragazzi sono stati condotti sul palcoscenico, per vedere da vicino e toccare gli elementi di scena e alcuni costumi. Durante il laboratorio, lavorando su una traccia di audio descrizione precedentemente predisposta, tutti i bambini e i ragazzi presenti sono stati coinvolti in una vivace discussione, corredata di musica e voci estratte da una registrazione della prova generale dello spettacolo, finalizzata all'elaborazione di descrizioni a misura di piccoli utenti con diverse esigenze e abilità. Il laboratorio ha inoltre previsto la realizzazione di piccoli oggetti da portare in teatro il 22 febbraio, un'attività di fatto prevista per tutti i bambini, che di norma si realizza a scuola con le insegnanti. Come ultima parte, la più stimolante per i bambini, tutti sono stati coinvolti nella registrazione di brevi sezioni dell'audio descrizione definita insieme. Queste registrazioni sono state rielaborate e utilizzate per rendere accessibile lo spettacolo previsto per la settimana successiva, al quale i bambini hanno partecipato tutti insieme, accompagnati da uno o più familiari. Il valore aggiunto di questo tipo di esperienza, oltre al suo potenziale in termini di totale coinvolgimento dei bambini in attività a misura di tutti, è rappresentato dalla creazione di una

⁸ www.operaeducation.org (02.01.2021).

comunità che comprende anche i genitori o i fratelli e sorelle dei partecipanti, con generale soddisfazione di tutti.

5. Conclusione: possibili sviluppi metodologici e pratici di teatro inclusivo

Le sezioni precedenti hanno dimostrato come i principi del teatro inclusivo, qui declinati in termini volutamente flessibili e universali (e poi rapportati ad alcuni esempi pratici), si nutrano di un apparato teorico interdisciplinare, in linea con quanto accade di prassi negli studi sull'accessibilità ai media e allo spettacolo. Tuttavia, l'interdisciplinarietà qui proposta è realmente multiforme e si ispira ad ambiti di ricerca non propriamente contigui: l'obiettivo è quello di evocare principi generali e basi metodologiche flessibili, che possano sostenere il concetto di teatro inclusivo da più punti di vista e che possano indurre studiosi, professionisti e appassionati del mondo del teatro a volerli esplorare più nel dettaglio, scegliendo l'angolazione o il punto di partenza a ciascuno più congeniale.

Le teorie del design universale o inclusivo, come si è detto, nascono in seno a studi di architettura e design ma si sono presto rivelate facilmente diluibili e applicabili a contesti diversi. È questa la matrice primaria che intende informare la nozione di teatro inclusivo, al di là di possibili letture utopistiche e al fine di promuovere una progettazione teatrale per quanto possibile, ove possibile, sempre più consapevole e rispettosa delle diversità tra persone.

Riportando le persone al centro e valorizzandone le competenze, ma anche rispettandone le diverse prerogative, l'inclusione si fa sostenitrice di comportamenti prosociali virtuosi, per quanto a volte sperimentali e pionieristici. Quando si riconosce che tutto il pubblico ha diritto di essere incluso nel teatro, ma anche che il pubblico può avere, anzi spesso detiene un chiaro ruolo agentivo, se non da protagonista, si è aperta la strada a una progettazione e creazione teatrale che non potrà che crescere di pari passo con la crescita della società e della cultura che la mantiene viva, oggi più che mai.

Le esperienze di teatro inclusivo qui delineate non hanno la pretesa di apparire esaustive né di divenire modelli replicabili: descritte brevemente, senza potersi soffermare sugli interessanti risultati ottenuti dalla raccolta di feedback tramite questionari, queste esperienze vogliono costituire uno stimolo alla critica ma anche alla costruttività.

Bionota: Elena Di Giovanni è professoressa associata di Lingua e Traduzione Inglese presso l'Università di Macerata. Dal 2016, è Presidente di ESIST, *European Society for the Study of Screen Translation*. Nel 2019 è stata *Fulbright Distinguished Chair* presso la University of Pittsburgh, Pennsylvania, dove ha insegnato traduzione audiovisiva e accessibilità. Dal 2013 tiene workshop sugli stessi argomenti presso la *Mostra Internazionale d'Arte Cinematografica di Venezia*, in collaborazione con SubTi Ltd. Insegna traduzione audiovisiva e accessibilità ai media e allo spettacolo da vent'anni ed è coordinatrice di progetti per l'inclusione a teatro presso il *Macerata Opera Festival*, il *Teatro Grande* di Brescia e il *Teatro Regio* di Parma.

Recapito autore: elena.digiovanni@unimc.it

Riferimenti bibliografici

- Di Giovanni E. 2018a, *Audio Description for Live Performances and Audience Participation*, in “The Journal of Specialized Translation” 29, pp. 189-211. https://www.jostrans.org/issue29/art_digiovanni.pdf (10.01.2021).
- Di Giovanni E. 2018b, *Participatory Accessibility: Creating Audio Description with Blind and Non-blind Children*, in “Journal of Audiovisual Translation” 1, pp. 155-169. <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/50/9> (10.01.2021).
- Di Giovanni E. 2020, *La Traduzione Audiovisiva e i Suoi Pubblici: Studi di Ricezione*, Loffredo Editore, Napoli.
- Doherty S. e Kruger, J.L. 2018, *The Development of Eye Tracking in Empirical Research on Subtitling and Captioning: From Individual Measures to Constructs of Visual Attention, Cognitive Load, and Psychological Immersion*, in Dwyer T. et al. (a cura di), *Seeing into Screens: Eye Tracking and the Moving Image*, Bloomsbury, London, pp. 46-64.
- Fryer L. e Freeman J. 2012, *Presence in Those With and Without Sight: Audio Description and Its Potential for Virtual Reality Applications*, in “Journal of Cybertherapy and Rehabilitation” 5 [1], pp. 15-24.
- Fryer L. e Freeman J. 2014, *Can you Feel what I’m Saying? The Impact of Verbal Information on Emotion Elicitation and Presence in People with a Visual Impairment*, in Felnhofer A. e Kothgassner Oswald D. (a cura di), *Challenging Presence: Proceedings of the 15th International Conference on Presence*, Facultas.wuv, Wien, pp. 99-107.
- Ginnerup S. 2009, *Achieving Full Participation Through Universal Design*, Council of Europe Publishing.
- Greco G.M. 2018, *The Nature of Accessibility Studies*, in “Journal of Audiovisual Translation” 1, pp. 205-232. <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/51/10> (2.01.2021).
- Greco G.M. 2019, *Accessibility Studies: Abuses, Misuses and the Method of Poietic Design*, in Stephanidis C. (a cura di), *HCI 2019 – Lecture Notes on Computer Science 11786*, pp. 15-27. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-030-30033-3_2 (2.01.2021).
- Helm C. 2016, *Audience as Performer. The Changing Role of Theatre Audiences in the Twenty-First Century*, Routledge, Londra/New York.
- Imrie R. e Hall P. 2003, *Inclusive Design. Designing and Developing Accessible Environments*, Spoon Press, Londra/New York.
- Matamala A. e Pilar O. 2018, *Standardising Accessibility: Transferring Knowledge to Society*, in “Journal of Audiovisual Translation”, 1 [1], pp. 139-154. <https://jatjournal.org/index.php/jat/article/view/49/8> (02.01.2021)
- Neves J. et al. 2016, *Redefining Access: Embracing Multimodality, Memorability and Shared Experience in Museums*, in “Curator. The Museum Journal” 59 [3], pp. 263-286.
- Nussbaumer L. 2012. *Inclusive Design. A Universal Need*, Fairchild Books, New York.
- Romero-Fresco P. 2019, *Accessible Filmmaking: Integrating Translation and Accessibility into the Filmmaking Process*, Routledge, Londra/New York.
- Walczak A. 2017, *Measuring Immersion in Audio Description with Polish Blind and Visually Impaired Audiences*, in “Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione” 19, Edizioni Università di Trieste. <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/17350> (2.01.2021).
- Waller S. e Clarkson P.J. 2009, *Tools for Inclusive Design*, in Stephanidis, C. (a cura di) *The Universal Access Handbook*, Taylor and Francis, Boca Raton, pp. 1-14.

LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA DEL PUBBLICO Accessibilità e studi di ricezione al Macerata Opera Festival

FRANCESCA RAFFI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

Abstract – This essay discusses an audience reception study carried out in the framework of media accessibility in order to evaluate the experience of blind/partially sighted patrons and their (sighted) accompanying persons in the context of *Macerata Opera Festival* (MOF), 2018 edition. Adopting a qualitative analytical approach, in which the main interest is on individuals (i.e. the samples under investigation), and relying on post-hoc self-report questionnaires, three interdependent variables were measured: (1) *comprehension and recall*, (2) *cognitive load*, and (3) *psychological immersion*. This analytical approach was then combined with a descriptive approach including the collection of attitudinal data for the *evaluation of appreciation and preferences*. Results reveal that there was no substantial divergence in the levels of the variables under investigation between the two samples: blind/partially sighted and sighted (accompanying) patrons. Additionally, audio description and tactile tours did not provoke cognitive overloading and they even increased psychological immersion. Furthermore, it is possible to find a correspondence between the high levels of appreciation and preferences and the results related to comprehension and recall, cognitive load, and psychological immersion. This confirms the effectiveness of audio descriptions and tactile tours in enhancing audience's experience and increasing blind/partially sighted users' empowerment.

Keywords: accessibility; reception studies; *Macerata Opera Festival*; audio description; tactile tours.

1. Introduzione

Il concetto di accessibilità, oltre a coincidere con l'abbattimento di barriere architettoniche intese come ostacoli fisici (Ryhl 2016, p. 118), include oggi il superamento di barriere linguistiche, sensoriali, percettive e di accesso alla cultura, all'educazione, all'arte, al divertimento e allo svago. L'accessibilità va quindi intesa come fruizione piena e totale di un ambiente, di uno spazio e di un'esperienza da parte di un'utenza ampliata, consentendo così a persone con

necessità particolari, o con difficoltà sensoriali, non di sentirsi oggetti di speciali attenzioni, bensì utenti dotati di massima autonomia, favorendo così la *agency* e l'*empowerment* personale (Di Giovanni 2018a). A questi due concetti è legato quello di *capability* (Sen 1993) (o delle capacità), quindi l'espansione delle capacità e delle opportunità reali individuali affinché la diversità, considerata una caratteristica propria dell'umanità, venga vista come *diversa capacità* di usufruire di beni, servizi e risorse, soprattutto nel contesto dell'accessibilità per i media e gli spettacoli dal vivo.

Pertanto, mentre in passato il tema dell'accessibilità riguardava principalmente l'eliminazione delle barriere sensoriali per garantire un accesso equo, da un punto di vista fisico, alle persone con disabilità, oggi si riferisce, in linea con i principi del Universal Design (UN 2006, Article 2; European Commission 2010, p. 6), alla caratteristica di un prodotto, servizio o contesto di essere quanto più accessibile a tutti, ovvero a tutte le persone che non possono accedere a tale contenuto nella sua forma originaria, includendo in questo modo tutti i possibili limiti linguistici, sociali e culturali, oltre all'età e alla capacità di utilizzo di nuove tecnologie. Come affermano Di Giovanni e Gambier (2018, pp. VIII-IX), “accessibility [...] allows communication to go beyond any social, cognitive, age, gender divide and mental, sensory, physical impairment.”¹

In questo contesto, gli studi di ricezione, quindi il modo in cui un prodotto “viene letto/visto, interpretato, apprezzato e ricordato” (Staiger 2005, in Di Giovanni 2020, p. 28), possono contribuire a migliorare notevolmente sia la pianificazione, sia l'efficacia dei servizi di accessibilità intesi, alla luce delle considerazioni discusse in precedenza, come strumenti per l'inclusione culturale e sociale. Nati in seno ai *Film Studies* con l'avvento del cinema alla fine del diciannovesimo secolo per analizzare l'impatto, a livello psicologico e sociale, dei film e del cinema stesso (Biltereyst, Meers 2018, p. 23), gli studi di ricezione sono oggi fortemente interdisciplinari. Tra gli ambiti di studio maggiormente coinvolti, quello dell'accessibilità ai media e allo spettacolo², in seno agli studi sulla traduzione audiovisiva³, ha manifestato, negli ultimi quindici anni (Di Giovanni 2020, p. 26), un'attenzione crescente verso il pubblico, in tutte le sue declinazioni, contribuendo così all'espansione e al rafforzamento degli studi di ricezione stessi. Infatti, la sempre maggiore eterogeneità del pubblico ha amplificato la necessità di esplorare e valutare

¹ “L'accessibilità [...] consente [...] di andare oltre ogni divario sociale, cognitivo, di età, di genere e di disabilità mentale, sensoriale e fisica.”

² Gli studi sull'accessibilità ai media e allo spettacolo si sviluppano all'interno degli studi sulla traduzione audiovisiva nei primi anni del ventunesimo secolo, avendo come oggetto di studio principale i sottotitoli per non udenti e l'audio descrizione per film e spettacoli teatrali (quindi, prodotti audiovisivi). (Remael *et al.* 2018)

³ Gli studi sulla traduzione audiovisiva si configurano come ambito autonomo all'inizio degli anni novanta del ventesimo secolo. (Pérez-González 2014)

come utenti diversi accedono agli stessi prodotti nella loro forma originale o tradotta, intendendo la *traduzione* nella sua accezione più ampia. Così come le più tradizionali tecniche di traduzione audiovisiva (ad esempio, sottotitolazione e doppiaggio) possono essere considerate uno strumento per garantire *accessibilità* linguistica a parlanti di lingue diverse, allo stesso modo la resa accessibile di prodotti, esperienze e contesti diversi prevede una *traduzione*, come nel caso, ad esempio, dell'audio descrizione e dei percorsi esplorativi tattili: entrambi possono essere visti come forme di *traduzione* intersemiotica (Jakobson 1959), poiché prevedono il trasferimento di significato tra due o più sistemi, appunto, semiotici (il codice visivo tradotto in codice acustico-verbale, ad esempio; oppure il codice visivo tradotto in codice tattile).

Partendo da queste premesse, questo contributo descrive uno studio di ricezione nell'ambito dell'accessibilità ai media e allo spettacolo⁴ nel contesto specifico del *Macerata Opera Festival 2018*, festival di opera lirica che si tiene ogni anno all'interno dell'arena Sferisterio di Macerata (teatro all'aperto) e che prevede, per ciascuna stagione, tre opere in cartellone. Per l'edizione 2018, i tre titoli in scena erano *La Traviata* di Giuseppe Verdi (con la regia di Henning Brockhaus), *Il Flauto Magico* di Wolfgang Amadeus Mozart (del regista Graham Vick) e *L'Elisir D'amore* di Gaetano Donizetti (che segna il debutto alla regia di Damiano Michieletto). Grazie al progetto *InclusivOpera*,⁵ dal 2009 il *Macerata Opera Festival* (d'ora in avanti MOF) diventa il primo teatro lirico in Italia e uno dei primi in Europa a rendere, ogni anno, gli spettacoli in cartellone accessibili ad un pubblico sempre più eterogeneo.

Per questo studio, che si concentra sulla valutazione *a posteriori* dell'esperienza del pubblico cieco/ipovedente e dei rispettivi accompagnatori (vedenti), è stato adottato un approccio analitico di tipo qualitativo, in cui l'interesse principale è sugli individui, quindi il campione oggetto di indagine (Jensen 2012) che ha assistito alle serate di spettacolo di 3, 4 e 5 agosto 2018⁶ con servizio di audio descrizione e al corrispondente percorso tattile pomeridiano. I percorsi tattili permettono al pubblico cieco/ipovedente, con i propri accompagnatori, di conoscere gli spazi del teatro, del dietro le quinte, delle scene, dei costumi e degli strumenti musicali attraverso la traduzione degli elementi prettamente visivi in elementi verbali e tattili, anche grazie all'ausilio di strumenti dedicati (mappe tattili, testi in braille e modellini 3D).⁷

⁴ Lo studio presentato fa parte di un progetto di ricerca più ampio, con il coordinamento scientifico di Elena Di Giovanni (Università degli Studi di Macerata) e il contributo finanziario dell'Associazione Arena Sferisterio (Macerata).

⁵ Sito web del progetto: <https://www.sferisterio.it/i-percorsi-di-accessibilita> (30.10.2020).

⁶ Rispettivamente *La Traviata*, *Il Flauto Magico* e *L'elisir D'amore*.

⁷ Per *La Traviata*, il percorso era dedicato alla scoperta dei costumi, a *Il Flauto Magico* era abbinato il percorso alla scoperta del palcoscenico (e relativi oggetti di scena), mentre lo spettacolo de *L'elisir D'amore* è stato preceduto da un percorso dedicato alla scoperta degli strumenti musicali.

Considerando che la raccolta dati aveva come obiettivo lo studio a posteriori dell'esperienza degli utenti, lo strumento adottato è stato un questionario *post-hoc* basato sull'autovalutazione. Sono stati quindi elaborati tre questionari, in lingua italiana e per ciascuna delle opere in cartellone nelle serate di indagine, utilizzando il software *LimeSurvey* versione 3.12.1+180616.

Nella sezione successiva (sezione 2) viene presentato il questionario sviluppato per il presente studio e in particolare le variabili oggetto di indagine, la struttura e la metodologia di somministrazione. Nella sezione 3 vengono quindi illustrati i risultati ottenuti per ciascuna sezione del questionario, ulteriormente discussi nella sezione 4.

2. Il questionario

2.1. Le variabili oggetto di indagine

Gli studi di ricezione di prodotti audiovisivi (come nel caso di uno spettacolo teatrale) possono essere distinti in due macro-categorie: quelli che implicano un posizionamento esterno dello studioso rispetto al pubblico e quello che ne prevedono uno interno e, quindi, partecipato/condiviso (Christie 2012, p. 11; Di Giovanni 2020, p. 27). Lo studio qui presentato rientra all'interno della prima tipologia, in quanto il ricercatore non ha svolto un ruolo interno e attivo rispetto all'oggetto di osservazione.

Tra gli strumenti *offline*⁸ disponibili per la raccolta di dati qualitativi, i questionari *post-hoc* sono tra i più utilizzati per gli studi che riguardano prodotti audiovisivi analizzati da una prospettiva esterna rispetto al pubblico (Kruger, Doherty 2018, p. 93). Inoltre, se costruiti online, hanno il vantaggio di essere pienamente accessibili da parte del pubblico cieco e ipovedente (ADLAB PRO 2017). Oltre che per la raccolta di informazioni demografiche (Tor-Carroggio, Pilar Orero 2019), i questionari sono particolarmente adatti per la misurazione di variabili diverse ma interdipendenti, e in particolare: *comprehension* (comprensione) e *recall* (memorizzazione o ricordo), *cognitive load* (lo sforzo relativo al carico cognitivo) e *psychological immersion* (l'immersione psicologica) (Kruger, Doherty 2018, p. 93).

Le variabili di comprensione e memorizzazione sono utilizzate per misurare quanto le informazioni contenute all'interno di un dato prodotto siano state comprese e quanto queste siano ricordate dal campione oggetto di indagine. Comprensione e memorizzazione sono strettamente legate alla memoria di lavoro di ciascun utente (Fresno 2017, p. 23): più il processo

⁸ Kruger e Doherty (2018) contrappongono le *offline measures* (misurazioni soggettive) alle *online measures* (misurazioni oggettive che includono, ad esempio, il tracciamento oculare o della frequenza cardiaca).

cognitivo è complesso, più le due operazioni ne saranno ostacolate. Per questo, una variabile connessa alle precedenti è il carico cognitivo, misurata al fine di definire il carico di lavoro mentale necessario per l'esecuzione di un compito, per la fruizione di un dato servizio o di una data esperienza (Fresno 2014, 2017). Moderati livelli di carico cognitivo possono avere quindi un impatto positivo sui livelli di comprensione, ma anche su quelli di immersione (Fresno 2017, p. 25). Il termine immersione si riferisce a “[the] sensation of viewers of being transported into the story world, and of being swept up in this world to such an extent that it takes priority over their experience of their immediate surroundings” (Wilken, Kruger 2016, p. 258),⁹ vivendo, quindi, l'ambiente o spazio mediato come se non fosse mediato (Fryer *et al.* 2013).

L'approccio analitico fin qui presentato può essere combinato ad un approccio descrittivo (Di Giovanni 2018b, p. 162), seppur codificato, includendo la raccolta di “attitudinal data”¹⁰ (Kruger, Doherty 2018, p. 91) per la valutazione di apprezzamento e preferenze da parte del pubblico nei riguardi dell'esperienza vissuta. Questo permette di fotografare l'esperienza del pubblico nel modo più completo possibile, utilizzando variabili soggettive, come nel caso dell'autovalutazione circa lo sforzo cognitivo, l'immersione, l'apprezzamento e le preferenze, e variabili oggettive, come la comprensione e il ricordo/la memorizzazione (Kruger, Doherty 2018, p. 93).

Alla luce delle considerazioni soprariportate, nella sezione successiva viene presentata la struttura dei questionari utilizzati nel presente studio e vengono inoltre fornite informazioni circa la loro somministrazione.

2.2. Struttura e somministrazione

Ciascun questionario (vedi *Allegati* per uno dei questionari) si compone di 19 domande suddivise in cinque sezioni:

- sezione 1, *informazioni demografiche*: per definire il campione analizzato (ciechi/ipovedenti e accompagnatori);
- sezione 2, *comprensione e memorizzazione*: per definire i livelli di comprensione e ricordo dell'opera in scena;
- sezione 3, suddivisa a sua volta in
 - *carico cognitivo*: per definire il carico imposto alla memoria di lavoro dall'informazione presentata, in questo caso lo spettacolo in scena;
 - *immersione*: per definire i livelli di coinvolgimento degli spettatori.
- sezione 4, *apprezzamento e preferenze*: per valutare il grado di soddisfazione relativo all'esperienza vissuta.

⁹ “[la] sensazione degli spettatori di essere trasportati nel mondo della storia e di essere travolti in questo mondo a tal punto da avere la priorità sulla loro esperienza dell'ambiente circostante.”

¹⁰ “Informazioni attitudinali.” (Kruger, Doherty 2018, p. 91)

È stata inoltre aggiunta una sezione 5 denominata *commenti finali*, volta a raccogliere commenti espressi liberamente dal campione (ciechi/ipovedenti e accompagnatori) e che verrà discussa, in questo contributo, insieme alle osservazioni conclusive. La possibilità di un commento libero è infatti utile per indurre il campione a veicolare informazioni pertinenti ma, allo stesso tempo, in maniera non guidata, portando quindi alla luce eventuali problematiche ed ulteriori osservazioni.

Delle 19 domande, solo cinque sono a risposta aperta (quattro nella sezione 1 e una nella sezione 5) mentre le restanti 14 si presentano come domande a risposta chiusa, con due o più opzioni di scelta. In particolare, le sezioni 3 e 4 presentano proposizioni relative ad un argomento ben definito con risposte chiuse, ordinate e codificate tramite scala Likert: il campione è chiamato ad esprimere il proprio accordo o disaccordo secondo una scala che varia, nel caso di studio, da molto d'accordo a molto contrario (includendo la categoria *incerto*). Le risposte sono state quindi elaborate come indicatori *sintomatici* di un concetto latente, non direttamente osservabile.

È utile inoltre menzionare che, per quanto riguarda la sezione 2, le opzioni fornite per la scelta multipla sono state riprese dai testi di ciascuna delle tre audio descrizioni utilizzate dal campione oggetto di indagine durante le serate di spettacolo. Questo per permettere, al momento dell'analisi dei dati, di ricostruire le corrispondenze di comprensione e memorizzazione sulla base di quanto effettivamente proposto al campione nelle tre serate di spettacolo. In questo modo si è reso lo studio di ricezione legato all'esperienza effettivamente vissuta dagli utenti.¹¹

Utilizzando una piattaforma di marketing *all-in-one*¹² è stato creato il codice QR statico corrispondente a ciascun questionario. Nelle serate di 3, 4 e 5 agosto 2018 sono stati quindi distribuiti al pubblico (ospiti ciechi/ipovedenti ed accompagnatori) 170 talloncini¹³ per permettere a ciascuno di accedere, in autonomia e tramite lettore QR code o fotocamera del proprio cellulare, al questionario corrispondente. L'indagine, considerando la sua natura, è stata poi definitivamente chiusa il 6 agosto 2018 in modo da avere a disposizione solamente risposte date in prossimità dell'esperienza *live* vissuta. Infatti, la distanza spaziale e temporale con l'esperienza, soprattutto per le sezioni 2 e 3 del questionario, avrebbe potuto condizionare negativamente i dati raccolti.

¹¹ Ciò significa che solamente la sezione 2 è personalizzata, nelle opzioni proposte ma non nelle domande, in base all'esperienza *live* analizzata.

¹² Sito web: it.qr-code-generator.com (30.10.2020).

¹³ Quindi a tutti i partecipanti delle tre serate di spettacolo e, nel dettaglio: 56 per *La Traviata* del 3 agosto, 59 per *Il Flauto Magico* del 4 agosto, 55 per *L'Elisir D'amore* del 5 agosto.

Dei 170 questionari distribuiti ne sono stati ricevuti 56 (corrispondente ad una percentuale di risposta del 32.9%).¹⁴ Di questo 32.9% è stato talvolta necessario escludere i questionari non completi, a seconda delle sezioni parzialmente non compilate che si andavano ad analizzare. È importate specificare che la soglia non è mai scesa al di sotto del 25% e che è sempre stato indicato il campione di riferimento per ciascuna sezione (cfr. McBurney, White 2013; Orero *et al.* 2018).

Nelle sezioni successive verranno presentati i risultati principali per ciascuna sezione del questionario, poi discussi in modo approfondito nella sezione 4, insieme ad alcune considerazioni finali.

3. Risultati

3.1. Comprensione e memorizzazione

Per quanto riguarda la sezione 1, si presentano i risultati ottenuti dalle seguenti domande (vedi *Allegati*): età; provenienza; sottogruppo di appartenenza (ciechi/ipovedenti o accompagnatori); frequenza di partecipazione ai progetti di accessibilità del MOF; partecipazione ai percorsi tattili; modalità di reperimento informazioni circa i progetti di accessibilità del MOF. Nella tabella sottostante sono mostrati i risultati ottenuti in forma individuale, per ciascuna opera/serata di spettacolo:

	LA TRAVIATA 3 agosto 2018		IL FLAUTO MAGICO 4 agosto 2018		L'ELISIR D'AMORE 5 agosto 2018	
<i>Età (media)</i>	58.3		49		49.5	
<i>provenienza</i>	regione Marche 50%	fuori regione 50%	regione Marche 43.7%	fuori regione 56.2%	regione Marche 50%	fuori regione 50%
<i>tipologia</i>	cieco/ipovedente 75%	accompagnatore 25%	cieco/ ipovedente 62.5%	accompagnatore 37.5%	cieco/ipovedente 50%	accompagnatore 50%

Tabella 1

Risultati campione analizzato per età, provenienza, tipologia.

Elaborando i risultati in forma aggregata ne risulta che l'età media del campione analizzato per le serate di 3-4-5 agosto 2018 è di 52 anni. Isolando coloro che hanno segnalato un deficit visivo, ne risulta una media di 58 anni di età. Considerando che i dati ISTAT del 2017¹⁵ riportano che in Italia oltre il 60% di ciechi e ipovedenti ha un'età superiore a 50 anni, si può ipotizzare che il MOF riesca a coinvolgere l'utenza italiana più rappresentativa. Per quanto riguarda la

¹⁴ Tutte le percentuali sono state riportate includendo fino alla prima cifra dopo il separatore decimale.

¹⁵ <https://www.istat.it/it/archivio/disabili> (30.10.20).

proporzione campione cieco/ipovedente e accompagnatori, l'analisi mostra che, per le serate oggetto di indagine, il 63% risultano essere utenti ciechi/ipovedenti mentre gli accompagnatori rappresentano il 36.9% del campione. Complessivamente, il 47.8% del campione proviene dalla regione Marche (provincia di Macerata, Fermo e Ancona) mentre ben il 52.1% del campione proviene da fuori regione. Nello specifico: Campania, Emilia-Romagna, Liguria, Puglia, Toscana, Veneto.

Le domande successive sono volte a raccogliere informazioni circa la fidelizzazione degli utenti (se ripetono l'esperienza nel tempo) e la capacità dei progetti di accessibilità di raggiungere nuovo pubblico. Inoltre, gli utenti erano chiamati a specificare se avessero o meno partecipato al percorso tattile corrispondente all'opera a cui avevano assistito la sera stessa. Questa domanda non solo permette di valutare le presenze all'attività ma anche, poi, di formulare ipotesi circa eventuali corrispondenze tra presenza/assenza ai percorsi tattili e livelli di comprensione/carico cognitivo/immersione. L'ultima domanda della sezione 1 si riferisce alla modalità che gli utenti hanno utilizzato per conoscere la stagione MOF 2018. Essendo una domanda aperta, per l'analisi si sono create delle categorie *ad hoc* in base alle risposte registrate.

Elaborando i risultati in forma aggregata ne risulta che, per le serate oggetto di indagine, il 27.2% degli utenti hanno partecipato al MOF per la prima volta mentre il 72.7% ha già partecipato a stagioni precedenti. Il dato conferma, quindi, la tendenza già osservata fino ad ora solo qualitativamente della presenza di un contingente di *habitué* costruito negli anni. Allo stesso modo è interessante notare che *La Traviata*, con regia di Henning Brockhaus e scene di Josef Svoboda, opera già rappresentata in questo suo allestimento sul palcoscenico dello Sferisterio (stagioni 2012 e 2014), continua ad attrarre anche il pubblico cieco e ipovedente con relativi accompagnatori (86.6%). Circa i percorsi tattili, il 50% del campione vi ha preso parte nelle giornate di 3-4-5 agosto 2018, con maggiore affluenza registrata per il percorso dedicato all'esplorazione dei costumi de *La Traviata* (3 agosto 2018).

Passando alle modalità con cui gli utenti hanno conosciuto l'edizione 2018 del MOF, l'attività svolta dall'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti (UICI) e la collaborazione tra UICI e MOF risultano essere fondamentali (circa il 48% degli utenti). Anche il passaparola risulta essere uno strumento utile (18.1%, complessivamente) e ciò conferma l'importanza di avere un contingente di *habitué* che possa diffondere informazioni circa l'esperienza. Circa il 14% è entrato in contatto con il MOF grazie al Museo Statale Tattile Omero, partner del progetto *InclusivOpera*, mentre l'11.3% ha reperito autonomamente informazioni sul web.

3.2. *Comprensione e memorizzazione*

La sezione *comprensione e memorizzazione* è stata elaborata con l'obiettivo di definire i livelli di comprensione dell'opera in scena, che per il pubblico cieco ed ipovedente è stata accompagnata dall'audio descrizione. Nello specifico, l'audio descrizione proposta nell'ambito del MOF presenta una descrizione iniziale, prima dell'inizio dello spettacolo (*audio introduzione*), e una o due descrizioni di circa 4-5 minuti durante la/le pause tra un atto e l'altro (in cui viene presentata la trama ed eventuali cambiamenti di scenografia e costumi). Nel corso dello spettacolo sono fornite soltanto delle brevi descrizioni di pochi secondi (chiamate *inserti*).

La sezione si compone di cinque domande, ciascuna con tre opzioni di risposta (di cui solo una corretta). Le opzioni fornite, tra cui gli utenti erano ovviamente chiamati a sceglierne solo una, quella da loro reputata corretta, sono state riprese dai testi di ciascuna delle audio descrizioni ascoltate durante le serate di spettacolo. Le cinque domande si concentrano su entrambe le macro-sezioni di cui si compone l'audio descrizione, nello specifico:

- *audio introduzione*, a sua volta suddivisa nelle seguenti sotto-sezioni, in ordine cronologico:
 - allestimento (domanda 1)
 - trama
 - scenografia
 - costumi (domanda 2)
 - scena iniziale (domanda 3)
- *inserti* (domanda 4 e 5), che descrivono i movimenti di scena e di entrata/uscita dei personaggi.

Per non sovraccaricare l'utente si è scelto di non dedicare una domanda per ciascuna delle cinque sotto-sezioni, concentrandosi solo su tre ed escludendo la trama, le cui informazioni sono rintracciabili facilmente dall'utente e consultabili anche grazie a fonti diverse dall'audio descrizione (e per questo, meno significativa rispetto ad altre sotto-sezioni), e la scenografia. Le informazioni contenute in questa sezione subiscono molteplici modifiche durante l'opera, per la natura stessa degli spettacoli, e sono state per questo ritenute più difficili da delimitare nella formulazione delle domande ai fini dell'analisi statistica.

Per quanto riguarda la proporzione del campione per questa sezione del questionario, circa il 62% è composto da utenti ciechi/ipovedenti mentre circa il 38% da accompagnatori. I grafici seguenti presentano le percentuali medie di comprensione/memorizzazione di accompagnatori e utenti ciechi/ipovedenti, a confronto, per tutte e tre le serate di spettacolo:

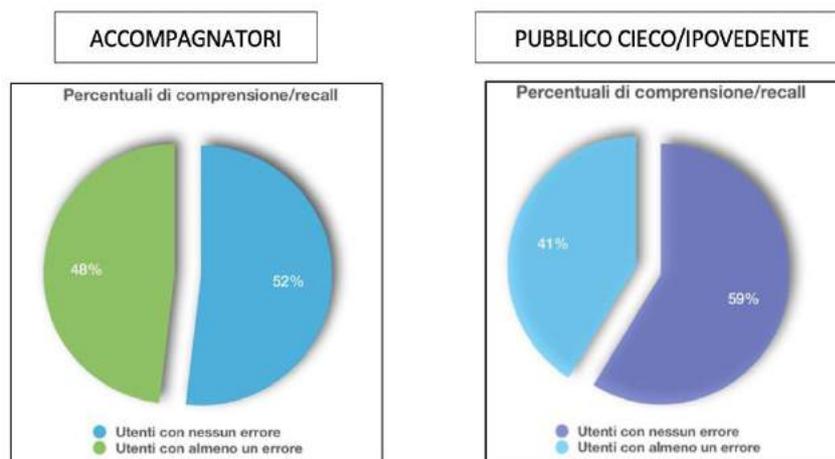


Figura 1
Accompagnatori e utenti ciechi/ipovedenti a confronto.

Come mostrano i risultati non è stata riscontrata una divergenza sostanziale nei livelli di comprensione/memorizzazione tra chi ha risposto alle domande basandosi, principalmente, sulle informazioni derivanti dall'audio descrizione (campione di utenti ciechi/ipovedenti) e coloro i quali hanno potuto contare sull'elemento visivo (gli accompagnatori). Isolando il campione cieco/ipovedente che ha, quindi, utilizzato le audio descrizioni risulta evidente un lieve decremento dei livelli di comprensione e memorizzazione all'interno della macro-sezione dell'audio introduzione (AI) per tutte e tre le opere, come evidenzia la Figura 2 con le medie percentuali per ciascuna micro-sezione, per le tre serate di spettacolo:

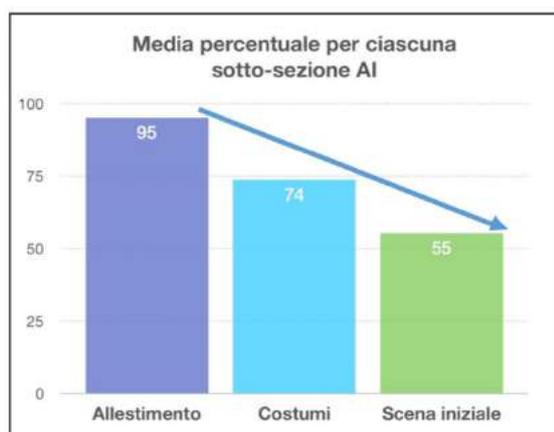


Figura 2
Campione cieco/ipovedente.

Il decremento è prevedibile e atteso considerando che, a mano a mano che le sotto-sezioni dell'AI si sommano, aumenta anche il carico di lavoro cognitivo. Infatti, l'AI viene ascoltata dagli utenti quando lo spettacolo non è ancora

iniziato, a circa dieci minuti dall'inizio dell'opera: il pubblico si sta accomodando e gli ospiti spesso conversano tra loro, insieme ai propri accompagnatori. Questi fattori influiscono certamente nel decremento dei livelli di attenzione per il pubblico cieco/ipovedente.

Passando alla macro-sezione *inserti* (domande 4 e 5), in tutte e tre le opere si osservano alte percentuali di comprensione e memorizzazione, con una media dell'80% per le tre serate. Nelle tabelle sottostanti sono mostrate le percentuali di risposta corretta per ciascuna domanda proposta e per ciascuna opera:

LA TRAVIATA				
ALLESTIMENTO	COSTUMI	SCENA INIZIALE	2° ATTO	3° ATTO
100%	78.5%	73.3%	78.5%	78.5%

Tabella 2
Percentuale risposte corrette per La Traviata (opera in tre atti)

IL FLAUTO MAGICO				
ALLESTIMENTO	COSTUMI	SCENA INIZIALE	2° ATTO	3° ATTO
85.7%	64.2%	14.2%	78.5%	78.5%

Tabella 3
Percentuale risposte corrette per Il Flauto Magico (opera in tre atti)

L'ELISIR D'AMORE				
ALLESTIMENTO	COSTUMI	SCENA INIZIALE	1° ATTO	2° ATTO
100%	78.5%	78.5%	85.7%	85.7%

Tabella 4
Percentuale risposte corrette per L'Elisir d'Amore (opera in due atti)

I livelli di attenzione si sono mantenuti costanti durante lo spettacolo per il pubblico cieco/ipovedente. Uno dei motivi potrebbe essere la coesione narrativa percepita dagli utenti tra cantato e descrizioni, come verrà discusso nelle sezioni successive.

3.3. Carico cognitivo e immersione

La sezione 3, suddivisa a sua volta in *carico cognitivo* e *immersione*, è stata elaborata con l'obiettivo di definire il carico imposto alla memoria di lavoro dall'informazione presentata, in questo caso lo spettacolo in scena, e i livelli di coinvolgimento degli spettatori (ciechi/ipovedenti e non). La sezione presenta

proposizioni (uguali per tutte e tre le opere) relative ad un argomento ben definito con risposte chiuse, ordinate e codificate tramite scala Likert.

Per quanto riguarda l'analisi della variabile *carico cognitivo*, circa il 62% del campione è composto da utenti ciechi/ipovedenti mentre circa il 38% da accompagnatori. Le proposizioni presentate al campione, per tutte e tre le opere, sono le seguenti:

- assistere all'opera è stata per me un'esperienza mentalmente faticosa;
- assistere all'opera è stata per me un'esperienza fisicamente faticosa;
- a conclusione dell'opera non mi sono sentito rilassato.

Per i dati ottenuti, su base Likert, sono state create tre categorie di polarità: positiva (contrario/molto contrario), neutra (incerto), negativa (molto d'accordo/d'accordo). Il polo positivo equivale a bassi livelli di carico cognitivo, mentre il polo negativo corrisponde ad alti livelli di carico cognitivo. Nella tabella sottostante sono mostrate, nel dettaglio, le medie percentuali per ciascuna domanda e per ciascuna opera, dell'intero campione.¹⁶

	Assistere all'opera è stata un'esperienza mentalmente faticosa			Assistere all'opera è stata un'esperienza fisicamente faticosa			A conclusione dell'opera non mi sono sentito rilassato		
	+	N	-	+	N	-	+	N	-
LA TRAVIATA	64.3%	14.3%	21.4%	71.4%	14.3%	14.3%	71.4%	7.1%	21.4%
IL FLAUTO MAGICO	53.3%	20%	26.7%	80%	13.3%	6.7%	60%	0%	40%
L'ELISIR D'AMORE	78.6%	14.3%	7.1%	85.7%	7.1%	7.1%	85.7%	0%	14.2%

Tabella 5

Percentuali di carico cognitivo per tutte e tre le opere.

La Figura 3 sottostante presenta, invece, i risultati d'insieme dei livelli di carico cognitivo (considerando tutte e tre le opere), sempre dell'intero campione. In questo caso è stato ritenuto più utile, per avere maggior immediatezza nella visualizzazione dei risultati, eliminare la categoria neutra,¹⁷ creando così una contrapposizione diretta tra polo positivo/polo negativo.

Come mostrato dai dati soprariportati (vedi Tabella 5 e Figura 3), per quasi il 70% degli utenti (sia ciechi/ipovedenti, sia accompagnatori) assistere alle tre opere nelle serate di 3-4-5 agosto 2018 non si è rivelata un'esperienza mentalmente/fisicamente faticosa o poco rilassante.

¹⁶ +: polarità positiva (contrario/molto contrario); N: polarità neutra (incerto); -: polarità negativa (molto d'accordo/d'accordo).

¹⁷ In fase di elaborazione dati si è comunque tenuto conto della categoria neutra al fine di non alterare i risultati finali sia nella presente sezione, sia in quella successiva.

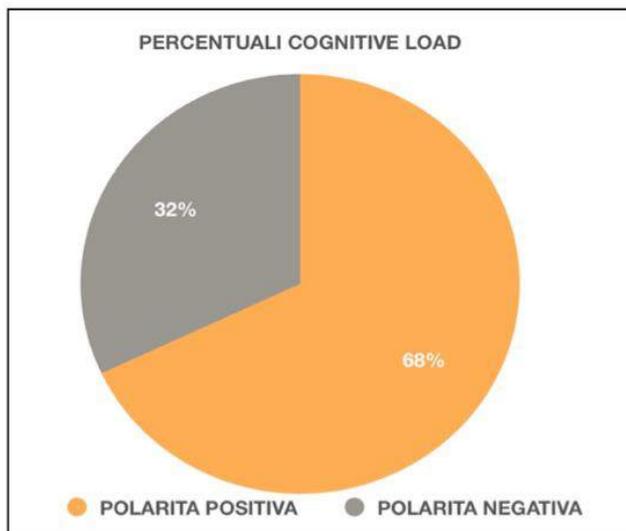


Figura 3
Percentuali di carico cognitivo per tutte e tre le opere.

Di seguito, invece, ci si concentra sul campione cieco/ipovedente, coloro i quali hanno quindi assistito alle tre opere con l'ausilio dell'audio descrizione, in contrapposizione con il campione vedente (anche in questo caso, per rendere più evidente la comparazione, è stata esclusa la categoria intermedia di polarità). L'ipotesi è che i livelli di carico cognitivo siano maggiori per il pubblico cieco/ipovedente rispetto agli accompagnatori, per la necessità di coordinare e gestire un flusso di informazioni più denso e per l'impossibilità di compensare con l'elemento visivo, come nel caso degli accompagnatori.

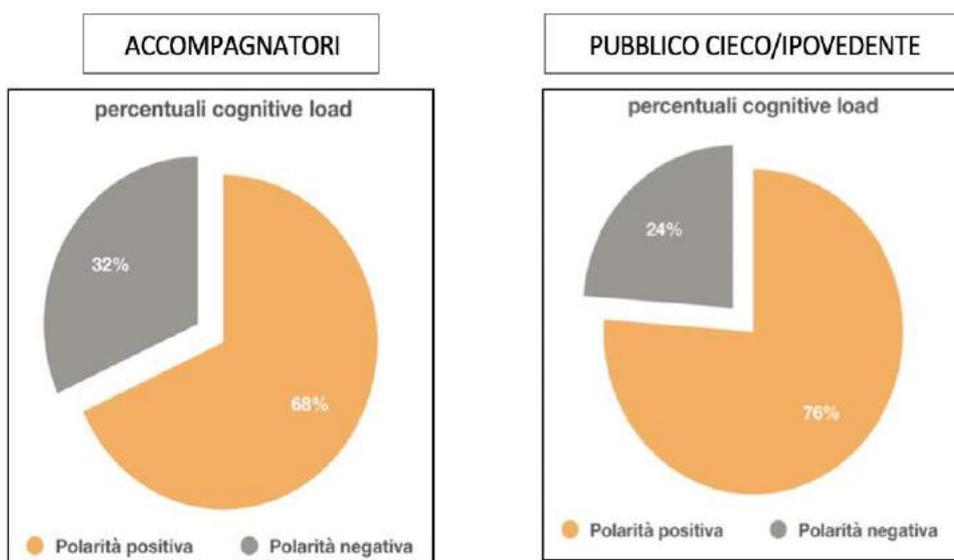


Figura 4
Accompagnatori e pubblico cieco/ipovedente a confronto.

Le medie percentuali ancora una volta non confermano l'ipotesi iniziale secondo la quale il pubblico cieco/ipovedente avrebbe registrato più alti livelli di carico cognitivo (che si tradurrebbero in una percentuale di polarità negativa maggiore) rispetto al pubblico vedente (gli accompagnatori). Ciò significa che l'audio descrizione risulta un elemento che non sovraccarica l'impegno cognitivo, pur fornendo informazioni utili alla comprensione.

Per quanto riguarda l'immersione, la seconda variabile oggetto di misurazione all'interno della sezione 3 del questionario, il campione analizzato è composto per circa il 60% da utenti ciechi/ipovedenti, mentre circa il 40% da accompagnatori. Come per la variabile carico cognitivo, si presentano prima i dati individuali di ciascuna opera, poi quelli complessivi.

	Durante l'opera mi sentivo in contatto con il mondo rappresentato sul palcoscenico			L'opera mi ha coinvolto emotivamente		
	+	N	-	+	N	-
LA TRAVIATA	58.3%	25%	16.7%	83.3%	8.3%	8.3%
IL FLAUTO MAGICO	64.3%	28.6%	7.1%	60%	33.3%	6.7%
L'ELISIR D'AMORE	57.1%	42.9%	0%	71.4%	28.6%	0%

Tabella 6

Percentuali di immersione per tutte e tre le opere.

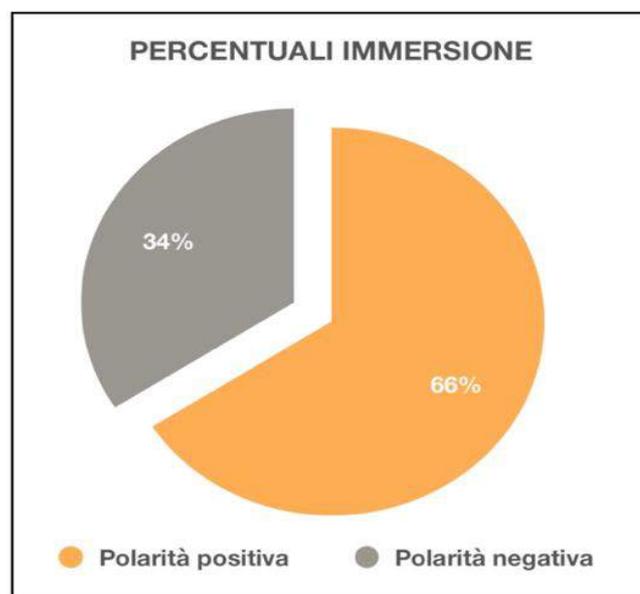


Figura 5

Percentuali di immersione per tutte e tre le opere.

Come mostrato dalla Tabella 6 e dalla Figura 5, per il 66% degli utenti (sia ciechi/ipovedenti, sia accompagnatori) assistere alle tre opere nelle serate di 3-

4-5 agosto 2018 si è rivelata un'esperienza *immersiva* e, dunque, coinvolgente da un punto di vista rappresentativo ed emotivo.

Di seguito, invece, ci si concentra sul campione cieco/ipovedente, coloro i quali hanno assistito alle tre opere con l'ausilio dell'audio descrizione, in contrapposizione con il campione vedente (anche in questo caso, per rendere più evidente la comparazione, è stata esclusa la categoria intermedia di polarità). L'ipotesi è che i livelli di immersione siano maggiori per il pubblico vedente rispetto al pubblico cieco/ipovedente, per la possibilità di usufruire dell'elemento visivo rispetto alla sola audio descrizione (sempre combinata, comunque, con gli altri elementi sonori propri dello spettacolo).

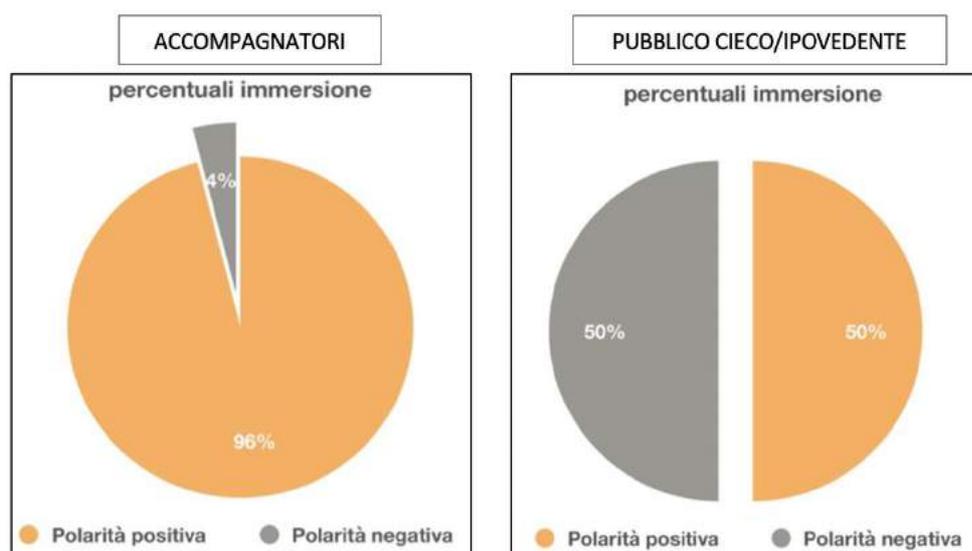


Figura 6
Accompagnatori e pubblico cieco/ipovedente a confronto.

Le medie percentuali ancora una volta non confermano l'ipotesi iniziale secondo la quale il pubblico cieco/ipovedente avrebbe registrato livelli di immersione (che si tradurrebbero in una percentuale di polarità positiva maggiore) inferiori rispetto al pubblico vedente (gli accompagnatori). Ciò significa che l'audio descrizione risulta un elemento che non solo non sovraccarica l'impegno cognitivo, pur fornendo informazioni utili alla comprensione (vedi sezione 3.3), ma favorisce anche l'immersione dello spettatore, stando all'analisi del campione relativo alla presente indagine.

3.4. Apprezzamento e Preferenze

La sezione *apprezzamento e preferenze* è stata elaborata con l'obiettivo di valutare la soddisfazione del pubblico, in modo da triangolare questi dati con quelli precedenti. La sezione si suddivide a sua volta in due sotto-sezioni:

- *audio descrizioni*: contenente nove proposizioni (vedi *Allegati*), uguali per tutti e tre i questionari, relative alla fruizione dell'audio descrizione, con risposte chiuse, ordinate e codificate tramite scala Likert;
- *percorsi tattili*: contenente tre proposizioni (vedi *Allegati*), tra cui due uguali per tutti e tre i questionari e una variabile, in base all'opera rappresentata durante il weekend accessibile MOF 2018, relative alla fruizione dei percorsi tattili, con risposte chiuse, ordinate e codificate tramite scala Likert.

Di seguito si presenta l'analisi di alcuni dei dati raccolti, quelli più significativi rispetto a quanto discusso nelle sezioni precedenti, riguardanti principalmente il pubblico cieco/ipovedente che ha usufruito delle audio descrizioni e che maggiormente si ipotizza abbia beneficiato dei percorsi tattili. Delle nove proposizioni presentate nei questionari per la sotto-sezione audio descrizioni, la Figura 7 riassume i risultati relativi a:

- le descrizioni ascoltate prima dell'inizio dello spettacolo (allestimento, scenografia, costumi) sono state dettagliate in giusta misura;
- le descrizioni ascoltate prima dell'inizio dello spettacolo (allestimento, scenografia, costumi) mi hanno aiutato a contestualizzare l'opera;
- la quantità di descrizioni ascoltate durante l'opera è stata adeguata;
- il cantato e le descrizioni costituivano un'unità narrativa coesa e coerente;
- le descrizioni ascoltate prima dell'inizio dello spettacolo mi hanno aiutato a seguire l'opera.

Nello specifico, sono presentate le medie percentuali per tutte e tre le opere relative alla categoria di polarità positiva che, in questo caso, equivale ad alti livelli di apprezzamento.

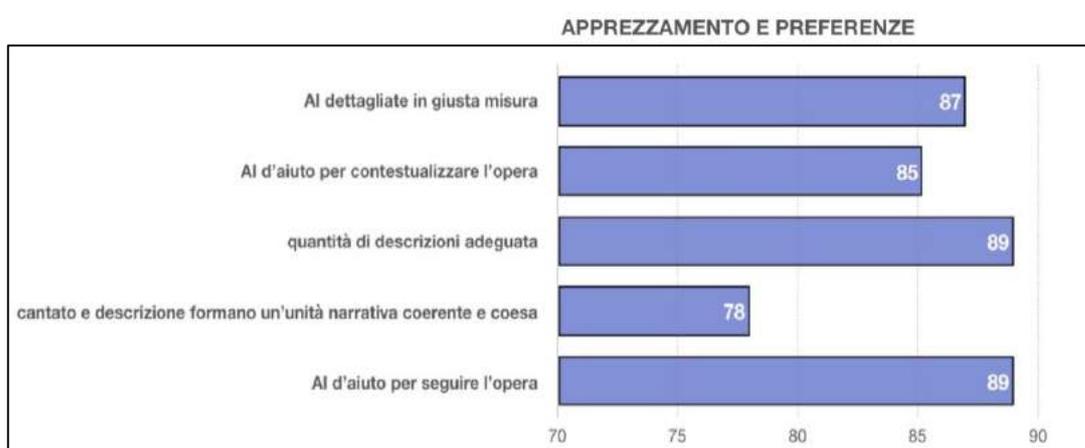


Figura 7
Pubblico cieco/ipovedente.

Osservando la Figura 7 è possibile trovare delle corrispondenze con i risultati

ottenuti dalla sezione *comprensione e memorizzazione* (vedi sezione 3.2.) poiché ben il 52% degli utenti ciechi/ipovedenti non ha commesso alcun errore al momento di rispondere a domande di comprensione e memoria relative sia alla sezione di AI (audio introduzione), sia a quella degli inserti (*descrizioni*, come definiti nella Figura 7). Inoltre, quasi l'80% degli utenti ciechi/ipovedenti ha reputato gli inserti (che vengono ascoltati, al contrario delle sezioni relative all'AI, durante lo spettacolo) coesi e coerenti con l'elemento narrativo proprio dello spettacolo (*canto*, come definito nella Figura 7). Infatti, i livelli di attenzione si sono mantenuti costanti durante lo spettacolo per il pubblico cieco/ipovedente e uno dei motivi potrebbe essere proprio la coesione narrativa percepita dagli utenti tra cantato e descrizioni, come mostrato nella Figura 7. Ciò potrebbe giustificare anche gli alti livelli di immersione (96%) registrati dal pubblico cieco/ipovedente. Questi risultati possono giustificare anche i bassi livelli di carico cognitivo registrati nella sezione corrispondente del questionario, sempre circa gli utenti ciechi/ipovedenti. Infatti, dato che le audio descrizioni (AI + inserti) sono state reputate funzionali, utili e bilanciate a livello di contenuti e informazioni (vedi Figura 7), ciò presuppone effettivamente uno sforzo cognitivo proporzionato ed adeguato.

Tornando nello specifico all'AI è interessante incrociare i dati relativi a comprensione/memorizzazione e carico cognitivo con quelli riguardanti un'altra delle nove proposizioni della sotto-sezione audio descrizioni e, nello specifico, *le audio introduzioni caricate sul sito web dello Sferisterio sono state utili*:

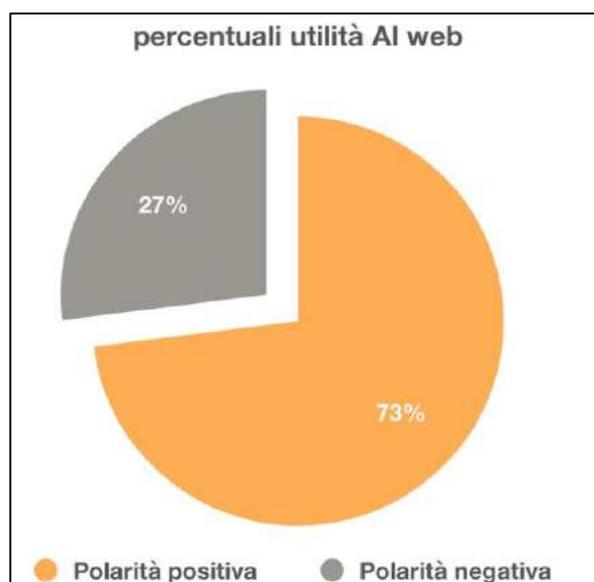


Figura 8
Utilità audio introduzioni: pubblico cieco/ipovedente.

Più del 70% degli utenti ciechi/ipovedenti che ha usufruito del servizio reputa

le AI caricate sul sito web dello Sferisterio (file .mp3 che possono essere scaricati e ascoltati liberamente e senza alcun limite di tempo dall'utente) utili o molto utili (polarità positiva). Questo potrebbe giustificare sia la bassa percentuale di errori di comprensione e memorizzazione, sia i bassi livelli di carico cognitivo. Infatti, gli utenti potrebbero essere stati facilitati sia nel caso della comprensione/memorizzazione, sia nel caso dello sforzo cognitivo dall'aver compreso, memorizzato ed elaborato alcuni dati chiave per la comprensione dello spettacolo in anticipo rispetto all'evento stesso, durante il quale nuove informazioni vanno a sommarsi via, via che lo spettacolo prende vita – tanto che si registra un decremento dei livelli di comprensione a mano a mano che l'AI si sviluppa (vedi sezione 3.2.).

Infine è interessante notare che ben il 100% degli utenti ciechi/ipovedenti che hanno usufruito dei percorsi tattili li ha reputati utili o molto utili (polarità positiva) al fine di:

- visualizzare i personaggi (nel caso de *La Traviata* e il percorso abbinato all'opera relativo alla scoperta dei costumi);
- visualizzare gli oggetti di scena (nel caso de *Il Flauto Magico* e il percorso abbinato all'opera relativo alla scoperta del palcoscenico);
- apprezzare la musica (nel caso de *L'Elisir D'Amore* e il percorso abbinato all'opera relativo alla scoperta degli strumenti musicali).

Ancora una volta, questi dati possono essere incrociati con quelli derivati dalle sezioni precedenti del questionario: le informazioni recepite in occasione dei tre percorsi tattili, considerati utili dal 100% degli utenti ciechi/ipovedenti che ne hanno usufruito, potrebbero aver contribuito a aumentare i livelli di comprensione/memorizzazione, a diminuire quelli di carico cognitivo e ad aumentare i livelli di immersione.

4. Riflessioni conclusive

L'effettiva utilità dei servizi, in riferimento alla ricezione complessiva dell'opera, è stata confermata da alti livelli di comprensione, memorizzazione e immersione e da bassi livelli di carico cognitivo. Sorprendentemente è stato notato come un alto grado di immersione, maggiore rispetto a quello registrato per gli accompagnatori vedenti, sia stato riscontrato per gli utenti ciechi/ipovedenti che hanno usufruito di audio descrizioni e percorsi tattili (che si sono rivelati non solo servizi utili ma anche apprezzati).

Complessivamente, dai risultati ottenuti, l'esperienza di tutti gli utenti risulta altamente inclusiva. Infatti, i livelli di comprensione, memorizzazione, carico cognitivo ed immersione sono simili tra i due campioni: pubblico

cieco/ipovedente e accompagnatori (vedenti). Di seguito si riporta una sintesi grafica:

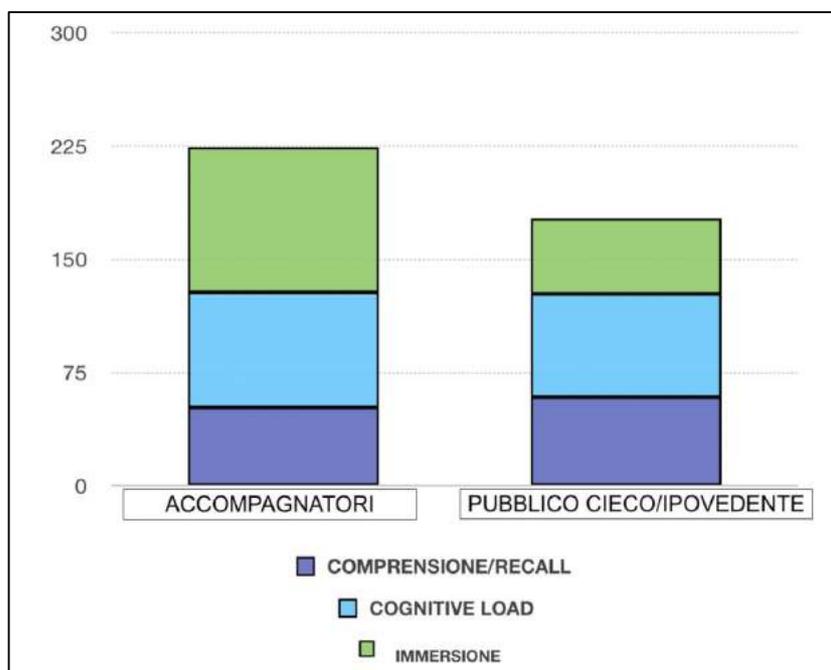


Figura 9
Valutazione complessiva dell'esperienza.

Anche la sezione dedicata ai commenti sembra confermare la capacità di audio descrizioni (in particolare) e percorsi tattili di garantire un'esperienza del tutto inclusiva, soprattutto se osserviamo le risposte del campione cieco/ipovedente (41%).

Trattandosi di una sezione aperta, volta a raccogliere commenti espressi liberamente dal campione, sono state costruite tre categorie di analisi: polarità positiva, negativa e neutra, al fine di valutare in maniera quantitativa delle informazioni di natura qualitativa. Tuttavia, con l'intenzione non solo di rispettare la tipologia delle informazioni raccolte ma anche di sfruttarne al meglio il loro potenziale, per ciascuna categoria, è stata completata anche una fase di osservazione qualitativa dei dati raccolti.

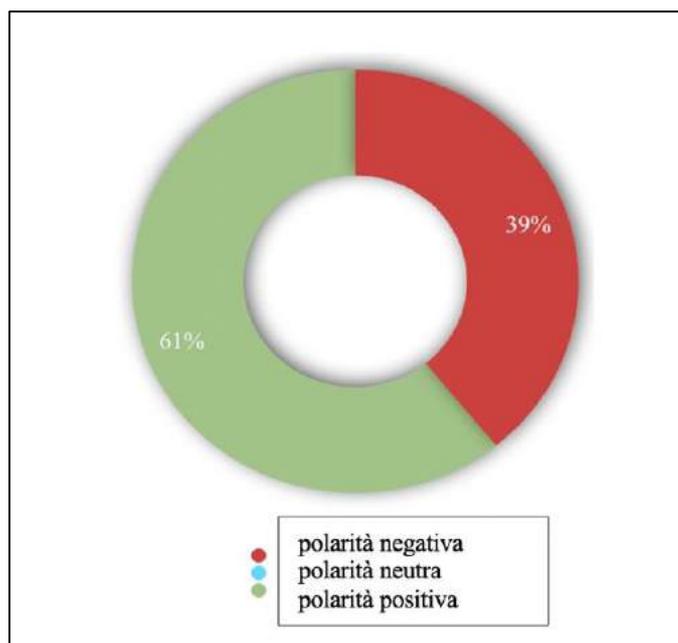


Figura 10
Polarità commenti relativi all'esperienza.

Come mostrato in Figura 10, i commenti registrati si riferiscono per il 61% a considerazione di carattere positivo, mentre per il 39% ad osservazioni critiche (0% per quelle neutre). Passando all'analisi qualitativa dei dati raccolti e concentrandosi in particolare sulla categoria *commenti negativi* relativi all'esperienza del pubblico cieco/ipovedente, si può individuare nelle scelte dei registi l'oggetto principale di critica. Ad esempio:

- non mi è piaciuto dove il regista ha ambientato l'opera. A volte si vuole stupire ad ogni costo scivolando nel ridicolo (ID utente 12).
- non ho assolutamente gradito la regia, a mio parere assolutamente inaccettabile e fuori luogo (ID utente 11).
- il luogo dove il regista ha ambientato l'opera era assurdo. I cantanti in boxer o che si spruzzavano l'acqua erano ridicoli (ID utente 10).

Circa la regia delle tre opere, in questa analisi non si entrerà nel merito, non facendo parte dei dati elaborati per gli scopi della ricerca. Tuttavia, queste osservazioni suggeriscono che i servizi di accessibilità offerti diano la possibilità anche a al pubblico cieco/ipovedente di criticare (positivamente e/o negativamente) le scelte dei registi.

L'audio descrizione, in particolare, è diventata dunque un *enabling service* (Holland 2009, p. 190) che permette al pubblico cieco/ipovedente di ottenere le informazioni necessarie per poter creare una propria ricezione e interpretazione dello spettacolo a cui hanno assistito. Tutto questo contribuisce, quindi, al potenziamento dell'*empowerment* (Di Giovanni 2018b) e della *agency* (Di Giovanni 2014, p. 137) degli utenti ciechi/ipovedenti,

attivando un processo di azione sociale che fornisce pari opportunità alle persone con disabilità per la loro piena partecipazione in tutte le aree della vita comunitaria (Wallerstein 1992, p. 198). La misurazione della qualità dei servizi di accessibilità (o meglio, di *inclusione*) e la disseminazione dei risultati ottenuti può dunque contribuire a migliorare notevolmente sia la pianificazione, sia l'efficacia dei servizi offerti, favorendo inoltre uno scambio proficuo di buone pratiche ed esperienze tra ricercatori e professionisti, sia a livello nazionale che internazionale.

Bionota: Francesca Raffi è ricercatrice di Lingua e Traduzione Inglese presso l'Università degli Studi di Macerata (Italia) e Honorary Fellow presso l'Università di Liverpool (Regno Unito). Dal 2011 collabora a numerosi progetti di accessibilità ed inclusione in Italia e all'estero e dal 2019 è Chartered Linguist (Education and Language Specialist) presso il Chartered Institute of Linguists (UK). Ha un dottorato di ricerca in lingua inglese per scopi speciali e traduzione audiovisiva conseguito presso l'Università di Napoli Federico II e le sue principali aree di ricerca includono la traduzione audiovisiva (in particolare da una prospettiva diacronica e storica) e l'accessibilità ai media, alle arti e alla cultura. Le sue pubblicazioni sono disponibili al seguente link: <http://docenti.unimc.it/f.raffi#content=publications>

Recapito autore: francesca.raffi@unimc.it

Riferimenti bibliografici

- ADLAB PRO 2017, *Audio Description Professional – Profile Definition*. <https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2018/04/IO2-REPORT-Final.pdf> (30.10.2020).
- Biltrey D. e Meers P. 2018, *Film, Cinema and Reception Studies : Revisiting Research on Audience’s Filmic and Cinematic Experiences*, in Di Giovanni E. e Gambier Y. (a cura di), *Reception Studies and Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 21-41.
- Christie I. 2012, *Audiences. Defining and Researching Screen Entertainment Reception*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Di Giovanni E. 2014, *Visual and Narrative Priorities of the Blind and Non-Blind: Eye tracking and Audio Description*, in “Perspectives: Studies in Translatology” 22 [1], pp. 136-153.
- Di Giovanni E. 2018a, *Audio description for Live Performances and Audience Participation*, in “The Journal of Specialised Translation” 29, pp. 189-211. https://jostrans.org/issue29/art_digiovanni.pdf (30.10.2020).
- Di Giovanni E. 2018b, *Dubbing, Perception and Reception*, in Di Giovanni E. e Gambier Y. (a cura di), *Reception Studies in Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 159-178.
- Di Giovanni E. e Gambier Y. 2018, *Reception Studies and Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Di Giovanni E. 2020, *La traduzione audiovisiva e i suoi pubblici. Studi di ricezione*, Paolo Loffredo Editore, Napoli.
- European Commission 2010, *European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF> (30.10.2020).
- Fresno N. 2014, *Is a Picture Worth a Thousand Words? The Role of Memory in Audio Description*, in “Across Languages and Cultures” 15 [1], pp. 111-129.
- Fresno N. 2017, *Approaching Engagement in Audio Description*, in “Rivista internazionale di tecnica della traduzione” 19, pp. 13-32.
- Fryer L., Pring L. e Freeman J. 2013, *Audio Drama and The Imagination. The Influence of Sound Effects on Presence in People with and without Sight*, in “Journal of Media Psychology” 25 [2], pp. 65-71.
- Holland A. 2009, *Audio Description in the Theatre and the Visual Arts: Images into Words*, in Díaz Cintas J. e Anderman G. (a cura di), *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*, Palgrave Macmillan, Basingstroke, pp. 170-185.
- Jakobson R. 1959, *On Linguistic Aspects of Translation*, in Brower R.A. (a cura di), *On Translation*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 232-239.
- Jensen K. B. 2012, *Lost, Found, and Made: Qualitative Data in the Study of Three-Step Flows of Communication*, in Volkmer I. (a cura di), *The Handbook of Global Media Research*, Wiley-Blackwell, Hoboken, pp. 435-450.
- Kruger J.-L. e Doherty S. 2018, *Triangulation of Online and Offline Measures of Processing and Reception in AVT*, in Di Giovanni E. e Gambier Y. (a cura di), *Reception Studies in Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 91-109.

- Orero P., Doherty S., Kruger J.-L., Matamala A., Pedersen J., Perego E., Romero-Fresco P., Rovira-Esteva S., Soler-Vilageliu O. e Szarkowska A. 2018, *Conducting Experimental Research in Audiovisual Translation (AVT): A Position Paper*, in "The Journal of Specialised Translation" 30, pp. 105-126.
- Pérez-González L. 2014, *Audiovisual Translation. Theories, Methods and Issues*, Routledge, Londra/New York.
- Remael A., Reviere N. e Vandekerckhove R. 2018, *From Translation Studies and Audiovisual Translation to Media Accessibility: Some Research Trends*, in "Target" 28 [2], pp. 248-260.
- Ryhl C. 2009, *Architecture for Senses*, in Vavik T. (a cura di), *Inclusive Buildings, Products & Services: Challenges in Universal Design*, Tapir Academic Press, Trondheim, pp. 104- 27.
- Sen A. K. 1993, *Capability and Well-being*, in Nussbaum M.C. e Sen A.K. (a cura di), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.
- Staiger J. 2005, *Media Reception Studies*, New York University Press, New York/Londra.
- Tor-Carroggio I. e Orero P. 2019, *User Profiling in Audio Description Reception Studies: Questionnaires for All*, in "inTRAlinea". <http://www.intralinea.org/specials/article/2410> (30.10.2020).
- United Nations 2006, *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf (30.10.2020).
- Wallerstein N. 1992, *Powerlessness, Empowerment, and Health: Implications for Health Promotion Programs*, in "American Journal of Health Promotion" 6 [3], pp. 197-205.
- White T. L. e McBurney D. 2013, *Research Methods*, Cengage Learning, Belmont.
- Wilken N. e Kruger J.-L. 2016, *Putting the Audience in the Picture: Mise-en-shot and Psychological Immersion in Audio Described Film*, in "Across Languages and Cultures" 17 [2], pp. 253-271.

Allegati

Uno dei tre questionari somministrati per il presente studio.

IL FLAUTO MAGICO

Benvenuti. Grazie per aver scelto di partecipare. Il questionario è volto a valutare la qualità dei servizi accessibili al fine di migliorare ogni anno la nostra offerta. Il questionario vi impegnerà circa 10 minuti ed è totalmente anonimo. I dati raccolti saranno trattati in modo aggregato nel rispetto della legge sulla privacy.

Ci sono 19 domande in questa indagine.

Sezione 1

Età: *

Scrivere la propria risposta qui:

Sesso: *

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

Uomo

Donna

Città di provenienza: *

Scrivere la propria risposta qui:

Da quale tipo di deficit visivo sei affetto? *

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Cecità totale
- Cecità parziale
- Ipovisione grave
- Ipovisione media
- Ipovisione lieve
- Non ho nessun deficit visivo

In caso di deficit visivo, quando si è manifestato? *

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Alla nascita
- In età infantile
- In età adulta
- Non ho nessun deficit visivo

Sei stato accompagnato all'opera o sei venuto da solo? *

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Sono venuto da solo
- Sono stato accompagnato
- Sono l'accompagnatore

Sezione 2

È la tua prima volta al Macerata Opera Festival? *

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

Sì

No

Se no, a quali altre stagioni sei stato presente? *

Scrivere la propria risposta qui:

Durante la stagione 2018, hai preso parte al percorso tattile corrispondente a "Il Flauto Magico" (4 agosto 2018)? *

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

Sì

No

Come sei venuto a conoscenza del servizio di accessibilità del Macerata Opera Festival? *

Scrivere la propria risposta qui:

Sezione 3

Dove ha luogo la storia rappresentata sul palcoscenico dello Sferisterio?

*

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci
Scegli **solo una** delle seguenti:

- nella società degli anni '60 del '900
- nella società di un futuro non identificato
- nella società dei giorni nostri

Come si svolge la scena iniziale? *

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci
Scegli **solo una** delle seguenti:

- Una ragazza suona il flauto
- Il bulldozer si anima
- Il grattacielo della banca mostra 7 missili nucleari

Che aspetto ha Pamina? *

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci
Scegli **solo una** delle seguenti:

- Capelli rossi; prima indossa un costume intero nero, poi un abito di paillettes argentate
- Capelli neri; prima indossa un elegante abito lungo bianco, poi un abito lungo nero, luccicante e scollato con una parrucca di capelli rossi, corti
- Capelli castani; prima indossa un abito rosa con scollatura quadrata, poi un abito corto e aderente nero

Nel secondo atto, i 3 geni e Tamino entrano in scena

*

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- con due macchine
- con il bulldozer
- con due vespe

Alla fine del terzo atto, gli edifici che crollano come in un domino sono spinti da:

*

❶ Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Tamino e Pamina
- Monostato e Sarastro
- La Regina

Sezione 4

Indicare il grado di accordo con le seguenti affermazioni:

*

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Molto d'accordo	D'accordo	Incerto	Contrario	Molto contrario
Assistere all'opera è stata per me un'esperienza mentalmente faticosa	<input type="radio"/>				
Assistere all'opera è stata per me un'esperienza fisicamente faticosa	<input type="radio"/>				
A conclusione dell'opera non mi sono sentito rilassato	<input type="radio"/>				

Sezione 5

Indicare il grado di accordo con le seguenti affermazioni: *

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Molto d'accordo	D'accordo	Incerto	Contrario	Molto contrario	Non ho usufruito del servizio di audio descrizione
Durante l'opera mi sentivo in contatto con il mondo rappresentato sul palcoscenico	<input type="radio"/>					

Le descrizioni ascoltate prima dell'inizio dello spettacolo (allestimento, scenografia, costumi) sono state dettagliate in giusta misura	<input type="radio"/>					
Le descrizioni ascoltate prima dell'inizio dello spettacolo (allestimento, scenografia, costumi) mi hanno aiutato a contestualizzare l'opera	<input type="radio"/>					
L'opera mi ha coinvolto emotivamente	<input type="radio"/>					
La quantità di descrizioni ascoltate durante l'opera è stata adeguata	<input type="radio"/>					
Sono riuscito ad apprezzare la musica	<input type="radio"/>					
La segnalazione di ingressi ed uscite dei personaggi è stata adeguata	<input type="radio"/>					
Il cantato e le descrizioni costituivano un'unità narrativa coesa e coerente	<input type="radio"/>					
Le descrizioni ascoltate prima dell'inizio dello spettacolo mi hanno aiutato a seguire l'opera	<input type="radio"/>					

Sezione 6

Indicare il grado di accordo con le seguenti affermazioni: *

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	Molto d'accordo	D'accordo	Incerto	Contrario	Molto contrario	Non ho usufruito dei percorsi	Non ho usufruito dell'app
Le audio introduzioni caricate sul sito web dello Sferisterio sono state utili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Le tavole tattili mi hanno aiutato a visualizzare la scenografia durante l'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Il tour del teatro mi ha aiutato a collocare nello spazio i movimenti degli attori durante l'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
L'App MobileConnect utilizzata quest'anno per l'ascolto delle audiodescrizioni è stata utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
L'esplorazione del palcoscenico mi ha aiutato a visualizzare gli oggetti di scena durante l'opera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

Sezione 7

Riportare qualsiasi osservazione/commento si ritenga utile

Scrivere la propria risposta qui:

IL FLAUTO MAGICO

Il questionario è finito. Grazie per la vostra preziosa collaborazione!

SFIDE ACCESSIBILI OGGI

Riflessioni sui sottotitoli per non udenti e sull'audio descrizione

SILVIA BRUTI
Università Di Pisa

Abstract – This contribution contains some reflections on two accessible translating modalities, subtitles for the deaf and hard-of-hearing and audio description. It aims to reflect on some open challenges by commenting on examples drawn from *The Kings' Speech* (2010) and *The Two Popes* (2019). More specifically, on the one hand it deals with the difficulties of conveying information related to the acoustic code, by means of the texture and nuances of the voice, paralinguistic traits and background music. On the other it discusses how to transpose meaning from the visual code for a visually impaired audience, focusing especially on information connected with compositional and editing strategies. Finally, it briefly hints at accommodating the translation of multiple languages within audio description.

Keywords: accessibility; SDH; captions; audio description; streaming platforms.

1. Introduzione

In questo contributo vorrei avanzare alcune riflessioni sulle modalità di fruizione accessibile a testi multimediali, la sottotitolazione per sordi e l'audio descrizione per non vedenti, per mettere in luce come, nonostante gli enormi progressi conseguiti negli ultimi anni, vi siano ancora alcune sfide aperte. Queste due modalità di traduzione, nate con l'intenzione di rendere un testo semioticamente complesso fruibile per un pubblico con un deficit sensoriale, uditivo o visivo, sono in realtà utilizzabili (e di fatto utilizzate) anche da spettatori normodotati. La sottotitolazione per non udenti può infatti essere utile per chi non parli la lingua del prodotto in maniera fluente, ad esempio stranieri o studenti di quella lingua, mentre l'audio descrizione può essere di aiuto per gli anziani, che, pur vedenti, hanno qualche difetto visivo, oppure, e qui si apre una parentesi di grandi proporzioni, per chi fruisce di un

prodotto audiovisivo mentre svolge qualche altra attività. Quest'ultima fattispecie è molto diffusa nell'era delle piattaforme digitali.¹

In quanto segue illustrerò alcune delle strategie sottese a queste due modalità traduttive destinate a un pubblico con deficit sensoriale. Malgrado gli indiscutibili passi mossi nella direzione dell'inclusione, la ricerca discute ancora su quale siano le priorità da seguire e le esigenze di un pubblico disabile. Per fare questo analizzerò esempi da alcuni testi audiovisivi nei quali la dimensione sonora e quella visiva, e entrambe, nelle reciproche connessioni, rivestono un significato particolare, partendo dall'assunto che l'esperienza di fruizione e il messaggio trasmesso dall'opera dovrebbero essere il più possibile vicini a quello del testo originale per un pubblico normodotato.

Il primo caso è il pluripremiato film *The King's Speech* (Hooper 2010), vero e proprio *Bildungsroman* di un sovrano alla ricerca della propria voce, simbolo metonimico della sua autorità e del suo status di sovrano (Bruti, Zanotti 2017; Kibbey 2013). La dimensione vocale è il perno narrativo di tutto il film, a partire dall'inizio in cui un atterrito duca di York fallisce miseramente il primo tentativo di comunicazione pubblica di fronte a una folla di sudditi riunita a Wembley e in collegamento radio da tutti i territori del Commonwealth. Pensando a un pubblico di destinatari ciechi, anche la dimensione visiva, non tanto per la rappresentazione della diegesi in sé, il 'cosa', quanto per l'impiego dei diversi codici tecnici, le inquadrature, la luce, i movimenti della camera da presa, cioè il 'come', costituisce l'asse portante del significato di quest'opera. Si discuteranno alcuni esempi di sottotitoli per non udenti, tanto nella versione britannica quanto in quella italiana, così come un esempio dell'audio descrizione nelle due lingue.

Altri spunti di riflessione sono tratti da un recente film, *The Two Popes* (Mereilles 2019), uno dei primi esempi di film prodotto e distribuito in *streaming* da Netflix, una delle piattaforme più diffuse, che cerca di rispondere ai mutati gusti e alle modalità di fruizione di fiction di un pubblico contemporaneo. *The Two Popes* si rivela inoltre un film estremamente interessante dal punto di vista traduttivo per l'ampio ricorso a una pluralità di lingue, e, di conseguenza, la necessità di avvalersi di più modalità di traduzione allo stesso tempo (De Higes Andino 2014; Pérez L. de Heredia, De Higes Andino 2019; Corrius *et al.* 2020).

¹ Si parla oggi di tre tipi principali di piattaforme: S-VOD, Subscription Video-On-Demand (quali Netflix, Amazon prime), T-VOD, Transactional Video-On-Demand (Chili TV, RakutenTV), e A-VOD, Advertising Video-On-Demand (di cui Youtube è l'esempio più emblematico).

2. Qualche riflessione sui sottotitoli per non udenti

I sottotitoli intralinguistici per non udenti (o *closed captions* in ambito anglofono) contengono una trascrizione scritta dei dialoghi che è stata messa a punto per il pubblico non udente e audioleso, ma che può essere utilizzata da bambini, stranieri, apprendenti. Il problema che questa modalità sottende è che il pubblico degli audiolesi ha caratteristiche di lettura e di comprensione diverse da quelle degli altri pubblici che fruiscono di questo servizio; anzi, gli stessi audiolesi si distinguono in svariate categorie, cioè chi ha perso l'udito nel corso della vita e ha comunque un udito residuo, chi è sordo dalla nascita, e comprende inoltre i non udenti oralisti e quelli la cui prima lingua è la lingua dei segni. Elaborare dei sottotitoli per non udenti comporta partire dal presupposto che la velocità di lettura non sia la stessa dei normo udenti, fatto che può essere utile per i bambini in età scolare, ma che non serve necessariamente a un pubblico di stranieri. Di contro, la presentazione di informazioni aggiuntive quali l'uso dei colori per identificare personaggi, suoni e rumori, è un fondamentale elemento diegetico per i non udenti, ma diventa un'informazione ridondante per gli altri pubblici. Si capisce perciò come sottotitoli *passee partout* siano una soluzione di comodo, accettabile nell'ottica che sono comunque un ausilio alla fruizione, ma certo non ottimali per esigenze specifiche. Infine, benché sia preferibile che i sottotitoli per non udenti si discostino il meno possibile dai dialoghi originali, specie per gli oralisti che leggono le labbra, si arriva di solito a un compromesso con una certa riduzione rispetto al testo fonte, resa necessaria dalla velocità dell'eloquio e dalla turnazione, con eventuale sovrapposizione di voci.

A questo proposito, a titolo esemplificativo della difficoltà di adattare i sottotitoli a diverse esigenze, segnalo un caso che riguarda la piattaforma Netflix. Nel 2018, *The Guardian* evidenziava che una serie TV americana, *Queer Eye* (2018-), *reboot* della serie *Queer Eye for the Straight Guy*, prodotta e trasmessa da Netflix, offriva un servizio non soddisfacente, tagliando e epurando le espressioni volgari e forti dell'originale, forzando in tal modo la ricezione del pubblico di non udenti:

Less fabulous, though, is the mis-subtitling for deaf and hard-of-hearing viewers. Last week, viewers tweeted about the series' captions being altered, supposedly for clarity. In other episodes, expletives were censored to protect deaf people's delicate sensibilities.²

² “Meno favoloso, però, è il sottotitolo errato per spettatori non udenti e ipoudenti. La scorsa settimana, gli spettatori hanno twittato a proposito delle modifiche ai sottotitoli della serie, presumibilmente fatte per ottenere maggior chiarezza. In altri episodi, il turpiloquio è stato censurato per proteggere la delicata sensibilità delle persone sorde.”

Nel sottotitolo dell'articolo, scritto evidentemente da una persona con un deficit uditivo, si diceva tuttavia che "Netflix is at least looking into complaints about shoddy captioning, but virtually all on-demand services treat us as lesser customers".³ A un controllo delle *captions* in inglese disponibili al momento sulla piattaforma Netflix Italia, sembra che la società abbia prestato attenzione alle lamentele degli utenti e optato per una resa *verbatim* dei dialoghi recitati, inclusi tratti tipici del parlato quali interiezioni, esclamazioni, e del turpiloquio.

Recentemente Neves ha proposto di adattare ai tempi la terminologia riguardante i sottotitoli per non udenti, per meglio riflettere la loro natura e le loro applicazioni:

'enriched (responsive) subtitling' would reflect more closely what SDH has become in the present technological age. At a time when 'enriched content' and 'responsive design' have become core concept in digital environments, using new terminology to refer to what has now become a totally different reality would strip the 'old terms' from the biased connotation, and speak for a convergent and user-friendly reality in which subtitles are part of a complex yet flexible multi-layered media landscape. 'Enriched' speaks for all the added elements that make subtitles relevant to specific users and 'responsive' for the standardized properties enabling subtitles to travel across platforms and media. (2018, pp. 83-84)⁴

Nonostante l'attenzione accresciuta verso un pubblico deficitario dal punto di vista uditivo, le questioni aperte sono ancora numerose e riguardano essenzialmente tre parametri, la leggibilità, la comprensione e l'esperienza di fruizione dell'audiovisivo (Neves 2019, p. 91). Negli esempi che seguono mi concentrerò in particolare sull'esperienza della visione, un aspetto globale, che si riferisce proprio alla possibilità per un pubblico audioleso di fruire del testo audiovisivo in modo simile a quello di un pubblico normo-sensoriale. Come hanno mostrato i *cognitive film studies* (*inter alia* Carroll 1997; Grodal 2009; Plantinga 2009; Smith 2003; Tan 1996), i registi si avvalgono di diversi stimoli che, opportunamente relati, suscitano e amplificano la risposta

³ "Netflix almeno prende in considerazione i reclami sui sottotitoli scadenti, ma praticamente tutti i servizi *on-demand* ci trattano come clienti minori."

⁴ "La 'sottotitolazione arricchita (responsiva)' rifletterebbe più da vicino ciò che la sottotitolazione per non udenti è diventata nell'attuale era tecnologica. In un momento in cui il 'contenuto arricchito' e il 'design responsivo' sono diventati concetti fondamentali negli ambienti digitali, usare una nuova terminologia per riferirsi a quella che è diventata una realtà completamente diversa priverebbe i 'vecchi termini' dei pregiudizi ad essi sottesi e favorirebbe una realtà convergente e intuitiva in cui i sottotitoli sarebbero parte di un panorama multimediale variegato, al contempo complesso e flessibile. 'Arricchita' si riferisce a tutti gli elementi aggiunti che rendono i sottotitoli pertinenti per utenti specifici e 'responsivo' alle proprietà standardizzate che consentono ai sottotitoli di essere impiegati su diverse piattaforme e diversi media."

emotiva del pubblico. Alcuni di questi stimoli, quelli uditivi, sono perfettamente accessibili a un pubblico visivamente deficitario, mentre quelli visivi sono disponibili a un pubblico di non udenti. Nel caso di *The King's Speech*, l'impatto emotivo del film è sapientemente costruito facendo leva sulla dimensione uditiva e sul significato della balbuzie del protagonista, aspetto che deve essere veicolato a un pubblico di non udenti. Come si vedrà, ci sono elementi pertinenti al codice visivo, legati agli aspetti più tecnici del film, inquadrature, movimenti della macchina da presa, effetti di luce e così via, che rivestono, da soli o in relazione alla dimensione orale, una particolare importanza nel suscitare empatia ed emozioni. In definitiva, comunque, sempre più film coinvolgono il pubblico in un'esperienza multisensoriale, che, per quanto possibile, sottotitoli per non udenti e audio descrizione dovrebbero cercare di riprodurre.

2.1. Osservazioni su *The King's Speech* e i sottotitoli per non udenti

Vedere un film affidandosi esclusivamente ai sottotitoli per non udenti costituisce un'esperienza sensoriale diversa, con tutte le limitazioni che le stringhe di testo hanno nel rappresentare sfumature di significato legate alla voce, oltre che dipendenti da tratti paralinguistici associati ad essa e al comportamento paraverbale (Poyatos 1993, 2008). L'esplicitazione delle notazioni paralinguistiche nei sottotitoli per non udenti, al contempo fondamentale e difficile, in quanto in parte legata all'interpretazione soggettiva e al pericolo di alterare il ritmo narrativo (Neves 2005), si avvale di due strategie principali, alcune 'etichette' esplicative che orientano l'interpretazione e l'uso espressivo della punteggiatura.

Come si è accennato, in *The King's Speech* la dimensione acustica è il codice semiotico principale e include "the laceration of the normal sounds of speech, and the painful silences of words that won't come out"⁵ (Kibbey 2013, p. 473), così come rumori, musica classica e il ricorso alle nuove tecnologie sonore dell'epoca, la radio e il grammofono. Si tratta dunque di rappresentare, in qualche modo, la voce e il suono, ma soprattutto la balbuzie in tutte le sue gradazioni, dalla minima esitazione, fino al blocco più severo. Le convenzioni disponibili dipendono in parte dalla tradizione del paese nel quale si producono i

⁵ "La lacerazione dei suoni naturali del parlato e i dolorosi silenzi di parole che non riescono a uscire."

sottotitoli per non udenti (d'ora in poi SDH), e in parte dalle linee guida per la sottotitolazione, anche queste suscettibili di variazioni in paesi diversi.⁶

Nella prima scena del film, quella in cui un impacciato duca di York si trova a fare le veci del padre in un'occasione pubblica allo stadio di Wembley, le due serie di SDH, britannici e italiani, mostrano di seguire criteri diversi.

Dialoghi originali	SDH inglesi	SDH italiani
BERTIE: I have received... from his -- Majesty the K-... the K-... the K-... the K-... the King, the... (struggles to speak) the... the... the...	I have received... ...from His... Majesty the... ...the... ...the... ...the King... (Stammering echo) ...the... ...the...	Ho ricevuto... ...da Sua Maestà... il... ...il... ...il... <...il... ...il... ...il re... ...il... <...il... <...il... <...il... ...il... (VERSO)

Tabella 1
The King's Speech.

Nella versione inglese l'eco che restituisce amplificato il difetto dell'eloquio del duca è indicata da un'etichetta che orienta la comprensione, "stammering", mentre nell'edizione italiana si sfrutta l'ortografia attraverso l'iterazione dell'articolo "il" preceduto e seguito da puntini di sospensione. Negli SHD italiani, solo a partire dalla seconda scena, quella nella quale il duca si sottopone a un'inutile terapia che consiste nel parlare tenendo in bocca dei sassolini, il pubblico di non udenti trova un'indicazione a riguardo, l'etichetta "balbettando", che si applica alla balbuzie innescata dalla reazione furiosa del duca al quasi soffocamento. Nell'esordio, invece, nella versione italiana ci si affida evidentemente al potere del codice visivo e si posticipa la comunicazione dell'informazione esplicita sulla balbuzie alla seconda scena. La menzione manifesta del difetto articolatorio significa appunto operare una scelta per orientare la comprensione e la ricezione del personaggio, chiarendo fin da subito che non si tratta di un errore di disfluenza occasionale, ma di un disturbo

⁶ Si vedano le indicazioni in Neves (2019) sulle linee guida e Bruti e Zanotti (2017) per il caso della Gran Bretagna e dell'Italia, messe in pratica negli SDH per entrambe le versioni DVD del film in oggetto.

permanente. Diverso l'orientamento negli SDH inglesi, dove si usano punti di sospensione a marcare un blocco nell'eloquio più che un trascurabile inciampo verbale.

Come messo in evidenza da Bruti e Zanotti (2017), le strategie globali e locali di rappresentazione della balbuzie a cui si fa riferimento nella versione inglese e in quella italiana sono diverse, anche se si avvalgono degli stessi strumenti. Le strategie globali indicano le scelte di codifica della balbuzie, o attraverso mezzi tipografici di trascrizione, o attraverso l'uso di etichette descrittive. Fanno parte degli elementi tipografici tutti i segni interpuntivi, la ripetizione di parola e sillaba (soprattutto contenenti consonanti difficili da articolare, in particolare /p/ e /g/), la segmentazione drammatica (cfr. Bruti, Zanotti 2017, p. 167). Le strategie locali riguardano l'applicazione delle regole generali nei singoli casi, in particolare la loro frequenza e distribuzione.

Un confronto tra le strategie delle due versioni considerate mette in evidenza che le norme di riferimento delle compagnie sono diverse e che i sottotitolatori italiani hanno lavorato senza prendere gli SDH inglesi come modello. Un dato numerico interessante è che la versione italiana ha un numero molto maggiore di etichette descrittive rispetto a quella inglese: 15, o "balbettando" o "verso/i", a fronte di soltanto 2 in quella inglese, "stammering echo" e "struggles to speak". Ci sono anche alcune altre etichette descrittive delle emozioni suggerite dalla musica di sottofondo, 21 nella versione italiana (quali "musica dolce", "soave", "triste", "drammatica", "malinconica", "cupa", "di tensione"), nessuna per quella inglese. Questi aspetti sono significativi, perché tradiscono scelte cruciali a monte: nella versione britannica si è scelto di non dare informazioni sulla musica di *background*, che accompagna in modo molto eloquente gli eventi narrati e contribuisce quindi a suscitare emozioni nel destinatario. Come opportunamente nota Romero-Fresco (2015), questo è un aspetto assai discutibile, con preferenze diverse tra sordi e sordastri.⁷ Tuttavia, nel caso in esame, nel momento cruciale in cui il duca sta per giurare solennemente e diventare re al posto del fratello, la tensione emotiva sale alle stelle. Sente il peso della responsabilità e teme che il suo discorso abbia un esito fallimentare: il senso di paura e la premonizione dell'insuccesso sono veicolati dalla combinazione di immagini e musica, informazione alla quale gli utenti degli SDH inglesi non hanno accesso.

Le uniche due etichette utilizzate negli SDH inglesi sono la prima, in apertura, e un'altra, durante un incontro tra il duca e Logue, il suo terapeuta,

⁷ Da un sondaggio condotto con normo-udenti, sordi e sordastri l'aspetto della codifica della musica di *background* nel Regno Unito risulta assai controversa: i sordi sono senz'altro favorevoli a un qualche tipo di codifica, sia un simbolo, sia un'informazione più dettagliata e specifica, mentre per i sordastri la seconda opzione preferita indicata è proprio la totale assenza di indicazioni. (Romero-Fresco 2015, pp. 152-153)

nell'esempio 2. Si tratta comunque di descrizioni meno convenzionali di quelle italiane e ritagliate sulla scena specifica.

Dialoghi originali	SDH inglesi	SDH italiani
LIONEL What about him? BERTIE ((struggles to speak)) LIONEL Try singing it. My brother. What about him?	My brother... (Struggles to speak) Try singing it.	Mio fratello... Che cosa ha fatto? <Provate a cantarlo.

Tabella 2
The King's Speech.

Il duca incontra Logue dopo la morte del padre e si confida con lui su aspetti personali, ma trova difficile parlare delle relazioni familiari, in particolare del padre e del fratello David, il futuro re Edward VIII. Logue gli suggerisce di cantare per allentare la tensione. Questa è la sola altra occorrenza di un'etichetta, "struggles to speak". Di contro, nella versione italiana le due etichette più usate sono "balbettando" e "verso/versi".

Nell'esempio 3 Bertie, così il duca viene chiamato in famiglia e anche dal suo terapeuta, parla del fratello più giovane, Johnnie, morto all'età di tredici anni. Parlare di lui evoca al contempo tenerezza e malinconia.

Dialoghi originali	SDH inglesi	SDH italiani
BERTIE Johnny. [s-swi:t] boy. Had ((struggles to articulate)) epilepsy. And [hi:z- hi:z] -- different. He died at [θ-θɜ:ni] hidden from view. [ai- am] told it's not -- catching.	Johnnie. Sweet boy. Had... ... epilepsy. And he...he was... ... different. He died at... 13. Hidden from view. I... I'm told it's not ...catching.	Johnny... Un dolce ragazzo. Aveva... (VERSI) ...l'epilessia. E lui era... diverso. È morto a tredici anni. Celato a tutti. Mi han - - mi han detto che non è contagioso.

Tabella 3
The King's Speech.

“Versi” è usato per convenzione per indicare un suono inarticolato, spesso prodotto da animali ed è quindi venato di connotazioni negative, che potrebbero suonare offensive per un pubblico con un deficit articolatorio (e probabilmente anche per i sordi oralisti), ma è inadeguato a suggerire l’idea della fatica e dello sforzo profusi per articolare una parola. L’altra etichetta descrittiva usata di frequente in italiano è appunto “balbettando”, che appare 8 volte in tutto il film, tipicamente impiegata all’inizio di una sequenza per orientarne l’interpretazione.

Una nota, infine, sulle parole ‘indicibili’, quelle così cariche emotivamente che il duca non riesce a pronunciare: parole volgari, che Logue vorrebbe fargli articolare come sfogo alle emozioni, o parole legate a momenti cruciali della sua esistenza.

Dialoghi originali	SDH inglesi	SDH italiani
LIONEL: Defecation flows trippingly from the tongue! BERTIE: Because I’m angry! LIONEL: Do you know the f-word? BERTIE: [f-f:::ɔ:nɪkeɪʃən]? LIONEL: Oh, Bertie.	Defecation flows trippingly from the tongue. - Because I’m angry! - Do you know the f-word? F... - F-fornication? - Oh Bertie!	La defecazione scorre speditamente dalla lingua. Perché sono arrabbiato! La parola con la “F”? -Fornicazione? -Oh, Bertie!

Tabella 4
The King’s Speech.

In 4 Lionel Logue chiede a Bertie di scaricare la tensione pronunciando parole tabù, come parte della terapia. Bertie, non avvezzo a un linguaggio volgare, non riesce a emettere la “f word” e enuncia, suscitando l’ilarità di Logue, la parola “fornication”. Questa difficoltà, manifestata nell’esitazione, è evidente solo negli SDH inglesi. Infine, vi sono altre parole, veri e propri ostacoli emotivi per il duca, nelle quali inciampa non per difficoltà articolatoria, ma per il peso che rappresentano: si tratta di parole quali “I”, “king”, “brother”, “epilepsy” (Bruti, Zanotti 2017, p. 168).

3. L’audiodescrizione per non vedenti

Anche se l’audio descrizione (d’ora in poi AD) è in massima parte collegata ai testi filmici, si tratta di una forma inclusiva di traduzione audiovisiva che individua e traduce alcuni elementi visivi di un testo fonte in parole: come evidenzia Perego (2019, p. 114), quantunque più diffusa e nota per i film, l’audio descrizione rende possibile a non vedenti la fruizione di forme artistiche tanto statiche quanto dinamiche, vale a dire esibizioni e mostre, siti

artistici e archeologici, performance teatrali, così come eventi pubblici di natura sportiva, politica, religiosa. La natura del prodotto implica anche la tipologia di audio descrizione messa in atto: dal vivo per l'opera lirica e il teatro di prosa, per le arti visive e per le conferenze; semi-diretta, cioè preregistrata ma diffusa dal vivo, per esempio nel caso degli allestimenti museali; pre-registrata, cioè registrata in anticipo sulla colonna sonora, come nel caso dei film e delle tracce su DVD.

Come si è detto per i sottotitoli per non udenti, anche l'AD sottostà a regole diverse a seconda dei paesi e delle committenze. Semplificando molto, si oscilla da una preferenza per modalità più oggettive, secondo la tradizione americana, a una comprensione più profonda del prodotto, secondo la tradizione europea (Mälzer-Semlinger 2012; Orero 2012). La ricerca recente sull'AD si è concentrata in particolare sugli sviluppi di nuove tecnologie, quali il tracciamento oculare per accertare con sicurezza cosa sia fondamentale nell'esperienza della visione di un testo audiovisivo (*inter alia* Kruger 2012, 2019; Di Giovanni 2019; Perego 2014), l'uso di sistemi di trasferimento *text-to-speech* (Walczack, Szarkowska 2012) e la ricezione da parte del pubblico, che, quando intervistato, ha l'opportunità di esprimere le proprie preferenze (Chmiel, Mazur 2012).

L'apertura delle piattaforme in *streaming* anche a questa modalità di traduzione rende un'enorme quantità di prodotti audiovisivi disponibili per un pubblico che fino a pochi anni fa beneficiava di un numero ristretto di titoli accessibili. Questo non significa tuttavia che gli standard qualitativi siano sempre elevati, soprattutto perché il consumo dei prodotti delle piattaforme è estremamente rapido e presuppone una visione diversa: rispetto alla programmazione televisiva, le piattaforme mostrano una 'destrutturazione' del palinsesto, una transizione verso il *prosumer*, che sceglie e costruisce da solo il programma di visione (<https://www.insidemarketing.it/streaming-televisivo-tra-utenti-e-piattaforme/>), fatto di contenuti, tempi, luoghi e dispositivi. Questo favorisce la visione solitaria, sia in modalità *binge watching* (Jenner 2018), ovvero attraverso vere e proprie maratone in cui il prodotto viene consumato senza interruzioni, sia con una visione frazionata, con cesure scelte dallo spettatore, o distratta, *multitasking*, cioè mentre si svolgono altre attività. Un tipo di visione di questo tipo 'autorizza' in qualche modo anche strategie traduttive più elastiche, perché si parte dal presupposto che lo spettatore avrà un atteggiamento distratto nei confronti della traduzione, essendo il suo impegno cognitivo ripartito su più schermi o su più attività.

3.1. Osservazioni sull'audio descrizione di *The King's Speech* e *The Two Popes*

In analogia con le riflessioni esposte per *The King's Speech* a proposito dell'approccio molto diverso degli SDH inglesi e italiani, vorrei evidenziare la diversa logica sottostante alle scelte operate nelle due AD, attraverso un raffronto dell'esordio del film, già commentato relativamente ai sottotitoli.

Audio descrizione inglese e dialoghi	Audio descrizione italiana e dialoghi
<p>The UK FILM COUNCIL awarding funds from the National lottery.</p> <p>Caption: in 1925 King George V reigns over a quarter of the world's people. He asks his second son, the Duke of York, to give the closing speech at the Empire Exhibition in Wembley, London.</p> <p>A large grey over microphone stands on a desk in an empty wood art déco room. Caption reads the Weinstein company UK Film Council presents in association with Momentum Pictures Aegis Film Fund Molinare London and Film National Entertainment A SeeSaw Films Bedlam production. The King's Speech.</p> <p>Waiting on a staircase of the stadium with his wife, Bertie, the Duke of York, nervously mouths the words the speech. He's wearing a top hat and a morning coat and leather gloves. Looking on is a group of stern-faced gentlemen. The Archbishop of Canterbury.</p> <p>A radio announcer in formal black tie enters the art deco room with an attendant carrying a glass of water, a spittoon and a mouth spray. He drinks from the glass. He dabs at his mouth with a linen napkin.</p> <p>A man approaches Bertie.</p> <p>[You're live in two minutes, your Royal Highness. Sir?]</p> <p>The announcer sprays the inside of his throat [Thank you.]</p> <p>On the stair a man approaches Bertie.</p> <p>[Let the microphone do the work, Sir.]</p> <p>The Archbishop leans across.</p> <p>[I'm sure you'll be splendid. Just take your time.]</p> <p>The announcer gauges distance from the microphone and performs vocal exercises.</p> <p>[Pa-pa-pa-pa-pa. Ta-ta-ta-ta-ta. Ca-ca-ca-</p>	<p>Su fondo nero a centro schermo compare una luce blu che si espande formando la scritta UK FILMCOUNCIL che diventa di colore bianco.</p> <p>[didascalia a schermo] 1925 Re Giorgio V regna su un quarto della popolazione mondiale. Ha chiesto al suo secondo figlio, il duca di York, di tenere il discorso di chiusura all'Empire Exhibition a Wembley, Londra.</p> <p>In primo piano un tecnologico microfono degli anni 20 è appoggiato su un tavolo in uno studio della BBC Broadcasting House. La Weinstein Company e la UK Film Council presentano in associazione con Momentum Picture, Aegis Film Fund, Molinare London Film National Entertainment una produzione SeeSaw Films Bedlam. Compare il titolo Il discorso del Re.</p> <p>In un corridoio ai piedi di una scala, il duca di York, alto, elegante e di bell'aspetto, legge sussurrando da un foglio che tiene nella mano guantata. Accanto a lui, stretta al suo braccio, sa moglie. Di fronte a loro alcuni uomini li fissano. Uno di essi è in abiti talari.</p> <p>Nello studio della BBC uno speaker in smoking fa dei gargarismi. Espettora discretamente in una brocca argentata che un assistente tiene su un vassoio.</p> <p>[In onda tra due minuti, Altezza Reale. Sir?]</p> <p>Lo speaker si spruzza dello spray in gola con un vaporizzatore. [Grazie.]</p> <p>L'assistente esce e lui si siede di fronte al microfono.</p> <p>[Lasciate fare al microfono, sir.]</p> <p>L'alto prelato al duca.</p> <p>[Sono sicuro che sarete splendido. Andate avanti con calma.]</p> <p>Lo speaker prende due spanne di distanza dal microfono misurando con le mani.</p> <p>[Pa-pa-pa-pa-pa. Ta-ta-ta-ta-ta. Ca-ca-ca-</p>

<p>ca-ca-ca.] The Duchess tenderly kisses her husband on the cheek. [Time to go.] She squeezes his arm in support. In the studio the red light flashes and the announcer takes a deep breath. The on air sign is illuminated. [Good afternoon. This is the BBC National Programme and Empire Service, taking you to the Wembley Stadium for the closing ceremony of the Empire Exhibition, where his Royal Highness, the Duke of York, will read a message from his father, his Majesty King George V. 58 British colonies and dominions have taken part, making this the largest exhibition staged anywhere in world.] [Remember, Sir, three flashes, then steady red means you're live.] [Using the new invention of the radio, the opening ceremony was the first time His Majesty the King addressed his subjects on the wireless. At the close of the first season, the heir to the throne, His Royal Highness the Prince of Wales, made his first broadcast, and today, his younger brother. His Royal Highness the Duke of York will give his inaugural broadcast to the nation and the world.] The Duke stares forlornly ahead. Then he slowly walks towards the microphone stand. As he climbs the steps, the amassed crowds of Wembley are revealed. People turn to face the Duke, as the Guards Regiment stand to attention on the pitch. The Duke glances nervously about. His wife smiles supportively. All eyes look to the Duke. He breathes erratically, fumbling his speech and flitting his eyes from the hundreds of faces turned to him expectantly. The red light net to the microphone flashes three times. His mouth twitches. The announcer stares wide-eyed. Technicians at the BBC control room flick switches and re-check their audio equipment. The Duke struggles to enunciate his words. A number of people bow their heads.</p>	<p>ca-ca-ca.] Il duca e la moglie si baciano teneramente. [È ora di andare.] Sta per partire la diretta dallo studio, la luce rossa sul tavolo e la scritta on air sulla porta lampeggiano. [Buon pomeriggio. Questa è la BBC National Programme and Empire Service che ci porta allo stadio di Wembley per la cerimonia di chiusura dell'Empire Exhibition dove sua Altezza Reale il duca di York leggerà un messaggio di suo padre, Sua Maestà Re Giorgio V. 58 colonie e domini britannici vi hanno preso parte rendendola la più grande esibizione mai allestita al mondo.] [Ricordate, Sir, tre lampi poi rosso fisso e siete in diretta.] [Grazie all'invenzione della radio, la cerimonia di apertura è stata la prima volta in cui Sua Maestà il Re si è rivolto ai suoi sudditi tramite l'etere. Alla chiusura della prima stagione l'erede al trono il Principe di Galles ha fatto la sua trasmissione. E oggi suo fratello, sua Altezza Reale il Duca di York, farà la sua inaugurale trasmissione alla nazione e al mondo.] Mentre sale le scale l'espressione del duca è affranta. Sullo sfondo compaiono minacciosi il microfono, sull'imponente asta, e sul parapetto la luce rossa di avviso della diretta. Al suo ingresso sullo spalto il pubblico, seduto di spalle, si alza rispettosamente in piedi e si gira a guardarlo. Il duca, sempre più spaventato, cerca lo sguardo rassicurante della moglie, che è andata a sedersi poco distante. Lo stadio è gremito e in attesa. Primo piano del microfono e della luce rossa che comincia a lampeggiare. La luce rossa rimane fissa: è iniziata la diretta.</p>
---	--

Tabella 5
The King's Speech.

Nella versione italiana ha più spazio la descrizione del logo iniziale, così come l'inquadratura, "in primo piano un tecnologico microfono degli anni '20 è appoggiato su un tavolo", un dettaglio tecnico che 'traduce' gli elementi

messi in rilievo con il codice visivo; l'AD inglese, invece, sceglie la modificazione "art déco" per veicolare in modo sintetico lo stile dell'arredo della stanza.

Più interessante la presentazione del protagonista, chiamato Bertie, the Duke of York, o semplicemente il duca di York, privilegiando dunque in italiano il ruolo ufficiale rispetto alla dimensione umana, racchiusa nel vezzeggiativo familiare. Inoltre, l'AD inglese presenta immediatamente la sua tensione emotiva attraverso l'avverbio "nervously", mentre in italiano si apprende che il duca "legge sussurrando". L'attenzione si sposta poi sulla comitiva che lo accompagna, introdotta con attenzione come "a group of stern-faced gentlemen" ma con riferimento specifico a "the Archbishop of Canterbury", visto il rilievo di questa figura nella Chiesa anglicana e nella vicenda narrata. Nell'AD italiana si parla genericamente di alcuni uomini, aggiungendo che uno di essi è "in abiti talari". A parte l'innalzamento del registro, giustificato dall'atmosfera solenne del segmento narrativo, l'espressione viene a breve ripresa da un sintagma nominale pieno, "l'alto prelato", senza che, nemmeno alla seconda menzione, se ne precisino identità e ruolo. Anche se sicuramente tutto ciò ha più importanza nella versione britannica, poiché il riferimento fa parte delle conoscenze enciclopediche del pubblico, il richiamo non sarebbe stato di difficile comprensione per il pubblico non vedente italiano.

Il ruolo di sostegno della duchessa è reso in modo più evidente nell'inglese, dove è lei a svolgere il ruolo di agente, "[she] tenderly kisses her husband on the cheek" vs l'italiano "il duca e la moglie si baciano teneramente". Inoltre, in inglese si precisa anche che "she squeezes his arm in support", segmento del tutto assente in italiano.

Infine, nella descrizione del duca di York, in entrambi i casi si impiegano aggettivi qualificativi per suggerire lo stato d'animo di ansia manifestato dallo sguardo, "forlorn" vs "affranto". Nel prosieguo, mentre in italiano si indica sinteticamente che il duca "sempre più spaventato, cerca lo sguardo rassicurante della moglie", in inglese si fornisce una descrizione più oggettiva, a mio avviso incisiva chiave di lettura del personaggio di Bertie: "he breathes erratically, fumbling his speech and flitting his eyes from the hundreds of faces turned to him expectantly". Si insiste cioè sull'inquietudine, sul nervosismo fisicamente percepibile nei movimenti convulsi e che da lì si trasferisce all'eloquio in tutti i momenti di tensione, specialmente pubblici, con un altro segnale a seguire, "his mouth twitches", che tradisce la sofferenza del non riuscire ad articolare la parola. Da qui alla fine della prima toccante scena del film, le due AD mostrano due strategie diverse ma entrambe risultato di una scelta oculata: in inglese si dà spazio alla sensazione di angoscia che attanaglia tutti gli astanti, quella del pubblico, quella dei tecnici della BBC, preoccupati di essere la causa dello straziante

silenzio del duca (“technicians at the BBC control room flick switches and re-check their audio equipment”), quella del duca stesso, del quale si rappresenta la lotta (“the duke struggles to enunciate his words”), fino alla disfatta, veicolata dal capo chinato degli astanti (“a number of people bow their heads”). In italiano questa volta emerge una scelta il più possibile concreta, che si fissa sugli oggetti, il microfono, la luce lampeggiante, e, soprattutto, il silenzio, il vuoto, rappresentando dunque proprio questo per il pubblico di non vedenti.

Per un film di successo quale *The King’s Speech*, curato in tutti i dettagli sia in fase di scrittura che di realizzazione, è ipotizzabile una pari accortezza nelle varie forme di traduzione, seppure con diversi ordini di priorità.

Sull’onda del crescente e rapidissimo successo delle piattaforme digitali, vorrei avanzare alcune osservazioni sulla diffusione dell’AD nell’era di Netflix. La compagnia statunitense ha raccolto numerose sfide, quali quella di diffondere prodotti disponibili con traduzioni in molte lingue, con *captions* e AD utili per vari pubblici. A queste, più di recente, si è aggiunta quella di progettare in proprio non più solo prodotti seriali, ma anche film, formato narrativo di solito meno frequentato per il pubblico delle piattaforme in *streaming*, con registi di valore e attori acclamati. *The Two Popes* ne è un esempio, ma è anche, come si diceva sopra, un film che pone diverse sfide per la traduzione e per la sua resa accessibile. L’ambientazione nella Città del Vaticano e la rappresentazione del cerimoniale legato alle votazioni per l’elezione pontificia motivano uno scenario multilingue, con l’italiano lingua del contesto, il latino quella della liturgia ecclesiastica, l’inglese lingua dominante, e altre lingue materne di alcuni dei protagonisti, il tedesco per Papa Benedetto XVI e lo spagnolo per il Cardinale Bergoglio. Questo caleidoscopio linguistico riguarda alcune scene corali che costituiscono la cornice nella quale è incastonato il nucleo narrativo principale, la storia personale dell’amicizia tra il Papa uscente e il Papa futuro. Come già per un film dall’argomento simile, *Habemus papam* (Moretti 2011), il film mescola alcune sequenze drammatiche, tratte dalle vite di Ratzinger e Bergoglio, i momenti cerimoniali dei rituali del Conclave, e, infine, alcuni spunti leggeri e comici, che fanno capo alla condivisione conviviale tra Ratzinger e Bergoglio a Castel Gandolfo e in Vaticano (si veda Bruti *et al.* 2017, pp. 135-138). Dal punto di vista dell’AD, il multilinguismo da un lato, e la presenza di diverse istanze di enunciazione, non solo i parlanti coinvolti nello scambio faccia a faccia, ma anche i vari giornalisti e commentatori delle vicende religiose riprese per le televisioni dall’altro, rendono la sfida dell’accessibilità per non vedenti piuttosto impegnativa. Si commentano di seguito alcuni esempi dell’AD, disponibile per la colonna sonora originale in inglese.

Audio descrizione inglese (58:00)	Note e dialogo
<p>Now Bergoglio sits on the edge of his bed and crosses himself. In a dark room the Pope closes his eyes and lies in the bed. In Bergoglio's quarters Bergoglio lies with his eyes open. Now the sun shines on St. Peter's Basilica.</p> <p>A man in a cassock helps dress the Pope in front of the mirror.</p> <p>The Pope: The attendant enters.</p> <p>Attendant:</p> <p>The Pope:</p> <p>Attendant:</p> <p>The Pope:</p>	<p>Versione rivisitata di <i>Bella ciao</i>. Canti religiosi. Sull'immagine di Bergoglio si innesta, con parecchio anticipo, la descrizione della inquadratura successiva. Sull'inquadratura aerea di Piazza San Pietro si innesta il segmento che segue, ma senza che si veda l'uomo menzionato.</p> <p>Si sentono dei passi ed un altro uomo procede lungo un corridoio e bussa alla porta della stanza dove il pontefice si veste. Solo a questo punto si vede l'interno della stanza con il Papa davanti allo specchio.</p> <p>Sì?</p> <p>Santo padre, non c'è. [Fuori campo. Holy father, he's not there].</p> <p>Ah. Cosa vuol dire? [Fuori campo. What do you mean?].</p> <p>Non riusciamo a trovarlo da nessuna parte. Ho mandato una macchina ma non c'è. [Fuori campo. We cannot find him. We sent a car but he's not there].</p> <p>Trovalo! [Fuori campo. Find him!].</p>

Tabella 6
The Two Popes.

Nell'esempio 6 la tempistica e l'inserimento del segmento audio-descritto sono cruciali: per fornire più informazioni possibili, si crea una sfasatura tra immagine e descrizione, per cui già sull'immagine di Bergoglio si anticipa la descrizione di ciò che segue, la veduta aerea di Piazza San Pietro. Tuttavia, mentre la voce audio-descrive un aiutante che assiste il Papa nella vestizione, si sentono passi di un altro uomo, l'attendente, che raggiunge il Pontefice nei suoi appartamenti. Bussa alla porta e solo allora si mostra l'interno della stanza, con il Papa che completa la vestizione davanti a uno specchio. Dal punto di vista della coerenza, in un'AD questo rappresenta un'ambiguità

referenziale, perché si crea una possibile sovrapposizione tra l'uomo descritto, l'aiutante, e quello udito attraverso i passi, che poi prosegue nella vicenda dialogando con il Papa. Il segmento è molto denso, con la presenza di diverse voci che si avvicendano, una femminile che audio-descrive, le voci maschili del Papa e dell'attendente che parlano in italiano, che sono a loro volta trasferite in inglese attraverso una voce maschile in *voice-over*.

Vediamo invece in 7 alcune scelte più 'interpretative'.

Audio descrizione inglese	Note e dialogo
<p>The guard closes the door behind him. Frescoes line the walls. Bergoglio gazes at the expanse in front of him and steps deeper into the Sistine Chapel.</p> <p>The high set windows illuminate the space behind Bergoglio. He walks intently towards the altar at the far end of the Chapel.</p> <p>Bergoglio stops in the centre of the room and makes the sign of the cross. He bows his head. He gazes at the many scenes painted onto the surrounding walls and ceiling. A slight smile paces across his face. Sunlight reflects off his glasses. He observes the frescoes around him and faces forward content.</p> <p>The Pope approaches.</p>	<p>Passi di Bergoglio. È buio e si vede la silhouette di Bergoglio ma senza vederne il volto. Si vede Bergoglio di schiena nell'oscurità mentre si dirige verso lo spazio illuminato della Cappella.</p> <p>Bergoglio avanza, si sentono i passi e il suono di un organo prima, poi il suono di un sassofono.</p> <p>Suono di organo e sassofono.</p> <p>Suono della tromba mentre Bergoglio è inquadrato dal basso verso l'alto.</p> <p>Si sente adesso solo l'organo.</p> <p>Ratzinger: I've never been here before [Fuori campo].</p> <p>Bergoglio: When it was empty, I mean.</p>

Tabella 7
The Two Popes.

L'inquadratura di Bergoglio nella penombra non permette assolutamente di vederne i tratti del volto, per cui è difficile stabilire, se non immaginandolo, che guardi a bocca aperta lo scenario incantevole che lo circonda. Si tratta di un azzardo interpretativo, sulla scorta dell'espressione compiaciuta e del sorriso accennato che si vedono sul suo volto poco dopo, mentre avanza nella Cappella Sistina illuminata. Analogamente, anche l'avverbio di modo "intently" per descrivere l'incedere di Bergoglio è un caso di *overtranslation*, dal momento che il cardinale è inquadrato di spalle, mentre procede verso la parte illuminata della Cappella. Questo avverbio ha tra le sue collocazioni più tipiche espressioni legate alla sfera del vedere, o comunque verbi di percezione, quali *watch*, *look* o anche *listen*, ma, ad ogni modo, l'intensità della concentrazione e dell'attenzione è desumibile dall'espressione del volto. Tutto ciò è confermato dall'aggettivo "content", usato a seguire per descrivere l'espressione di Bergoglio, effettivamente mostrata a schermo

quando passa in rassegna con lo sguardo gli affreschi mozzafiato che coprono le pareti. Nell'AD si sceglie infine di commentare il dettaglio del gioco di riflessi di luce sugli occhiali di Bergoglio, a scapito di alcune altre peculiarità pertinenti ai codici semiotici più 'tecnici', quali la tipologia delle inquadrature o i movimenti della camera da presa. In questa scena, ad esempio, il movimento della macchina dà proprio l'impressione che Bergoglio sia avvolto, circondato dalla bellezza monumentale degli affreschi. Inquadrature di vario tipo si susseguono a ribadire questa impressione, mostrandolo dal basso in alto, ad altezza d'occhio, di tre quarti.⁸

4. Osservazioni conclusive

In questo contributo si sono avanzate alcune osservazioni sulle forme di traduzione accessibile, non allo scopo di muovere critiche a casi specifici e locali, ma per indicare che, nonostante la maggior consapevolezza e diffusione, ci sono ancora numerosi aspetti da considerare. Più che di vere e proprie conclusioni, si tratta di indicare aspetti meritevoli di una maggior riflessione, sia per gli SDH sia per l'AD.

Un primo elemento che emerge con forza, soprattutto nel caso di film il cui alto impatto emotivo è radicato nel codice uditivo e nelle sue sfumature, come *The King's Speech*, è che questa dimensione, qui assunta come asse portante della significazione, sia presentata a un pubblico di audiolesi con pari evidenza. Nelle parole di Josélia Neves

the translator working on SDH should try to produce equivalent narrative and aesthetic effects that will be meaningful to people who might have never perceived sound before. But most important of all, translators will need to see how these elements interact with the rest of the cinematic codes, explicitly or implicitly modifying the whole that is more than the sum of speech, images and sound. They must listen to every nuance and decode every message so that intentional effects may be conveyed as fully as possible. (2010, p. 125)⁹

⁸ Si veda, a questo proposito, il contributo di Perego (2014) in difesa dell'inclusione di alcuni elementi della semiotica del linguaggio cinematografico nell'AD, con una serie di proposte applicate a *Inglorious Basterds*.

⁹ "Il traduttore che lavora sugli SDH dovrebbe cercare di produrre effetti narrativi ed estetici equivalenti che siano significativi per persone che potrebbero non aver mai percepito il suono prima. Ma, soprattutto, i traduttori dovranno vedere come questi elementi interagiscono con il resto dei codici cinematografici, modificando esplicitamente o implicitamente il tutto, che è dato da più della somma di parole, immagini e suoni. Devono ascoltare ogni sfumatura e decodificare ogni messaggio in modo che gli effetti intenzionali possano essere trasmessi nel modo più completo possibile."

Lo scopo è quello di predisporre per questo pubblico un'esperienza di visione autentica, più possibile vicina all'originale, come gli stessi audiolesi hanno espressamente auspicato in sondaggi sulle preferenze di visione, elaborando un sistema di codifica che cerchi di rendere espliciti i messaggi subliminali veicolati dal canale uditivo.

Altro caso, che ho voluto toccare marginalmente, ma che sicuramente avrà interessanti sviluppi negli anni a venire, è quello delle forme di traduzione delle piattaforme digitali, che hanno l'enorme vantaggio di offrire una molteplicità di testi, con un'ampia gamma di colonne sonore, *captions* e AD, ma, stante la modalità di consumo dei prodotti, soprattutto di quelli seriali, attribuiscono spesso alla qualità un peso secondario, perché si sa già in partenza che la coerenza del tessuto linguistico della traduzione non sarà focalizzata con particolare attenzione dall'utenza.

Bionota: Silvia Bruti è Professore Ordinario di Lingua e Traduzione inglese presso il Dipartimento di Filologia, Letteratura, Linguistica dell'Università di Pisa, dove si è laureata nel 1993 e ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca nel 1997. Dirige il Centro linguistico di Ateneo dal 2016 e il Master di traduzione specialistica dall'inglese all'italiano (consorzio ICoN) dal 2019. Ha condotto ricerche negli ambiti della linguistica testuale, della pragmatica (anche storica) e della linguistica applicata, con particolare attenzione alla linguistica dei corpora, alla traduzione (soprattutto degli audiovisivi) e all'insegnamento della lingua inglese. Ha pubblicato numerosi lavori in questi ambiti e ha partecipato a numerosi convegni nazionali e internazionali. È curatore di diverse collettanee, sulla parafrasi (2004), sulla lessicografia e sulla traduzione (con Cella e Foschi Albert 2009), sui recenti sviluppi della traduzione audiovisiva in Europa (2012 con Di Giovanni) e della sottotitolazione (2015 con Perego), sull'uso della *corpus linguistics* in ambito traduttivo (2013 con Baños-Piñero e Zanotti), sui rapporti identità e traduzione (2014 con Valdeón e Zanotti), sulla stilistica e l'idioletto (2016 con Ferrari). Di recente si è dedicata alla pragmatica cross-culturale (inglese vs italiano) e alla traduzione dei testi audiovisivi, cioè la traduzione dei complimenti, di alcune routine conversazionali e dei vocativi nei sottotitoli interlinguistici e nel doppiaggio. Tra i suoi lavori in questi ambiti si ricorda uno studio monografico sulla traduzione della cortesia (2013) e un volume in collaborazione sulla sottotitolazione (2017).

Recapito autrice: silvia.bruti@unipi.it

Riferimenti bibliografici

- Bruti S., Buffagni C. e Garzelli B. 2017, *Dalla voce al segno. I sottotitoli italiani di film d'autore in inglese, spagnolo e tedesco*, Hoepli, Milano.
- Bruti S. e Zanotti S. 2017, *Exploring the Sensory Dimension of Translated Films: An Analysis of The King's Speech*, in "Palimpsestes" 30 (Quand les sens font sens: traduire le 'texte' filmique), pp. 154-177.
- Carroll N. 1997, *Art, Narrative and Emotion*, in Hjort M.H. e Sue L. (a cura di), *Emotion and the Arts*, Oxford University Press, New York, pp. 190-211.
- Chmiel A. e Mazur I. 2012, *AD Reception Research: Some Methodological Considerations*, in Perego E. (a cura di), *Emerging Topics in Translation: Audio Description*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 57-80.
- Corrius M., Espasa E. e Zabalbeascoa P. 2020 (a cura di), *Translating Audiovisuals in a Kaleidoscope of Languages*, Peter Lang, Bern.
- De Higes Andino I. 2014, *The Translation of Multilingual Films: Modes, Strategies, Constraints and Manipulation in the Spanish Translations of It's a Free Word...*, in "Linguistica Antverpiensia New Series – Themes in Translation Studies" 13, pp. 211-231.
- Di Giovanni E. 2019, *Reception Studies and Audiovisual Translation: Eye Tracking Research at the Service of Training in Subtitling*, in "CULTUS" 12, pp. 174-193.
- Grodal, T. 2009, *Embodied Visions: Evolution, Culture and Film*. Oxford University Press, New York, NY.
- Jenner M. 2018, *Netflix and the Re-Invention of Television*, Palgrave Macmillan, Cambridge (UK).
- Kibbey A. 2013, *The Articulate Music of Language in The King's Speech*, in "Semiotica" 196, pp. 473-488.
- Kruger J.-L. 2012, *Making Meaning in AVT: Eye Tracking and Viewer Construction of Narrative*, in "Perspectives: Studies in Translatology" 20 [1], pp. 67-86.
- Kruger J.-L. 2019, *Eye Tracking in Audiovisual Translation Research*, in Pérez González L. (a cura di), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*, Routledge, Abingdon, pp. 350-366.
- Mälzer-Semlinger N. 2012, *Narration or Description: What should Audio Description "Look" like?*, in Perego E. (a cura di), *Emerging Topics in Translation: Audio Description*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 29-36.
- Neves J. 2005, *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*, PhD Thesis in Audiovisual translation, Roehampton University, London.
- Neves J. 2010, *Music to My Eyes... Conveying Music in Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing*, in Kredens K. (a cura di), *Perspectives on Audiovisual Translation*, Peter Lang, Bern, pp. 123-146.
- Neves J. 2019, *Subtitling for Deaf and Hard of Hearing Audiences. Moving Forward*, in Pérez González L. (a cura di), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*, Routledge, Abingdon, pp. 82-95.
- Orero P. 2012, *Film Reading for Writing Audio Descriptions: A Word is Worth a Thousand Images?*, in Perego E. (a cura di), *Emerging Topics in Translation: Audio Description*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 13-28.
- Perego E. 2014, *Film Language and Tools*, in Maszerowska A., Matamala A. and Orero P. (a cura di), *Audio Description. New Perspectives Illustrated*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 81-101.

- Perego E. 2019, *Audio Description. Evolving Recommendations for Usable, Effective and Enjoyable Practices*, in Pérez González L. (a cura di), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*, Routledge, Abingdon, pp. 114-129.
- Pérez L. de Heredia M. e de Higes Andino I. 2019, *Multilingualism and Identities: New Portrayals, New Challenges*, in Pérez L. de Heredia M. e de Higes Andino I. (a cura di), *Multilingüismo y representación de las identidades en textos audiovisuales / Multilingualism and Representation of Identities in Audiovisual Texts*, “MonTI” 4, pp. 9-31.
- Petrocchi V. e Imperatore G. 2019, *Lo spettatore nell’era post network*. <https://www.rivistadma.org/it/rubriche/comunicare/item/124-lo-spettatore-nell-era-post-network-il-caso-netflix> (02.05.2020).
- Plantinga C. 2009, *Moving Viewers: American Film and the Spectator’s Experience*. University of California Press, Berkeley.
- Poyatos F. 1993, *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*, John Benjamins, Amsterdam.
- Poyatos F. 2008, *Textual Translation and Live Translation: The Total Experience of Nonverbal Communication in Literature, Theater and Cinema*, John Benjamins, Amsterdam.
- Romero-Fresco P. 2015 (a cura di), *The Reception of Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing in Europe*, Peter Lang, Bern.
- Salsbury J. 2018, *It’s not just Queer Eye – Bad Subtitling is a Daily Problem for Deaf Viewers*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/jul/02/queer-eye-bad-subtitling-deaf-viewers-netflix-on-demand> (02.05.2020).
- Smith G. M. 2003, *Film Structure and the Emotion System*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tan E. S. 1996, *Emotion and the Structure of Narrative Film. Film as an Emotion Machine*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Walczack A. e Szarkowska A. 2012, *Text-to-Speech Audio Description of Educational Materials for Visually Impaired Children*, in Bruti S. e Di Giovanni E. (a cura di), *Audiovisual Translation across Europe. An Ever-changing Landscape*, Peter Lang, Bern, pp. 209-233.

Filmografia

- Inglorious Bastards*, diretto da Quentin Tarantino, Germania/Italia, 2009.
- The King’s Speech*, diretto da Tom Hooper, UK/USA/Australia, 2010.
- The Two Popes*, diretto da Fernando Mireilles, UK/Italia, 2019.

ACCESSIBILITÀ E CONTRONARRAZIONE AL SOLE LUNA DOC FESTIVAL Sottotitolare le storie dei documentari

ALESSANDRA RIZZO, MARIA LUISA PENSABENE¹
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Abstract – This work is placed in the context of studies on the accessibility of audiovisual products in the realm of independent cinema, with its ability to provide access to social, cultural, historical and political truths, and also in the context of studies on audiovisual translation as an instrument providing access to audiences with specific and general disabilities, and to audiences with normal hearing. Against the backdrop of documentary festivals and, in particular, within the framework of the *Sole Luna Doc Film Festival*, scrutiny is placed on interlingual subtitling (also for the deaf and hard of hearing) as the most frequently used and disseminated practice. The three dominant languages are, first of all, the source language of each documentary (some in European, others in non-European languages), secondly, the primary target language and, finally, the secondary target language. The English language, used as a language for global communication, and the Italian language as a local language, are the languages through which stories about identities with different cultural roots – impacted and constrained by social issues and marginalisation – unfold within the narrative space of subtitles. By means of a specific corpus of bilingual subtitles selected from the documentaries chosen for analysis, this study sheds lights on the concept of stories or narratives made accessible through bilingual subtitles identified as spaces of narrativity. The narrative space marked in the selected *speaking* Anglo-Italian subtitles is investigated according to the model of the Appraisal system through which it is possible to extrapolate the textual voices (both oral speech and written texts) that are embedded in common peripheral contexts, and to comprehend how these identities have interpersonally constructed their personae, while producing greater solidarity and empathy on the part of the public.

Keywords: accessibility; narrativity; documentaries; subtitling; ELF; appraisal theory

I have to tell their stories. How can I be silent? (StaB 2017)

Negli anni ho chiesto mille volte che mi venisse raccontata questa storia.

Non è mai successo. Finora. (MHiL 2018)

I need to tell my story hoping it helps those that suffer when dreams turn into nightmares.

(Makun, 2019)

¹ Questo lavoro è frutto di una ricerca condotta dalle autrici in modo unitario e collaborativo. Tuttavia Alessandra Rizzo è responsabile delle sezioni 1, 4 e 5 mentre Maria Luisa Pensabene è responsabile delle sezioni 2 e 3.

1. Introduzione

Questo lavoro si colloca nel contesto degli studi sull'accessibilità di prodotti audiovisivi appartenenti al cinema indipendente come strumento di accesso a verità sociali, culturali storiche e politiche, e nell'ambito degli studi sulla traduzione audiovisiva come modalità di accesso destinata ad un pubblico italiano con disabilità sensoriali (ma anche di altra natura) e ad un pubblico regolarmente udente (di italiani e stranieri tra cui migranti, turisti, generazioni di immigrati di ritorno, che utilizzano i sottotitoli in lingua inglese come *lingua franca*, ELF).² L'attenzione di questa indagine si focalizza in modo particolare su alcuni prodotti di nicchia promossi dal Sole Luna Doc Festival (SLDF), manifestazione culturale promotrice di scambi interculturali attraverso la celebrazione del genere documentaristico, fondato su narrazioni originali, spesso coraggiose, di penetrante accusa, a proposito di contesti geografici distanti e sconosciuti, deliberatamente poco esplorati nel *mainstream* internazionale. Il festival, che dal 2006 ha luogo in Sicilia, raccoglie e promuove documentari che denunciano le innumerevoli forme di marginalizzazione che soffocano le classi sociali, le etnie, i generi più deboli delle società contemporanee. L'accessibilità dei documentari promossi dall'associazione *Sole Luna. Un ponte tra le culture* nasce appunto con l'intento di diffondere prodotti artistici che, attraverso il linguaggio dell'audiovisivo, sappiano privilegiare la conoscenza dell'altro. Da ormai più di un decennio, SLDF ha risonanza a livello internazionale e garantisce visibilità a numerosi documentari indipendenti che mettono in luce temi quali i diritti umani, il dialogo interculturale, l'inclusione, la lotta alla povertà e all'istruzione, questioni di razza, di classe sociale e di genere, con lo scopo di sensibilizzare lo spettatore ad un senso più esteso di cittadinanza attiva e democratica e di collaborazione in veste di cittadino del mondo.

Sullo sfondo dei festival del documentario, dove la traduzione audiovisiva occupa un ruolo strategico, anche nel SLDF, la sottotitolazione interlinguistica è sicuramente la pratica più utilizzata e diffusa. Nel caso specifico, la sottotitolazione interlinguistica per sordi e ipoudenti trova spazio, per alcuni prodotti, all'interno della sottotitolazione interlinguistica standard, dando origine, pertanto, ad una pratica di sottotitolazione mista. Come ogni festival internazionale, anche il SLDF si distingue per la presenza di tre lingue dominanti: (a) lingua di partenza (europea e non); b) prima lingua di arrivo (la lingua inglese nei sottotitoli sovrapposti); e c) seconda lingua di arrivo (la lingua italiana, scelta sulla base del contesto geografico dove il festival ha

² I sottotitoli bilingui e gli (inter)titoli o messaggi visivo-testuali in ELF sono stati trascritti fedelmente come appaiono negli originali. La trascrizione dei dati è a cura di Maria Luisa Pensabene.

luogo), i cui sottotitoli nascono dalla traduzione di una traduzione, vale a dire, il processo traduttivo verso l'italiano ha origine dai sottotitoli sovrimpresi in lingua inglese. Il SLDF propone dunque prodotti audiovisivi accessibili attraverso sottotitoli bilingui (Nornes 2007). La lingua inglese, utilizzata come lingua per la comunicazione globale, e la lingua italiana come lingua locale (la lingua parlata dove il festival ha luogo), sono le lingue attraverso cui sono narrate le storie su identità di diverse radici culturali ma vincolate da questioni di natura sociale e di marginalizzazione. Dal punto di vista tecnico, come accade nei festival internazionali, “English subtitles are usually embedded onto the film and therefore displayed at the bottom of the main screen, Italian (or other language) subtitles are usually projected on a small screen placed outside the main screen” (Uzzo 2020, p.74).³

Tra le modalità di traduzione audiovisiva utilizzate, anche l'audio descrizione svolge una funzione nodale, favorendo l'accessibilità di storie marginalizzate ad un pubblico cieco interessato a tematiche sociali. Il servizio di audio descrizione fornito nei documentari del SLDF nasce dalla fusione di audio descrizioni e audio sottotitoli (ovvero, la resa vocale dei sottotitoli interlinguistici, a seconda della lingua interessata, o l'inglese o l'italiano). Tuttavia, poiché il cuore dell'analisi qualitativa di questo studio è la sottotitolazione interlinguistica, in quanto rappresenta lo spazio centrale di narratività (le narrazioni di storie trasferite in inglese e in italiano da una lingua di partenza), l'audio descrizione non sarà presa in esame nel presente lavoro.

Questo studio affonda le sue radici nella collaborazione e interscambiabilità tra accessibilità e traduzione nel contesto della produzione di testi audiovisivi di genere documentaristico che offrono una visione autentica delle molteplici varietà di ghettizzazione e di ingiustizia cui sono soggetti individui e gruppi etnici e sociali provenienti da una larga fetta della popolazione mondiale. Le stesse voci minoritarie, le cui storie hanno accesso al mondo attraverso i documentari, divengono voci accessibili, non soltanto per il pubblico che conosce la lingua originale del documentario, e non soltanto per chi grazie al passaggio da un sistema di segni linguistici ad un altro (traduzione interlinguistica) riesce a comprendere i significati veicolati mediante i sottotitoli, ma anche per tutti coloro definiti soggetti con *distinct abilities e/o all abilities* (Neves 2018, pp. 415-416). Il pubblico dei festival, come ogni pubblico, è “da sempre l'anima di ogni testo audiovisivo: dal cinema alla televisione, dal teatro al musical, fino ai più contemporanei e ibridi testi disponibili su piattaforme di streaming o portali web” (Di Giovanni 2020, p. 13). In particolare, la sottotitolazione interlinguistica

³ “I sottotitoli in inglese sono solitamente incorporati nel film e quindi appaiono in basso sullo schermo principale, i sottotitoli in italiano (o in altre lingue) sono generalmente proiettati su un piccolo schermo collocato al di fuori di quello principale.”

soddisfa le esigenze di diversi tipi di pubblico, essendo estremamente accessibile e aperta a molteplici bisogni. Esiste, infatti, un'ampia varietà di “categories of people within the hearing audience who also benefit from interlingual subtitling, such as elderly people, L2 learners, migrants, couples, families and social groups who have at least one deaf person among them, etc.” (Uzzo 2020, p. 73).⁴ Ecco che, nel ventunesimo secolo, si parla finalmente di culture dell'accessibilità, le culture alimentate dalla consapevolezza collettiva orientata all'inclusione e alla diffusione di forme di accesso eque per tutti i cittadini, per ogni individuo del mondo (Neves 2018). La sottotitolazione come spazio di narrativa e di rappresentazione dell'altro si colloca pertanto nell'ambito dell'accessibilità nei meccanismi di traduzione, e della traduzione nelle pratiche di accessibilità. La narrativa tradotta nello spazio dei sottotitoli (per un pubblico udente e per sordi) contribuisce ad enfatizzare e a raddoppiare l'azione: “the action – verbal, para-verbal and non-verbal – always doubles as narration” (Vandaele 2019, p. 232). Vandaele, in riferimento all'atto di *translating narrativity* sottolinea che, nel campo della traduzione audiovisiva, si traduce ciò che è “narratively relevant” (Vandaele 2019, p. 232): gli audiodescrittori “select and verbalize the visuals that are narratively relevant”, i sottotitolatori per un pubblico udente “select and render [...] narratively relevant cues in dialogue”, mentre i sottotitolatori per sordi “include narratively relevant cues in the rest of the soundtrack” (Vandaele 2019, p. 232). Pertanto la traduzione della narrativa nei testi audiovisivi produce chiarezza narrativa e favorisce una migliore identificazione del *setting* e dei suoi attori, nonché agevola la comprensione delle azioni (Vandaele 2019).

Mediante un corpus specifico di sottotitoli bilingui estratti dai documentari selezionati tra quelli promossi nelle edizioni del 2019 e 2020, questo studio pone enfasi sul *trait d'union* tra i modelli di cinema indipendente proposti dal SLDF. Il punto di incontro tra le varie pellicole sono le storie o *narrative* rese accessibili attraverso i sottotitoli. Ciascun documentario ruota intorno ad una storia, a diverse storie, storie individuali e storie collettive, storie raccontate da chi vive nel silenzio. Le storie protagoniste dei documentari assumono caratteristiche di intensa autenticità, verità e attualità. Sono storie piccole e grandi, quelle storie che non fanno la storia, ma che si costruiscono autonomamente la loro storia, come avviene nel caso delle storie raccontate nei documentari del SLDF attraverso spazi narrativi sottotitolati. Sono le storie che contribuiscono alla creazione di contronarrazioni, ovvero di forme alternative di *storytelling* che, rispetto alle

⁴ “categorie di persone all'interno dell'audience udente che beneficiano anche della sottotitolazione interlinguistica, come le persone anziane, gli studenti di una L2, i migranti, le coppie, le famiglie e i gruppi sociali che hanno almeno una persona sorda tra loro, ecc.”

storie dette o non dette dai *media mainstream*, lasciano comprendere “how some narratives gain dominance over others; how narratives intersect, relate to, challenge and reinforce each other; and how actors ‘inside ’and ‘outside ’ organizations co-construct narratives” (Frandsen *et al.* 2017, p. 2). Il documentario, in tal senso, diviene espediente di traduzione metaforica di fatti, eventi, cose e persone su cui non si dice o non si è detto, strumento di accessibilità impegnato a smantellare zone d’ombra, situazioni indefinite che alimentano la marginalizzazione.

Il gruppo di documentari che compone il corpus si distingue per tematiche socio-politiche e culturali, affini sul piano dell’esclusione, della ghettizzazione e della resistenza: è un corpus di storie come contronarrazioni. In particolare i documentari selezionati indagano sui diritti umani calpestati, su condizioni di degrado di ogni genere, su contesti di indescrivibile povertà e abbandono. Tre storie principali, mescolate a storie secondarie, sono ambientate e si radicano in tre luoghi geografici, precisamente, in Afghanistan, Libia e Iran, e svelano fatti autentici sulla diffusione della tossicodipendenza in Afghanistan (*Laila at the Bridge*, 2018, *LatB*), sull’emigrazione dalla Libia e su chi resta a Tripoli (*My Home in Libya*, 2018, *MHiL*), e sullo scontro tra Iran e Iraq in territorio iraniano (*Stronger than a Bullet*, 2017, *StaB*). Le storie narrate nel quarto documentario, *Makun* (2019), ripercorrono, invece, il fenomeno della detenzione nelle carceri, come nel caso dei centri di internamento per stranieri (C.I.E.).

Sullo sfondo degli studi su accessibilità e traduzione audiovisiva (Greco, Jankowska 2020; Jankowska 2019; Neves 2018; Heinisch 2019; Díaz-Cintas *et al.* 2010; Díaz Cintas 2005), su teoria narrativa e approccio socio-narrativo (Somers, Gibson 1994; Baker 2006) e sui “diverse senses of translation” dalla prospettiva di Baker (2016, p. 7), l’analisi qualitativa si concentra sull’indagine di spazi di narrativa incapsulati nei sottotitoli in inglese e in italiano con lo scopo di dimostrare che i significati trasmessi mediante il linguaggio (in entrambe le lingue) sono radicati in storie connesse da grammatiche comuni e idioletti universali come espressione di contronarrative rappresentative di visioni diverse e/o alternative rispetto a quelle proposte dal sistema mediatico dominante. In particolare, lo spazio narrativo marcato nella sottotitolazione *anglo-italiana* selezionata si contraddistingue per la presenza di storie raccontate con le voci narrative in prima persona: *I/lo-sottinteso* e *We/Noi-sottinteso*. Queste storie sono analizzate secondo il modello del sistema di *Appraisal* (Martin, Rose 2003; Martin, White 2005) attraverso cui è possibile estrapolare la collocazione delle varie voci testuali nel tessuto sociale e storico in cui si inseriscono. Particolare rilevanza assume all’interno del paradigma la categorizzazione di risorse linguistiche mediante le quali si costruiscono i vari interlocutori testuali. L’*Appraisal* si stabilisce in relazione alla negoziazione di significati

tra potenziali o reali interlocutori “such that every utterance enters into processes of alignment or misalignment with others, helping us to understand the levels and types of ideological solidarity that authors maintain with their potential readers/listeners” (Oteíza 2017, p. 457).⁵ La metodologia utilizzata, non si concentra, pertanto, sull’analisi contrastiva tra versione inglese e versione italiana dei sottotitoli, bensì, ha la funzione di dimostrare come in entrambe le lingue le scelte linguistiche offrano al lettore gli strumenti per entrare in sintonia con i protagonisti permettendo loro di esprimere giudizi. Il sistema di *Appraisal* aiuta a stabilire non soltanto come le varie voci narranti siano in grado di sfruttare “different ranges of appraisal to construct particular personae for themselves” (Martin 2000, p. 143)⁶ ma, anche, come l’*attitude* sia motivata da spinte interpersonali “in that the basic reason for advancing an opinion is to elicit a response of solidarity from the addressee” (Martin 2000, p. 143).⁷ L’accessibilità delle storie tradotte negli spazi sottotitolati stimola e accresce atteggiamenti di condivisione, empatia e solidarietà. I risultati dimostrano che il linguaggio dei sottotitoli dà forma a contronarrative che aprono spazi interpretativi e di interrogazione sugli individui e sugli eventi, nonché sulle cose ad essi correlate. La sottotitolazione interlinguistica favorisce la disseminazione di contronarrative dove anche i tecnicismi derivati dall’impiego delle modalità di traduzione audiovisiva per disabili sensoriali (ad esempio, esplicitazione di suoni e/o rumori, identificazione di personaggi, utilizzo di aggettivi fortemente descrittivi, linguaggio creativo e lessicalmente denso) contribuiscono a fortificare l’“attitudinal lexis” (Martin 2000, p. 145) di ogni protagonista della storia mediante cui si trasmettono i significati derivati dalla sfera interpersonale di ciascun *storyteller*. In questo contributo metteremo in luce come la configurazione delle risorse di *Affect* e *Judgement* (sottosistemi della sfera di *Attitude* nel linguaggio di *Appraisal*), significati valutativi che, con maggiore frequenza, ricorrono nelle storie raccontate dai protagonisti dei documentari, insieme ad alcune risorse del sistema di *Engagement*, espliciti un comportamento linguistico unitario e distintivo della specifica tipologia testuale, la storia o *narrative* raccontata nei documentari sociali e veicolata attraverso sottotitoli bilingui (in lingua inglese e in lingua italiana).

⁵ “cosicché ogni enunciato s’inserisca nei processi di allineamento o disallineamento con/da altri, favorendo la comprensione dei livelli e delle tipologie di solidarietà ideologica che gli autori sostengono con i loro potenziali lettori/ascoltatori.”

⁶ “vari gradi di *Appraisal* per costruirsi un’immagine particolare.”

⁷ “poiché il motivo principale che induce alla formulazione di un’opinione è ricavare una risposta di solidarietà dall’ascoltatore.”

2. Framework teorico

La diversità e la traduzione audiovisiva – forme di accessibilità e inclusione – sono le principali aree di interesse nell’ambito di questo studio. Le persone con disabilità o bisogni speciali, così come i soggetti senza disabilità, hanno il diritto di avere accesso a prodotti, servizi e informazioni. La traduzione (nel senso più ampio del termine) significa anche fornire accesso alla comunicazione e alla cultura. Come sostiene Barbara Heinisch,

Translation and accessibility are two areas that seem to converge. Translation, in a broad sense, means providing access to products, services, information, communication and culture in another language. Thus, translation is a way to enable participation in everyday life. Similarly, participation and access to products, service, information and communication also play a crucial role in accessibility. Both translation and accessibility enable people to participate in everyday life. Therefore, the areas of translation and accessibility have some aspects in common. (2019, online)⁸

Con traduzione, infatti, non intendiamo soltanto il trasferimento di significati da una lingua ad un’altra (cfr. Gambier, Gottlieb 2001) in un contesto specifico di ascoltatori o lettori. La traduzione è rivolta ad un determinato pubblico, ha luogo in un determinato contesto comunicativo (cfr. Reiss, Vermeer 1984, p. 58) e fornisce, come l’accessibilità, informazione e servizi. La traduzione non supera soltanto barriere linguistiche attraverso la sottotitolazione interlinguistica, oltrepassa anche quelle sensoriali mediante l’attenzione alla sottotitolazione intra- e interlinguistica rivolta al sordo, e all’audio descrizione indirizzata al cieco (nella lingua del disabile sensoriale) che, insieme all’audiosottotitolazione, è in grado di rendere accessibili anche prodotti stranieri. Il prodotto accessibile è dunque vincolato alla traduzione.

Prendendo in prestito i “diverse senses of translation” su cui si sofferma Baker (2016, p.7), il “narrow sense” e il “broad sense” (Baker 2016, p.7), la traduzione dei documentari esaminati fonde i due *senses* e si presenta come fatto metaforico, da un lato, e, come pratica strettamente linguistica, dall’altro. Colta nella sua duplice essenza, la traduzione diviene mediatrice di pratiche discorsive e negoziatrice di spazi di protesta in ambito nazionale e globale. Con *broad sense*, si descrive il processo mediante cui la traduzione

⁸ “Traduzione e accessibilità sono aree che sembrano convergere. La traduzione, in senso lato, significa dare accesso a prodotti, servizi, informazioni, comunicazioni e alla cultura in un’altra lingua. Dunque tradurre è una modalità che favorisce la partecipazione alla vita quotidiana. Allo stesso modo, la partecipazione e l’accesso a prodotti, servizi, informazioni e comunicazioni giocano un ruolo cruciale nell’accessibilità. Sia la traduzione che l’accessibilità permettono all’individuo di partecipare alla vita di tutti i giorni. Quindi, traduzione e accessibilità hanno aspetti in comune.”

“involves the mediation of diffuse symbols, experiences, narratives and linguistic signs of varying lengths across modalities (words into image, lived experience into words), levels and varieties of language [...] and cultural spaces, the latter without necessarily crossing a language boundary” (Baker 2016, p.7).⁹ Ognuna di queste tipologie e forme diversificate di traduzione incluse nella *broad typology* è attuata nella quotidianità attraverso gruppi di attivisti durante le iniziative di protesta diffuse in tutto il mondo benché nel silenzio e fuori dall’obiettivo dei grandi schermi. La traduzione intesa come *broad* si traduce concretamente in accessibilità mediante l’accesso garantito alla raccolta e all’archiviazione di testimonianze in forma scritta, orale e visiva di storie autentiche (ad esempio, i documentari del SLDF mediano esperienze di vita, traducono fatti personali e collettivi in parole). Con *narrow sense*, si descrive, invece, la pratica di traduzione che riguarda “rendering fully articulated stretches of textual material from one language into another” (Baker 2016, p. 7) e che coinvolge “various modalities such as written translation, subtitling and oral interpreting” (Baker 2016, p. 7).¹⁰ La sottotitolazione interlinguistica in italiano e in inglese rientra nella tipologia di traduzione definita *narrow*.

La complessità della duplice natura della traduzione consiste appunto nel rendere accessibili esperienze di vita attraverso le parole e le immagini e di tradurre in senso stretto (e in lingue diverse) esperienze comuni, esperienze di guerra, di migrazione, di razzismo, di povertà, di omosessualità, di tossicodipendenza. La componente metaforica e linguistica della traduzione attraversa due fasi mediante cui l’accessibilità del prodotto si concretizza: il prodotto è reso accessibile al suo pubblico locale attraverso le arti visive, il documentario (l’esperienza è narrata in arabo, ad esempio, per un cittadino arabo che ne apprende la sua intensità e veridicità), successivamente, il prodotto è reso accessibile in più lingue (ad esempio, in inglese e in italiano) attraverso procedure di sottotitolazione, anche per persone con disabilità o di diverse abilità, che informano il mondo esterno su ciò che sta accadendo in determinate parti del mondo, rafforzando, di conseguenza, sistemi di solidarietà e collaborazione. Ogni processo di traduzione, a dire di Baker, è “deeply contingent on its ability to connect to the movement as a whole and to actualize the values that inform the political project in which it is

⁹ “include la mediazione di simboli comuni, esperienze, narrazioni e segni linguistici di variabile lunghezza attraverso modalità (parole in immagini, esperienza vissuta in parole), livelli, varietà linguistiche [...] e spazi culturali, senza l’attraversamento, in quest’ultimo caso, di barriere linguistiche.”

¹⁰ “rendere tratti interamente articolati di materiale testuale in un’altra lingua”, “varie modalità come la traduzione scritta, la sottotitolazione e l’interpretariato orale.”

embedded” (Baker 2016, p. 10).¹¹ La traduzione è implicitamente immersa nell’atto metaforico di documentare e di tradurre storie messe al margine che, attraverso le arti visive, si trasformano in contronarrative.

La contronarrativa nasce come strumento volto a sfidare ideologie, storie e narrative radicate, spesso in modo stereotipato, nell’immaginario comune. Le narrative che contribuiscono “to the gathering of insights on marginalized positions”¹²(Lueg *et al.* 2020b, p. 12) e le storie che rivelano prospettive marginalizzate si definiscono “counter-narratives” (Lueg *et al.* 2020b, p. 11) in opposizione a quelle definite “hegemonic narratives” (Lueg *et al.* 2020a, p. 267). In studi recenti, le *counter-narratives* sono definite “creative, innovative forces fostering beneficial societal change; forces holding productive potential for progress, development, as well as for ethical issues such as justice and accessible resources” (Lueg *et al.* 2020b, p. 4)¹³, ma anche “hostile” e “destabilizing” (Lueg *et al.* 2020b, p. 4). I documentari del SLDF sono una raccolta di contronarrative, narrazioni in cui registi e produttori indossano le vesti di traduttori audiovisivi per abbracciare una causa che conduce alla consapevole divulgazione e accessibilità di contenuti a sfondo politico o sociale.

Si può ipotizzare che i creatori dei documentari appartengano a quel gruppo di attivisti che utilizzano la lingua, il linguaggio e le sue metafunzioni per diffondere informazioni pubbliche e private che non devono rimanere nell’ombra. Nel caso dei documentari analizzati, non sarebbe errato ipotizzare quel tipo di narrazione ontologica che, secondo Gibson e Somers (1994), si fonda sulla narrazione di storie con lo scopo di offrire al pubblico percezioni identitarie nel mondo. Il documentario, pertanto, diviene contronarrazione e, per usare l’espressione di Sharma, “documentary as Witness” (2018, p. 117), potenzialmente, significa attribuire un ruolo sperimentale ai documentari che, come forma di traduzione metaforica, sfidano il *mainstream* e divengono contronarrative (cfr. Sharma 2018). La letteratura sulla contronarrazione ha indugiato su quale possa effettivamente essere la vera essenza della contronarrativa, se questa, in qualche modo, possa posizionarsi sullo stesso piano delle “master-narratives” (Lueg *et al.* 2020b, p. 12) o se, il loro status, le induca ad essere ontologicamente differenti. Da studi recenti emerge che la contronarrativa funziona in risposta alla *master-narrative* e che è destinata a ritagliarsi uno spazio maggiore nei contesti della cinematografia, in cui, infatti, agisce come strumento

¹¹ “profondamente dipendente dalla sua abilità di connettersi al movimento nell’insieme e di concretizzare i valori che ispirano il progetto politico in cui è inserito.”

¹² “alla raccolta di conoscenze sulle posizioni marginalizzate.”

¹³ “forze creative e innovative che promuovono il cambiamento nella società; forze che possiedono un potenziale produttivo per il progresso, lo sviluppo e per questioni etiche come la giustizia e le risorse accessibili.”

sperimentale. In primis, si potrebbe dunque dire che la contronarrativa auspica la disgregazione e demistificazione di quei messaggi di spettacolarizzazione o di estremismo impressi nelle *master-narrative* o, semplicemente, nelle storie che ci sono state raccontate finora. La contronarrativa è pertanto fondata su forme di attivismo sociale, culturale e politico, implicito o diretto. La strategia di narrazione non deve necessariamente rispondere a criteri stabiliti; attivare una contronarrativa significa coinvolgere anche ambiti artistici, come la musica o la cinematografia, e rendere accessibili storie sotto forma di testi epistolari (*MHiL*), di monologhi/flussi di coscienza (*StaB*), di narrazioni testuali-visive (*Makun*), di dialoghi (*LatB*), concepiti come accessibili se rientrano all'interno di un linguaggio sottotitolato qualora la lingua di partenza non sia comprensibile al pubblico.

Se, storicamente, dagli anni Novanta, il concetto di contronarrativa è usato per fare riferimento a storie di gruppi marginalizzati che resistono alle narrative egemoniche, nelle quali le minoranze sono ammutinate o oppresse, nel momento in cui la contronarrativa è esplicitata nella produzione documentaristica di stampo socio-politico, allora, la contestazione diviene attivismo esplicito o velata resistenza. A tal proposito, il documentario diviene simbolo di contronarrativa per trasmettere e sensibilizzare la società su argomenti che offrono uno sguardo nuovo alla realtà che ci circonda, per allargare orizzonti prima ristretti e ridestare nuove possibilità; è il mezzo privilegiato per l'impegno sociale (cfr. Nichols 2016). Servendosi dell'immagine come strumento principale di narrazione alternativa, intrecciata a tecniche di regia innovative, il documentario si colloca nell'ambito dell'accessibilità e della traduzione come veicolo artistico di diffusione di contronarrative dalla prospettiva della teoria narrativa (Somers e Gibson 1994), in cui i sottotitoli “occupy a strategic and functional role as narrative devices that contribute to the international diffusion of marginalised stories involving exiled people, migrants or citizens who risk their lives everyday in their countries of origin” (Rizzo 2020a, p. 71).¹⁴

3. Dati

I dati sui quali si basa la nostra analisi consistono in un corpus di sottotitoli bilingui prodotti per quattro documentari e selezionati, ai fini dell'analisi, secondo il criterio della narrazione in prima persona singolare e plurale.

¹⁴ “occupano un ruolo strategico e funzionale in qualità di strumenti narrativi che contribuiscono alla diffusione internazionale delle storie marginalizzate, le quali includono soggetti esiliati, migranti o cittadini che rischiano la vita ogni giorno nel paese d'origine.”

Il primo documentario, *My Home, in Libya*, lungometraggio del 2018 di Martina Melilli, e promosso nell'edizione del 2019 del SLDF, in lingua italiana con sottotitoli in lingua inglese, appartiene alla tipologia dei documentari annoverabili tra le produzioni indipendenti che tendono allo sperimentalismo. Per questa ragione il film è stato concepito secondo tecniche di regia e impostazioni fotografiche che prendono le distanze dalla configurazione canonica della cinematografia convenzionalmente riconosciuta dall'immaginario comune. La protagonista, Martina Melilli, segue il desiderio di scoprire le radici della famiglia paterna che ha trascorso infanzia e giovinezza in Libia quando questa era una colonia italiana. La ragazza chiede al nonno Antonio di tracciare una mappa di Tripoli secondo i suoi ricordi e ricorre all'aiuto di un giovane libico per confrontare quei luoghi con quello che essi sono oggi, con la speranza che il tempo li abbia risparmiati (cfr. Pensabene 2020). Le storie si collocano in una Libia felice, abitata dai nonni di Martina, e in una Libia deteriorata, soprattutto dopo lo scoppio della guerra civile (che vedeva i fedeli di Gheddafi prima della sua caduta contendersi la rappresentanza legittima del potere con il Consiglio Nazionale di Transizione), culminato con gli scontri tra le milizie e il potere centrale. Questo senza dimenticare l'altra dolorosa piaga causata dal sedicente Stato Islamico che approfitta del clima di crescente insicurezza per fomentare le proprie manie espansionistiche (cfr. Pensabene 2020). Il teatro delle avversità è Tripoli e quello che accomuna i narratori è la perdita del senso di casa (i nonni di Martina, Martina stessa), e la paura di vivere nella propria casa (Mahmoud, giovane libico con il quale Martina comunica virtualmente), inteso come quello spazio intimo in cui ci si sente liberi di muoversi, di interagire con una comunità.

Il secondo lavoro, *Makun – No llores*, del 2019, documentario animato, diretto e prodotto dal regista Emilio Martí López, narra della dura realtà vissuta dagli immigrati nei centri di detenzione europei. Il film, presentato e premiato al SLDF nel 2020, si presenta sotto forma di documentario animato con il sottotitolo *Disegni in un C.I.E.*, proprio perché la narrazione avviene grazie ad un susseguirsi di immagini stilizzate, scritte, e disegni abbozzati sulle pareti del centro di detenzione voluto dal governo di Zapatero in Mauritania. La stessa narrazione è affidata alle voci di tre immigrati che hanno vissuto in quei centri e che si fanno portavoce delle condizioni di estrema privazione cui si è costretti a vivere una volta giunti nei C.E.I. I protagonisti narrano i loro percorsi, denunciando la linea di condotta dei centri di detenzione, che appaiono de facto come carceri in cui la dignità umana è continuamente lesa. La pellicola, con sottotitoli in inglese e italiano, e anche per sordi, si conclude con un messaggio di speranza lanciato dal desiderio di libertà collettiva.

Il terzo prodotto artistico preso in esame, *Stronger than a Bullet*, del 2017, prodotto da Nima Sarvestani e diretto dalla regista iraniano-svedese Maryam Ebrahimi, è il documentario che porta sullo schermo i tormenti dell'ex fotografo di guerra, Saeid Sadeghi, il quale, con la sua macchina fotografica, catturò sconvolgenti immagini della ormai celebre *guerra imposta* fra il suo paese, l'Iran, e l'Iraq, dal 1980 al 1988. Girato nel 2017 e presentato al SLDF nel 2019, *StaB* è un'opera-denuncia in cui lo spettatore assiste inerme e sconcertato ad alcuni episodi del conflitto Iran-Iraq. Il narratore-personaggio, l'iraniano Sadeghi, fa i conti con la sua coscienza, mentre questa gli rimanda l'eco martellante del suo passato. Il suo racconto in lingua farsi, con sottotitoli in inglese e in italiano, è affidato alla tecnica del *voice-over* che accompagna lo spettatore, intercalando le fotografie agghiaccianti che egli stesso scattò durante il conflitto tra il 1980 e il 1988. Inizialmente confiscate e ignorate dalle autorità, le fotografie furono successivamente utilizzate per la creazione di falsi miti ed eroi di guerra, consolidando l'idea di una propaganda bellica a favore del martirio. Lo spettatore saprà da Saeid che l'essenza di un uomo è profondamente influenzata dall'importanza del proprio credo religioso secondo cui, il sacrificio personale ottenuto per mezzo del martirio, è un mezzo necessario per ottenere l'elevazione ad Allah. Chiunque fosse morto in guerra lo avrebbe fatto per Allah; così, avrebbe preferito soccombere egli stesso piuttosto che infliggere pene al nemico. Il suo racconto è stemperato da immagini che lo vedono percorrere in silenzio le strade e i campi sabbiosi del suo paese con la speranza di incontrare qualche sopravvissuto e, quasi certamente, esorcizzare lo spettro della sua persecuzione.

Infine, il quarto e ultimo documentario del corpus, *Laila at the Bridge*, 2012-2017, ideato dalla regista statunitense Elizabeth Mirzaei e dal marito di origini afgane, Gulistan, si pone l'obiettivo di documentare la piaga della tossicodipendenza che affligge l'Afghanistan, di screditare il sistema politico locale e di mortificare l'indifferenza del mondo al danno umano. Decisivo è l'incontro con Laila Haidari, donna di ferro, autentica attivista irreprensibile, che gestisce un ristorante nel quale gran parte del personale ha un passato da tossicodipendente. È proprio grazie al ristorante che Laila finanzia il suo centro di riabilitazione, lottando per chi arranca nell'oscuro tunnel della droga. L'intero documentario, in lingua dari e pashto, con sottotitoli in inglese e italiano, prodotto tra l'Afghanistan e il Canada, è stato presentato al SLDF nel 2019. È ambientato interamente a Kabul e il *setting* ruota sostanzialmente attorno a tre luoghi principali: il ponte sul fiume Kabul, il ristorante di Laila chiamato Taj Begum e il centro di disintossicazione. Sotto il ponte, da cui il titolo della pellicola, si ritrovano ammassati un numero cospicuo di tossicodipendenti proprio nei pressi delle acque putride del fiume, devastati dagli stessi oppiacei di cui fanno uso in modo compulsivo.

Essi vagano come automi dirigendosi verso quel luogo appartato per soccombere all'estasi ingannevole degli effetti delle loro dosi. La pellicola mantiene la promessa di documentare la realtà senza filtri, e senza privare lo spettatore dei momenti più agghiaccianti che riguardano la fine di chi si arrende al proprio crudele destino. Tuttavia il film lascia spazio alla speranza, perché se è dimostrato che in questa realtà spietata e cruda sono in tanti a soccombere, è altrettanto vero che molti attraversano il ponte verso il cambiamento grazie alla solidarietà e alla collaborazione.

4. L'analisi qualitativa e il sistema di *Appraisal*

L'analisi qualitativa si concentra sul corpus composto dai sottotitoli selezionati in lingua italiana e inglese in quanto contrassegnati dai pronomi personali *I/Io*-sottinteso e *We/Noi*-sottinteso. I sottotitoli, come già ribadito, strumenti di accesso alle storie dei protagonisti, sono identificati come spazi di narratività. Adottando il sistema di *Appraisal*, l'analisi qualitativa è applicata ai sottotitoli interlinguistici in doppia lingua, concepiti come *parallel corpora* in cui emergono gli stessi sistemi di *Appraisal*. I sottotitoli bilingui trasferiscono i tipi di *Attitude* negoziati nei testi e “la forza dei sentimenti coinvolti” (Martin, Rose 2003, p. 22). Pertanto l'analisi delle macro-categorie di *Appraisal*, identificate all'interno dei monologhi, dei dialoghi, delle corrispondenze epistolari, delle forme testuali-visive sottotitolate, ha l'obiettivo di decostruire le storie trasmesse attraverso la sottotitolazione interlinguistica al fine di identificare il contesto linguistico delle emozioni, delle valutazioni e dei giudizi dei protagonisti-narratori relativamente ai fatti raccontati nei loro frammenti di storie.

4.1. Il linguaggio di *Appraisal*

L'*Appraisal framework* esplora in che modo i giudizi e le affermazioni su fatti e persone sono espressi nei testi e come possono essere indirettamente sottintesi e presupposti. L'applicazione dei sistemi di *Appraisal* permette di comprendere posizioni implicite ed esplicite del parlante-narratore e di conoscere in che maniera le scelte linguistiche di micro-livello favoriscono la costruzione di posizioni di valutazione nella semantica del discorso. Il modello di *Appraisal* si colloca all'interno del sistema lessico-grammaticale di una lingua e si concentra principalmente sulla sfera dell'*attitudinal lexis*, ovvero sulle scelte lessicali piuttosto che sulle categorie grammaticali. I sistemi di *Appraisal* sono identificati come quelle risorse lessico-grammaticali utilizzate per esprimere e negoziare emozioni, giudizi e valutazioni, nonché come le risorse in grado di comprendere i meccanismi alla base di determinate valutazioni. In particolare, i sistemi di *Appraisal* si

muovono all'interno della semantica interpersonale e mettono in luce i risultati della comunicazione: cosa provano gli interlocutori, come giudicano il comportamento degli altri, il valore che attribuiscono ai momenti e alle fasi delle esperienze. L'*Appraisal* può presentarsi in maniera implicita, ma anche attraverso determinati *marker* linguistici di *evaluation* che conferiscono tratti di esplicitazione. Secondo Hunston (2000), le *evaluation* hanno le seguenti caratteristiche: a) sono soggettive e intersoggettive; b) sono fondate su una ideologia condivisa dallo scrittore/narratore e dal suo lettore/ascoltatore; c) sono composte da un'ampia gamma di indicatori lessicali o di altro genere; d) sono legate al contesto e, infine, e) hanno sempre un target e posseggono un oggetto e/o una fonte. L'*Appraisal* comprende tre sistemi che interagiscono tra loro: l'*Attitude*, l'*Engagement* e la *Graduation*. Martin e White definiscono le tre macro-categorie nel modo seguente:

Attitude is concerned with our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluations of things. Engagement deals with sourcing attitudes and the play of voices around opinions in discourse. Graduation attends to grading phenomena whereby feelings are amplified and categories blurr(a cura di) (2005, p. 35, cfr. Fig. 1)¹⁵

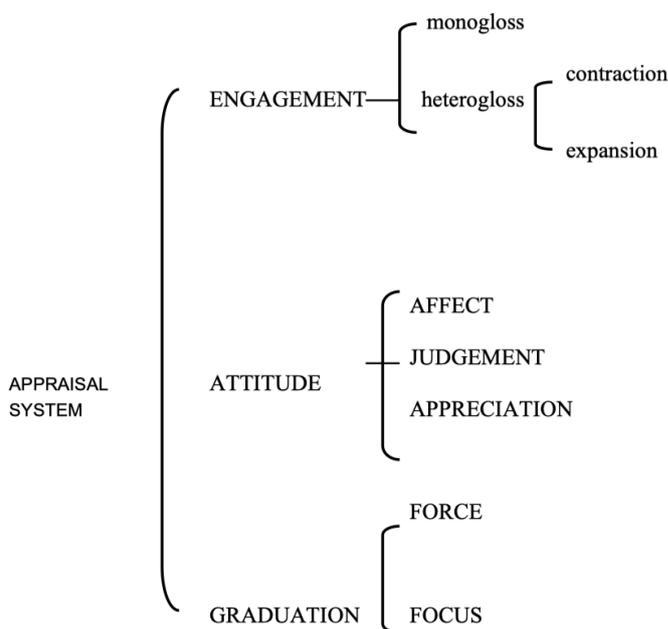


Figura 1
Risorse di *Appraisal* (Martin, Rose 2003).

¹⁵ “L'*Attitude* riguarda la sfera dei sentimenti, incluse le reazioni emotive, i giudizi sul comportamento e la valutazione delle cose. L'*Engagement* si riferisce alle risorse acquisite e al gioco di voci su opinioni all'interno del discorso. La *Graduation* indica l'intensità dei fenomeni secondo cui i sentimenti sono amplificati e le categorie offuscate.”

Nell'analisi ci serviremo della struttura creata da Martin and White per mappare sentimenti ed emozioni, positivi o negativi, e le loro amplificazioni, e i ruoli delle voci nei testi sottotitolati. Il sistema di *Attitude*, un “sistema semantico del discorso” (Martin, White 2005, p. 45), include i sottosistemi di *Affect*, *Judgement* e *Appreciation* (cfr. Fig. 2).

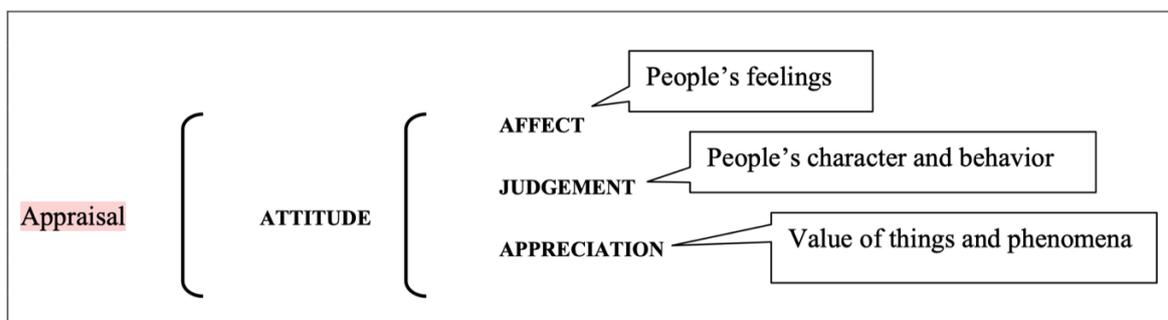


Figura 2

Il sottosistema di *Affect*, adattamento da Maxine Lipson (2006).

L'*Affect* si riferisce alla “regione semantica delle emozioni” e si occupa delle risorse che servono a costruire “reazioni emotive” (Martin, White 2005, p. 35); il *Judgement* si riferisce alla “regione semantica dell’etica” e si occupa di quelle risorse che servono a valutare “il comportamento secondo vari principi normativi” (Martin, White 2005, p. 35); e, infine, l'*Appreciation* si riferisce alla “regione semantica dell’estetica” e coinvolge le “risorse per costruire il valore delle cose, inclusi i fenomeni naturali e la semiosi” (Martin, White 2005, p. 36). La dimensione del sottosistema di *Affect* è alla base della costruzione delle emozioni umane (felicità, tristezza, paura, frustrazione, sicurezza/insicurezza, soddisfazione/insoddisfazione) e delle manifestazioni fisiche che testimoniano tali emozioni (piangere, o ridere). La dimensione del sottosistema di *Judgement* costruisce valutazioni morali del comportamento umano, esprimendo o sanzioni (*social sanction*) o rispetto sociale (*social esteem*), e si riferisce alle risorse che collocano la voce testuale in modo intersoggettivo. La *social sanction* comprende due categorie: *ethics* e *veracity*, mentre la *social esteem* è connessa a giudizi di *normality*, *tenacity* e *capacity*. La dimensione del sottosistema di *Appreciation* si riferisce alla valutazione degli oggetti e dei prodotti secondo principi estetici o di valore sociale e riguarda le risorse che contribuiscono ad aumentare o a diminuire l’intensità dei significati espressi dal parlante-narratore. Ciò che è espresso nel macro-modello di *Attitude* si inserisce in una dimensione autenticamente interpersonale che non si riferisce esclusivamente all’opinione del parlante-narratore, ma che ha anche l’obiettivo di provocare una reazione di solidarietà.

Il sistema di *Graduation* è un sistema che mira ad accentuare l'insieme di risorse per il rafforzamento e/o l'indebolimento delle emozioni e dei punti di vista per l'intensificazione delle posizioni nei confronti di qualcosa o qualcuno. Esistono due tipi di amplificazione: possiamo rafforzare o indebolire il grado di valutazione (*force*) oppure possiamo acuire o ammorbidire una cosa o la qualità della cosa (*focus*). Infine, il sistema di *Engagement* pone enfasi sul coinvolgimento dei parlanti attraverso le loro proposizioni. Esso impiega risorse per dare un ruolo alla voce del parlante rispetto alle varie affermazioni veicolate in un testo. Si tratta pertanto di chi effettua le valutazioni e di quale tipo di *stance* viene trasmessa. Possono esserci diverse voci (posizione *heteroglossic*), o solo una voce (posizione *monoglossic*), quella del protagonista-narratore. La sostanziale differenza tra *Monogloss* e *Heterogloss*, come spiega White (2002, p. 2), consiste nel fatto che mentre il coinvolgimento monoglossico è "bare" e implica una "undialogized assertion" (White 2002, p. 2), poiché non esiste alcun riconoscimento o impegno con posizioni e voci alternative, il coinvolgimento heteroglossico è associato a ciò che viene considerata una conoscenza comune e consensuale. Sebbene ogni forma di comunicazione verbale riveli l'influenza di ciò che è stato detto su un determinato fatto – fondandosi, pertanto, sulla nozione di dialogismo su cui si esprime Bakhtin (1981), ci sono anche asserzioni che possono ignorare o trascurare il contesto in cui sono collocate, quindi, non tenerne conto, il caso che riguarda le posizioni assunte nei sottotitoli bilingui dei documentari presi in esame.

4.2. *Analisi qualitativa*

Il sistema di *Appraisal* mette in risalto le risorse linguistiche che esprimono, negoziano e naturalizzano posizioni intersoggettive, ma anche ideologiche, e il suo modello applicativo non interviene sulle singole parole, bensì su meccanismi di interpretazione che agiscono nella valutazione di significati costruiti in porzioni di testo. Esistono due fondamentali modalità di valutazione delle affermazioni contenute all'interno di forme di narrazione, l'*inscribing* e l'*evoked Appraisal*. Queste possono apparire nel testo separatamente o possono essere interconnesse in modi diversi al suo interno. La tipologia *inscribing* rende la/le posizioni esplicite attraverso il lessico valutativo o la sintassi. Si intromette direttamente nel testo attraverso *attitudinal epithets* come *beautiful town (MHiL)* o *relational attributes* come *I am nervous (MHiL)*. La tipologia *evoked* si esprime mediante arricchimenti lessicali e il linguaggio figurato su uno o più intervalli di testo. Nell'analisi qualitativa condotta per questo studio viene presa in considerazione soltanto la prima tipologia.

I sottotitoli, pezzi di testo analizzati come formulazioni lessico-grammaticali pronunciate dai parlanti (*micro-level linguistic choices*), danno accesso alle risorse utilizzate dai parlanti (autori, narratori, personaggi di storie) per descrivere qualcosa o qualcuno in termini positivi o negativi, per esprimere valutazioni implicite o esplicite e, al contempo, influenzare le reazioni del pubblico. Come già ribadito, ai fini di questa analisi, sono stati selezionati i sottotitoli in cui i narratori-protagonisti delle storie si sono espressi in prima persona singolare o plurale. Inoltre, ad eccezione di *MHiL*, la cui lingua di partenza è l'italiano e di cui, di conseguenza, non esistono i sottotitoli in italiano, gli altri documentari contengono sottotitoli bilingui. Gli elementi linguistici nelle porzioni testuali che contribuiscono all'identificazione dei sottosistemi appaiono sottolineati, mentre la categorizzazione della tipologia della/e risorsa/e nel sistema di *Attitude* è marcata dalle parentesi quadrate.

Nella tabella 1, dove si raccolgono in forma discorsiva gli esempi più significativi e rappresentativi delle identità narranti nel documentario *MHiL*, i sottotitoli intrecciano le storie di quattro identità.

La prima identità è quella di Martina, protagonista e regista, alla ricerca delle sue radici libiche (Martina vive in Italia); la seconda appartiene al giovane libico, Mahmoud, con il quale Martina intraprende una comunicazione epistolare virtuale (Mahmoud vive a Tripoli); e, infine, ci sono le identità dei nonni di Martina, esiliati in Italia, di origini italiane ma nati a Tripoli. In *MHiL* le storie narrate alternano modelli linguistici che costruiscono l'*Appraisal* attraverso il sistema di *Attitude* (e, principalmente, mediante i sottosistemi di *Affect* e *Engagement*) e, raramente, di *Graduation*.

L'esempio 1 nella Tabella 1 raccoglie frammenti di storie di Martina. Questi pezzi narrativi presentano un'alternanza di modelli di *Engagement* dal punto di vista del *monoglossic discourse*, asserzioni in cui la narratrice non fornisce forme di *engagement* con altre voci e/o con posizioni alternative. Le sue affermazioni appaiono *monoglossic*, sono frasi dichiarative descrivibili come *non-negotiable*, *unarguable* (esempi: *Io sono nata a Padova, Italia, nel 1987* (discorso orale)/*I was born in Padua, Italy, in 1987* (sottotitolo); *I'm Martina; I'm working on a project; I live in the South* (comunicazione virtuale prodotta solo in inglese). In un caso Martina chiama in causa il suo principale interlocutore, Mahmoud, che l'accompagnerà per il tutto il viaggio visuale e testuale a Tripoli, dove hanno luogo le storie raccontate. Martina propone un modello di *heteroglossic engagement* (*I'm looking for a person there, who could help me and communicate in English* [PROCLAIM-PRONOUNCE]) che include, secondo la definizione di White, una forma di espansione dialogica realizzata anche attraverso l'utilizzo della modalità che esprime un grado di probabilità marcato dal modale *could*.

<i>My Home, in Libya</i>	
Comunicazione virtuale in ELF - Martina	
Es.1	I'm Martina, an Italian visual-artist; I'm working on a project about the city of Tripoli; As I can't come to Tripoli myself, I'm looking for a person there, who could help me and communicate in English; At the moment I live in the South, Bari, with my boyfriend; I'm often in Brussels, and in Paris; I move quite a lot. I still have to find a place that is home for me; I've been trying to put pieces together for all my life; I tried to get a visa several times, but never succeed(a cura di)
Comunicazione virtuale in ELF - Mahmoud	
Es.2	I love Italian people. I watch rail everyday; I love Tripoli I need to see the same Tripoli in past that beautiful town with mixed ppl Italian, joush, Christian, Muslim; I'm tired to live in this country war and ISIS and kidnapping and milichia; Sometimes I worry about the future...My dream I can work in oil company I can build a house and marry but I didn't find the love life yet ah ahah; Martina i wish I can hug u now; I will buy flower for her, I am nervous; I will try to kiss her I don't know how, I never kiss a girl in my life, I need to know how I can do it; I don't have power ; I live in hell; Libya is hell; Am so glad I have friend out of my territory to talk with, here I can't say any word of that to any one; I will go this fucking country I don't know how But I will; I have to wait early morning, when the militia is not around; I never go out from Libya; I hear boom boom; I have got an Ak-47 ...[...] I didn't used at all even I don't know how it use but to protect my family must every family have weapon.
Sottotitoli interlinguistici – I nonni di Martina	
Es.3	We left our hearts, friendships and everything/Abbiamo lasciato il nostro cuore, amicizie e tutto; We'll never forget/ Non ci dimenticheremo mai più; We left the house as it was, with the keys, the flowers, the curtains hanging. We gave them the keys; We packed eleven trunks, with the police watching us/Abbiamo lasciato la casa come adesso, con le chiavi, i fiori e le tende su. Consegnato le chiavi. Undici casse imballate con la polizia in casa/We received the empty trunks with the TV inside and the TV license registered in Genova for 6000 lire; The vice ambassador came, and we managed to put our feet on the boat, chased by the police; We arrived in Naples, in the Canzanella refugee camp/ Soltanto le casse vuote con la televisione dentro e il libretto abbonamento televisivo fatto a Genova con 6.000 lire; E allora è venuto il vice console, dalle tre del pomeriggio siamo riusciti a mettere piede, accompagnati dalla polizia, sulla passerella della nave; Arriviamo a Napoli, al campo profughi della Canzanella di Napoli.

Tabella 1
Sottotitoli e (inter)titoli virtuali in *MHiL*.

L'esempio 2 nella Tabella 1 contiene pezzi di storie di Mahmoud, la seconda identità protagonista, un insieme di testi che appaiono sullo schermo dietro uno sfondo nero, esplicitazioni della comunicazione sincrona che avviene attraverso scambi di messaggi visivo-testuali trasferiti tramite i cellulari di Mahmoud e Martina, come si evince nella Figura 3.

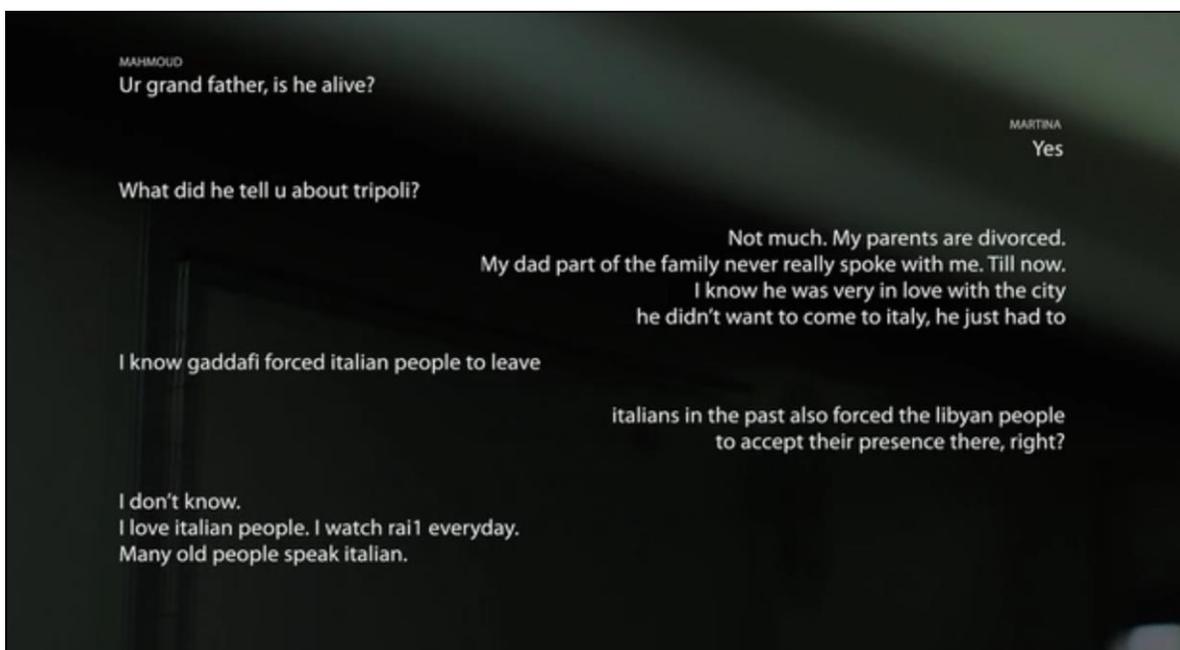


Figura 3
Testi virtuali sotto forma di (inter)titoli in *MHiL*.

Questi messaggi, frammenti sovrimpresi di testo che occupano la totalità dello schermo e, quindi, lo spazio visivo-narrativo delle storie di Mahmoud (cfr. Rizzo 2020b), sono paragonabili, nel contesto in questione, a tipi di “intertitles”, di “calligraphic textualities” (Naficy 2004, p. 143) e di “pop-ups” (Caffrey 2009, p. 19). La corrispondenza virtuale in inglese tra i due personaggi, come già ricordato, non è sottotitolata in italiano. Pertanto l’analisi prende in considerazione esclusivamente la versione verbale scritta in originale ELF. Il livello lessico-grammaticale delle storie in ELF di Mahmoud investe, in modo particolare, la sfera di *Attitude* e, in alcuni casi, anche i sistemi di *Graduation* e *Engagement*. Per quel che concerne i sottosistemi di *Affect* e *Appreciation* (*Attitude*), le risposte emotive a determinate situazioni sono relative all’uso di: 1) epiteti, positivi e negativi, *classifiers*, *attitudinal epithets* o *relational attributes* (esempi: *beautiful*, appreciation-positive [Reaction] in relazione alla città di Tripoli un tempo popolata da numerosi gruppi etnici e religiosi; *this country war and ISIS and kidnapping and milichia*, appreciation-negative [Valuation] in relazione alla Libia di oggi considerata pericolosa e degradata); 2) processi indicativi del sottosistema di *Affect* (esempi: *love*, *need*, *wish*, *hug*); 3) e categorie astratte

delle emozioni (esempi: *the love life, my dream*), anch'esse incluse nel sottosistema di *Affect*. La sfera emotiva di Mahmoud contiene, pertanto, tratti di positività (es. *glad*), ma anche di negatività, marcati dall'uso di *relational attributes* e di *mental processes* (esempi: *nervous, kiss, miss, worry*). Il sottosistema di *Appreciation*, descrittivo delle posizioni di Mahmoud, mette a nudo emozioni positive sul passato e sulla vecchia Tripoli, ma anche negative, originate dalla tristezza, dal senso di vuoto e di solitudine, dalla preoccupazione per il presente. Le affermazioni di Mahmoud sono anche depositarie di scelte lessico-grammaticali che rientrano nel sottosistema di *Judgement* (esempi: *I don't have power; I live in hell; Libya is hell; Am so glad I have friend out of my territory to talk with; here I can't say any word of that to any one; I will go this fucking country, I don't know how but I will* [Social sanction – Ethics, CONDEMN – Negative]). In questo caso si parla di “istituzionalizzazione dei sentimenti” (Martin e Rose 2003, p. 2) attraverso cui è possibile esprimere giudizi sul comportamento di un paese, di un popolo, attraverso *epithets* e *classifiers*, positivi o negativi, come *war, ISIS, kidnapping, milichia*, rientrando nella categoria della *social sanction* ([Negative]: *How ethical or how far beyond reproach is s/he?*, una critica mossa a qualcosa e/o qualcuno).

Nelle storie di Mahmoud si intrecciano anche i sistemi di *Graduation* e *Engagement*. Gli esempi linguistici che seguono presentano casi di *Graduation* in termini di *force*, la cui amplificazione ha lo scopo di rafforzare una determinata cosa, o un fatto specifico di cui sta parlando Mahmoud (esempi: *I tried to, several times, never*), di massimizzare l'intensità di eventi, situazioni o atteggiamenti attraverso la forza delle scelte lessicali, l'*attitudinal lexis*. Infine, nelle frasi, *I never go out from Libya*, oppure, *I hear boom boom, I have got an Ak-47*, emerge una posizione che ignora il confronto con altre voci –*Engagement Monogloss* –, che rifiuta altre voci, che non cerca il confronto. Il giovane libico, residente a Tripoli, è egli stesso portatore di verità, di contronarrative che si oppongono al *mainstream*.

Le contronarrative sono anche veicolate dalla voce dei nonni di Martina, le due identità esiliate in Italia durante la dittatura Gheddafi. Così come le contronarrative di Martina e di Mahmoud, anche quelle raccontate dai nonni della regista si posizionano nel sistema di *Engagement* (esempi: *We left the house as it was, with the keys, the flowers; We packed eleven trunks, with the police watching us/ Abbiamo lasciato la casa come adesso, con le chiavi, i fiori [...]. Undici casse imballate con la polizia in casa*) attraverso un discorso monoglossico che esclude altre voci. Questo tipo di *engagement, unarguable* ancora una volta, non offre spazio a posizioni alternative e, implicitamente, invita il pubblico alla condivisione di una forma di *consensual knowledge* dell'esperienza autentica.

I sottotitoli interlinguistici del documentario *Makun* sono pronunciati da tre voci protagoniste: Mor Diagne, Vivian Ntih, Thimbo Samb. I personaggi svelano le loro identità, alternando la prima persona dal singolare al plurale. Innanzitutto ogni storia si apre con una presentazione, più o meno soggettiva, che introduce nome, paese di origine, età, professione nel luogo di origine, professione nel luogo di arrivo, etnia, viaggio, come negli esempi riportati nella Tabella 2.

English subtitles	Italian subtitles
<i>I'm Mor. I've been in Spain 12 years.</i>	<i>Mi chiamo Mor, vivo in Spagna da dodici anni.</i>
<i>I'm Vivian, from Nigeria. I've been 19 years in Spain, where my daughters were born.</i>	<i>Mi chiamo Vivian, vengo dalla Nigeria e da 19 anni vivo in Spagna, dove sono nate le mie due figlie.</i>
<i>My name's Thimbo. I'm a factory worker, an actor and an activist. In Senegal I was a fisherman but I left at 17.</i>	<i>Mi chiamo Thimbo. In Spagna lavoro in una fabbrica. Sono attore e attivista. In Senegal ero un pescatore ma andai via a 17 anni.</i>
<i>I'm no number. I'm THIMBO. I am rooted in Spain now because I have a family, parents-in-law, friends...</i>	<i>[...] non sono un numero. Sono Thimbo. Io mi sono integrato in Spagna perché ho una famiglia, i suoceri, gli amici.</i>
<i>I pay taxes here and I eat paella. I struggle with some traditions here, shitty traditions like being called "nigger", or having my papers asked all the time.</i>	<i>Pago le tasse, mangio la paella. Ho difficoltà con alcune tradizioni, tradizioni di merda come essere chiamato 'negro' o come quando mi chiedono i documenti in continuazione.</i>
<i>I feel like a Spaniard now, a black Spaniard.</i>	<i>Ora mi sento uno spagnolo uno spagnolo nero.</i>
<i>I was in the sea again, but it was a calm sea.</i>	<i>Ero ritornato in mare, ma era un mare tranquillo.</i>

Tabella 2

Le storie di *Makun* in prima persona.

La presentazione dell'identità attraverso il processo relazionale (*to be/essere*) e le risposte a domande come *chi sono, da dove provengo, qual è la mia professione, come sono giunto qui*, danno voce alle storie di *Makun* marcate dal sistema di *Engagement* di tipo monoglossico che offre la possibilità di svelare nomi propri e voci interiori senza l'interferenza di posizioni alternative, di dare nuove versioni di fatti senza manipolazioni esterne o omissioni. Anche il sottosistema di *Judgement* occupa un ruolo significativo nelle voci di *Makun* messo in atto attraverso risorse lessicali realizzate con l'uso di epiteti, processi relazionali, gruppi preposizionali (*circumstances*) (esempi: *a black Spaniard/uno spagnolo uno spagnolo nero; I was in the sea again/Ero ritornato in mare*). Il sistema di *Attitude* è infatti centrale nella maggior parte delle proposizioni contenute nelle storie di *Makun* e, come nel caso di *StaB*, l'attenzione è dichiaratamente rivolta

all'esigenza di dare accesso alle storie come narrative ontologiche attraverso formulazioni lessico-grammaticali esplicite che toccano i sottosistemi di *Affect*, *Judgement* e *Appreciation*. In molte occasioni, la parola *story/storia* domina il discorso (esempi: *I need to tell my story hoping it helps those that suffer when dreams turn into nightmare/Devo raccontare la mia storia perché a molti innocenti succede ciò che è successo a me, quando i loro sogni diventano incubi*) all'interno di costruzioni lessico-grammaticali in cui prevalgono epiteti, processi e cose classificabili come negativi e, in alcuni casi, anche *circumstances* che amplificano e fortificano il fatto raccontato, l'esperienza narrata. I sottotitoli riportati di seguito nella Tabella 3 contengono casi dei tre sottosistemi di *Attitude*.

English subtitles	Italian subtitles
<i>In Nigeria I could dream because we had all we need(a cura di)</i>	<i>In Nigeria potevo sognare perché non ci mancava nulla.</i>
<i>We all do things we don't want to.</i>	<i>Tutte facciamo cose che non vogliamo.</i>
<i>Others, we dream we don't need husbands to be ourselves.</i>	<i>Alcune di noi sognano di non averne bisogno e che potremo essere noi stesse.</i>
<i>We were all so hungry and thirsty we were all so scared, that we were almost truly dead.</i>	<i>Tutti morti di fame, di sete e di paura. Per poco non morivamo davvero.</i>
<i>We all fear not being able to breathe.</i>	<i>Tutte abbiamo paura di morire annegate.</i>
<i>We fear we will lose our roots so we need to tell our stories.</i>	<i>È gente che ha paura di perdere le sue radici, per questo ci serve raccontare la nostra storia.</i>
<i>I wanted to disappear. Afraid to talk, to do, to be.</i>	<i>Volevo scomparire. Con la paura di parlare, di fare, di essere.</i>
<i>I am lucky to have a permit granted for "exceptional circumstances".</i>	<i>Io ho avuto la fortuna di avere i documenti per circostanze particolari.</i>
<i>I had a dream...that we were free.</i>	<i>Sognai, sognai che eravamo liberi.</i>
<i>We even saw ghosts.</i>	<i>Avevamo le allucinazioni.</i>

Tabella 3
I tre sottosistemi di *Attitude* nelle storie di *Makun*.

English subtitles	Italian subtitles
<i>We immigrants try to be invisible, quiet and polite as guests but we aren't guilty for being here.</i>	<i>Noi immigrati cerchiamo sempre di essere invisibili. Di non dar fastidio, come bravi ospiti. Ma non siamo colpevoli di essere venuti qui.</i>
<i>We aren't guilty for having left our countries to have a better life.</i>	<i>Non siamo colpevoli di aver lasciato i nostri paesi per una vita migliore.</i>
<i>We aren't guilty for needing safety and dignity.</i>	<i>Non siamo colpevoli di aver bisogno di dignità e sicurezza.</i>

Tabella 4
Contronarrative dell'immigrato.

In alcuni casi, come è possibile notare negli esempi di cui sopra, la voce del singolo diviene voce collettiva e si sposta dalla voce narrante al singolare in prima persona, *I/Io*-sottinteso, al pronome personale plurale *We/Noi*-sottinteso, entrando volutamente nel sistema di *Judgement* e producendo proposizioni esplicite di *inscribed appraisal*. Ciò contribuisce alla creazione di contronarrative all'immagine pubblica costruita sull'immigrato dai media *mainstream*, esplicitate nei sottotitoli riportati in Tabella 4:

Il Sistema di *Attitude* è inoltre intensificato dalla co-presenza di sottotitolazione interlinguistica standard e sottotitolazione per sordi,¹⁶ come nel caso in cui appare la traduzione in italiano delle parole del testo musicale impregnato di dolore e sofferenza. Nella Figura 4 è possibile notare, tra i numerosi esempi di sottotitolazione per sordi presenti nel documentario, il processo comportamentale *piangere* nei testi musicali “#Non piangere, non piangere, calmati”, “[...] stai tranquillo, non piangere#”, e l'espressione negativa introdotta dal processo relazionale, *non è niente*, tutti casi che contribuiscono all'amplificazione dei sottosistemi di *Affect* e di *Judgement*. Anche le categorie astratte delle emozioni dettate, ad esempio, dalla paura del “Mare in burrasca”, dalle “Onde del mare”, dal “Vetro in frantumi” (cfr. Figura 5), emozioni sottotitolate per il pubblico sordo, rafforzano il livello di narratività centrato sul senso di smarrimento e soffocamento scaturito dalla reclusione.



Figura 4
Sottotitolazione interlinguistica per sordi (canzone) in *Makun*

¹⁶ I sottotitoli interlinguistici per sordi descrivono suoni ed effetti speciali supportati da immagini intense. Al SLDF si utilizza lo sfondo giallo e il testo di colore blu con l'iniziale in maiuscolo senza punteggiatura secondo le più recenti linee guida RAI sull'accessibilità televisiva, come si evince nella Figura 5.

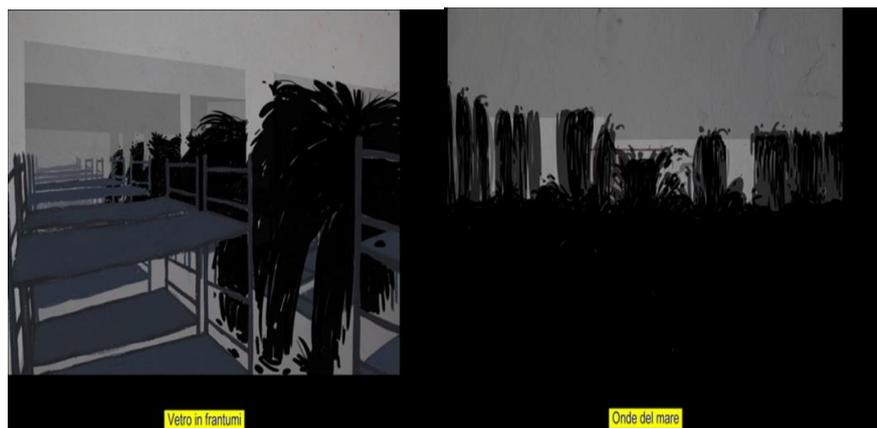


Figura 5

Sottotitolazione interlinguistica per sordi (effetti sonori) in *Makun*

Per quanto concerne i sottotitoli per *StaB*, essi contengono una voce narrante principale, protagonista in prima persona. È la voce di Saeid Sadeghi, sostenitore della rivoluzione iraniana, fotografo di guerra. Le parole per raccontare le storie e le immagini/fotografie delle tante voci coinvolte nel conflitto sono complici nel tentativo di documentare la guerra tra Iran-Iraq (1980-1988).

Le foto eroiche di Saeid ritraggono i soldati che cantavano mentre si recavano al fronte. Le storie raccontate, invece, contengono un raggruppamento di formulazioni linguistiche che si collocano all'interno dei sistemi di *Engagment (Monogloss)* e di *Attitude* (con forti richiami alla sfera di *Affect*) in cui Saeid rivela la sua professione e da cui emerge il patriottismo e la religiosità dei soldati morti in guerra. Anche in questo caso le narrazioni oscillano dal pronome singolare *I/Io*-sottinteso al pronome plurale *We/Noi*-sottinteso. I casi da citare sono numerosissimi, come si evince negli esempi di seguito riportati nella Tabella 5.

Saeid utilizza toni tragici che enfatizzano la tragedia di giovani vittime scomparse per via del conflitto irano-iracheno e le cui storie devono essere raccontate (Tabella 6).

La voce fuori campo e le sue formulazioni lessico-grammaticali, testimonianze dirette della paura, del rimorso e del senso di sconfitta che accompagnano il fotografo tormentato dall'incubo di compagni morenti che chiedono aiuto, liberano reazioni emotive subordinate agli eventi vissuti (Tabella 7).

English subtitles	Italian subtitles
<i>I was extremely excited to work as a photographer.</i>	<i>Ero eccitatissimo all'idea di essere un fotografo.</i>
<i>We were happy to defend ourselves from the enemy.</i>	<i>Eravamo felici di difenderci dai nemici.</i>
<i>We had solidarity.... such a solidarity.</i>	<i>Abbiamo ricevuto solidarietàtanta solidarietà.</i>
<i>I was the one who planted the seed and started this type of propaganda, and I did it the right way.</i>	<i>Sono stato io a piantare il seme e dare vita a questo genere di propaganda, e l'ho fatto nel modo giusto.</i>
<i>We fought 18 months to win our city back.</i>	<i>Abbiamo combattuto 18 mesi per riprenderci la città.</i>
<i>We were playing with death.</i>	<i>Giocavamo con la morte.</i>
<i>We had the feeling that we could build our country, create a better future together.</i>	<i>Abbiamo sentito che avremmo potuto costruire una nostra nazione, con un futuro migliore e condiviso.</i>

Tabella 5
Le narrative in prima persona in *Stab*.

English subtitles	Italian subtitles
<i>I'd like to know what has become of these young men today?</i>	<i>Vorrei sapere ciò che ne è stato di questi giovani uomini?</i>
<i>Three decades later, I've decided to search for them.</i>	<i>E dopo trent'anni, ho deciso di mettermi alla loro ricerca.</i>
<i>I felt like my entire existence was with Khomeini.</i>	<i>Ho sentito come se la mia intera esistenza fosse legata a Khomeyni.</i>
<i>I have to tell their stories. How can I be silent?</i>	<i>Devo raccontare le loro storie. Come faccio a non farlo?</i>
<i>I only hope that, someday, through my photos, their truths will be revealed, about our failure to achieve this ideological utopia, and the real untold story of this war.</i>	<i>Spero che, un giorno, con le mie foto la loro verità possa venire a galla, la verità sulla conquista fallita di questa utopia ideologica, e la vera storia della guerra, mai raccontata.</i>

Tabella 6
Il senso di *storia* in *Stab*.

English subtitles	Italian subtitles
<i>I'm not able to escape.</i>	<i>[...] non ci riesco.</i>
<i>I can still hear screams.</i>	<i>Sento ancora le urla.</i>
<i>I hate myself even more.</i>	<i>Mi odio profondamente.</i>
<i>I'm still alive because of these war photos.</i>	<i>Sono ancora vivo grazie a queste foto di guerra.</i>
<i>I was happy for taking part in the revolution.</i>	<i>Ero felice di partecipare alla rivoluzione.</i>
<i>I had no sense of fear. No feeling that I will die nor that my existence would end.</i>	<i>Non sentivo la paura. Nemmeno la morte. Non pensavo che la mia esistenza potesse finire.</i>
<i>I had passion for the front. I wanted to fight.</i>	<i>Fremevo per il fronte. Volevo combattere.</i>
<i>I wished to be killed very fast to avoid hearing those cries and moans.</i>	<i>Speravo mi uccidessero subito. Per non sentire più quei lamenti strazianti.</i>

Tabella 7

Il sistema di *Attitude* nei sottotitoli di *Stab*.

I testi di Saeid, esplicitazioni del sistema di *Attitude* nei suoi diversi sottogruppi, costruiscono le storie raccontate dal fotografo, e da chi è superstite (cfr. Figura 6), e descrivono le emozioni di paura e di felicità, di fatica e di dolore con risorse linguistiche quali *epithets*, positivi e negativi (esempi: *heavy, breathless, happy, alive, strong, dark, no sense of fear*), *processes* (esempi: *hate; wished; wanted*) e *circumstances* (esempi: *in total ruins; on several occasions*), contribuendo ad alimentare e a connotare le narrazioni.



Figura 6

Sottotitoli bilingui di soldato superstite in *Stab*.

Infine, per quanto riguarda le voci che si raccontano in *LatB*, queste, sono numerose, e sono saldate da uno scambio dialogico e di collaborazione che

ruota intorno a Laila, la protagonista salvatrice dei tossicodipendenti afgani. La piaga della tossicodipendenza in Afghanistan, come si legge negli *in-vision narrative captions Afghanistan has the highest rate of addiction in the world/L'Afghanistan ha il tasso di tossicodipendenza più alto al mondo*, è esplicitata all'interno del sistema di *Attitude* e, in modo particolare, nel sottosistema di *Judgement*, sia nei termini di *social esteem* che di *social sanction*. Invece, il rapporto dialogico, indicativo del sistema di *Engagement* (*Heteregloss*), si costruisce tra i tossicodipendenti e Laila, e accentua una critica al mondo globale, al Ministero afgano e alla politica nazionale del paese, come appare nei sottotitoli riportati nella Tabella 8.

English subtitles	Italian subtitles
<i>I will prove to Ms. Laila that I have the fortitude to stay clean, and that I will be able to look after my family.</i>	<i>Voglio dimostrare alla signora Laila che ho la forza di rimanere pulita, e che sarò capace di badare alla mia famiglia.</i>
<i>I'm sorry Laila had an addict brother: me.</i>	<i>Mi dispiace che Laila abbia avuto un fratello tossicodipendente: me.</i>
<i>We are a family and this is our life.</i>	<i>Siamo una famiglia e questa è la nostra vita.</i>
<i>I haven't been able to secure the support of this Ministry yet. I will do everything I can to keep my Mother Camp open.</i>	<i>Ancora non sono riuscita ad ottenere il sostegno del Ministero. Farò tutto il possibile per tenere aperto il mio Campo Madre.</i>

Tabella 8

Il rapporto dialogico tra Laila e i narratori delle storie in *LatB*.

Le formulazioni lessico-grammaticali nelle storie delle varie voci narranti riguardano, da un lato, il concetto di *social esteem*, ovvero, i *frame* di *normality* (*how special?*), *capacity* (*how capable?*) e *tenacity* (*how dependable?*) e, dall'altro, di *social sanction*, ovvero i *frame* di *veracity* (*truth*) e *propriety* (*ethics*). In particolare, gli ambiti di significato del sistema di *Judgement* sono costruiti in relazione a ciò che concerne esempi/fatti di *human behaviour* e *human character*. I sottotitoli più significativi in cui prevale il sistema di *Judgement* sono quelli in cui ci si confronta con l'accettabilità sociale, le norme sociali, i doveri e i comportamenti in relazione alle aspettative sociali. Nell'ambito della *social sanction* sono identificabili storie che narrano di esperienze di dolore e di angoscia, di elevato senso etico, di sopravvivenza e di condanna, e che, appunto, coinvolgono il comportamento umano, come si evince nella Tabella 9.

English subtitles	Italian subtitles	Appraisal Resources
<i>I bring people from under the bridge, you understand?</i>	<i>Prendo le persone da sotto il ponte, capisci?</i>	[PROPRIETY, positive, PRAISE]
<i>I was hit by a bullet and I don't want it to show.</i>	<i>Sono stato colpito da un proiettile e non voglio che si veda.</i>	[VERACITY, positive, PRAISE]
<i>I'm not asking for money, but eating here will help save drug addicts.</i>	<i>Non sto chiedendo soldi, ma mangiare qua aiuterà a salvare i tossicodipendenti.</i>	[PROPRIETY, positive, PRAISE]
<i>I have eight organizations across Afghanistan ready to protest on my behalf.</i>	<i>Ci sono otto associazioni in tutto l'Afghanistan pronte a protestare in mio favore.</i>	[PROPRIETY, positive, PRAISE]
<i>We need the support of the Ministry of Counter Narcotics in order to get access to donors.</i>	<i>Abbiamo bisogno del sostegno del Ministero per la Lotta ai Narcotici per avere accesso ai donatori.</i>	[PROPRIETY, negative, CONDEMN]
<i>We have no doctors, no methadone.</i>	<i>Non abbiamo dottori, né metadone.</i>	[VERACITY, negative, CONDEMN]
<i>We live in a society where the power is in the hands of the drug mafia.</i>	<i>Viviamo in una società in cui il potere è nelle mani del narcotraffico.</i>	[VERACITY, negative, CONDEMN]

Tabella 9

Appraisal resources (Judgement, social sanction) applicati ai sottotitoli.

Nell'ambito della *social esteem*, riconosciamo storie che parlano di impegno, promesse e collaborazione sociale, di perdite e sconfitte, e che descrivono il comportamento umano, come si evince nella Tabella 10.

English subtitles	Italian subtitles	Appraisal Resources
<i>I was tormented by his addiction, I decided to do something about it.</i>	<i>La sua dipendenza mi tormentava. Decisi di fare qualcosa al riguardo.</i>	[TENACITY, positive, ADMIRE]
<i>I've overcome a lot of troubles in my own life.</i>	<i>Io stessa ho dovuto superare molte difficoltà.</i>	[CAPACITY, positive, ADMIRE]
<i>I was forced to abandon my son. I started hanging out with bad friends. I hung out with addicts. I hated everything.</i>	<i>Sono stato costretto ad abbandonare mio figlio. Ho cominciato a frequentare cattive amicizie. Frequentare tossicodipendenti. Odiavo tutto.</i>	[TENACITY, negative, CRITICISE]
<i>I'm human. If I've made a mistake, I ask for your forgiveness. I ask you, my children to forgive me for using drugs. I will stay as far as possible from unlawful things, I'm going to move towards an honorable life.</i>	<i>Sono un essere umano. Se ho fatto un errore, vi chiedo di perdonarmi. Figli miei, vi chiedo perdono per aver fatto uso di droghe. Starò il più lontano possibile da situazioni illegali. Andrò avanti verso una vita onesta.</i>	[TENACITY, positive, ADMIRE]
<i>If we want to begin a serious and strong war against the drug mafia especially in the elimination of poppy growing, you can't use regular troops and equipment against them. You must use force.</i>	<i>Se vogliamo iniziare una lotta seria e potente contro il narcotraffico, soprattutto per sopprimere la coltivazione del papavero, non si possono impiegare truppe. Si deve usare la forza.</i>	[TENACITY, positive, ADMIRE]

Tabella 10

Appraisal resources (Judgement, Social Esteem) applicate ai sottotitoli.

5. Conclusioni

Questo studio si è principalmente concentrato sull'indagine della costruzione identitaria attraverso lo *storytelling* in lingua originale promosso dai documentari del SLDF. Le storie hanno avuto diffusione mediante la sottotitolazione interlinguistica bilingue (inglese e italiano), anche rivolta ai sordi, pratica analizzata come spazio di narratività e strumento di accessibilità. L'analisi qualitativa dei sottotitoli narrativi – disseminatori di

storie autentiche – è stata svolta attraverso la selezione delle porzioni di testo sottotitolate marcate dai soggetti in prima persona singolare e plurale (*I e Io*-sottinteso, *We* e *Noi*-sottinteso). I sottotitoli prodotti per i documentari sono stati identificati come contenitori di storie escluse dai media *mainstream*, spazi di accessibilità di forme di *storytelling* “combined with social movements and civic engagement [...] to fight against systems of oppression by offering counter and resistance stories against dominant narratives” (Billings 2020, p. 5).¹⁷ Le storie hanno dato accesso a emozioni di varia natura – di felicità e patriottismo, di sconforto e sofferenza, di vulnerabilità, collaborazione e altruismo –, e hanno testimoniato fatti personali, esperienze individuali, così come forme di *agency*, ingiustizia sociale, discriminazione, ineguaglianza sociale.

Per la decostruzione delle storie e l’analisi delle sue realizzazioni lessicali, questo studio si è servito dell’*Appraisal Theory* e dei suoi sistemi e sottosistemi sullo sfondo della grammatica sistemico-funzionale di Halliday. Sono stati analizzati e discussi alcuni aspetti linguistici e discorsivi che hanno contribuito alla costruzione dell’atteggiamento linguistico e del posizionamento delle identità marginalizzate – migranti ed esiliati, attivisti, tossicodipendenti – sullo sfondo di un contesto politico e culturale che vuole agire con la contronarrativa, focalizzando l’attenzione su voci secondarie, su chi non ha voce. A tal fine, l’analisi di strategie linguistico-discorsive connesse al fenomeno della valutazione (*evaluation* e *stance*) è stata condotta attraverso gli strumenti e la metodologia dell’apparato teorico-descrittivo riconosciuto come *Appraisal*. Questo modello è interessato ad analizzare le modalità con cui attraverso il linguaggio si esprimono valutazioni, atteggiamenti e modi di sentire. Tuttavia limiti di spazio non hanno permesso di condurre un’analisi che riflettesse in maniera più analitica sulle risorse di cui si compone l’approccio in questione. Sulla base dei tre sistemi di *Appraisal*, è emerso che le voci dei quattro documentari condividono, nelle realizzazioni lessicali trasmesse nei sottotitoli in inglese e in italiano (con l’eccezione di *MHiL* che non contiene una sottotitolazione bilingue), la tendenza al sistema di *Attitude* attraverso cui si manifestano la sfera emotiva/emozionale e le risorse mediante le quali i narratori indicano la propria disposizione affettivo/emozionale verso cose e persone (*Affect*), la sfera dell’etica e le risorse attraverso le quali i narratori esprimono valutazioni circa il comportamento umano secondo principi normativi (*Judgement*). Anche il sistema di *Engagement* è emerso nei sottotitoli bilingui ed è stato possibile notare che i narratori hanno fatto uso delle proprie risorse

¹⁷“unite ai movimenti sociali e all’impegno civico [...] al fine di lottare contro sistemi di oppressione offrendo contronarrazioni e storie di resistenza in opposizione alle narrative dominanti.”

linguistiche al fine di argomentare attraverso una funzionalità intersoggettiva. Tuttavia, nelle contronarrative prodotte nei sottotitoli, la forma di *Engagement* predominante è quella in cui il narratore riconosce la propria voce, ignorando altri punti di vista (*monoglossic*), ovvero la molteplicità di voci o punti di vista alternativi (*heteroglossic*). L'*Engagement Monogloss* è infine espressione del dissenso dello *storyteller*, protagonista delle storie sottotitolate, ad accettare l'indifferenza e la manipolazione di informazioni circa le identità di tutti coloro di cui non si parla, di popolazioni che soffrono e di cui nulla si sa, o si fa finta di non sapere.

A livello di conoscenza concettuale, il processo di *storytelling* nei documentari indipendenti e di denuncia sociale ha prodotto forme testuali (sottotitoli inglesi e italiani) connotate da tratti comuni: le storie sono raccontate in prima persona con voci al singolare e al plurale, espressione di una collettività, di un gruppo che desidera avere voce su questioni personali che, tuttavia, sono strettamente connesse al sistema socio-culturale, politico e mediatico del paese di provenienza; emerge una determinante presenza di forme discorsive di *Engagement (Monogloss)* e, laddove, esiste anche la forma dialogica di *Engagement (Heterogloss)*, che presuppone il confronto con altre voci, in positivo o in negativo, il dialogo coinvolge sempre i partecipanti delle storie, chi ha subito e subisce e, pertanto, condivide per esperienza diretta le realtà descritte.

Alla luce dell'analisi condotta, la domanda da porsi è: in che maniera l'assiologia narrativa condiziona le risposte di lettori europei che hanno avuto accesso a storie marginalizzate in versione sottotitolata? L'*Appraisal* ci insegna che narrazioni di questo tipo si esprimono attraverso due meccanismi: empatia e discernimento. L'obiettivo primario dei sottotitoli è quello di dare accesso, e l'accessibilità può produrre empatia da parte del lettore. Attraverso i sistemi di *Affect*, *Judgement* e *Appreciation*, è possibile comprendere come nasce e si sviluppa la solidarietà del lettore verso uno o più personaggi di una storia, ed entrare nel merito del perché qualcosa è accaduta (quali siano state le condizioni), perché qualcuno ha fatto o detto qualcosa (cosa ha spinto a fare qualcosa). Possiamo dire che la rotazione di realizzazioni lessico-grammaticali all'interno del serbatoio del sistema di *Attitude* è in grado di favorire modelli globali di significato (o metarelazioni) attraverso valutazioni interne o esterne, configurazioni di conferme e opposizioni, possibilmente rivolte ad un pubblico potenzialmente *emotional* e *ethical*.

Bionote: Alessandra Rizzo è professoressa associata nel Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi di Palermo, dove insegna inglese per scopi specifici e traduzione audiovisiva. Ha conseguito un dottorato di ricerca e un master in traduzione presso l'Università dell'Essex, ed è stata *Honorary Research Fellow* all'Università di Westminster. È membro del *Center for Research in Translation and Transcultural Studies* presso l'Università di Roehampton, dove è stata anche *Visiting Scholar*. I suoi interessi di ricerca vertono su traduzione audiovisiva e accessibilità, inglese digitale, ELF nell'estetica migratoria, sottotitolazione come controdiscorso. Ha pubblicato in riviste nazionali e internazionali e in volumi tematici. Ha co-curato (con Cinzia Spinzi e Marianna Lya Zummo) *Translation or Transcreation?* (Cambridge Scholars, 2018), e i numeri speciali, "Translating the margin: Lost voices in the aesthetic discourse" (con Karen Seago) per *InVerbis* (Carocci, 2018) e "Translation and Accessibility for All in the Creative Industries: Digital Spaces and Cultural Contexts" per *Bridges, Trends and Traditions in Translation and Interpreting Studies*. Attualmente sta lavorando alla monografia *New Perspectives on Audiovisual Translation. Migratory Aesthetics in documentary films and on the stage* (New Series in Translation Studies, Peter Lang).

Maria Luisa Pensabene è docente a contratto di Lingua e traduzione inglese all'Università di Palermo. Ha conseguito una laurea in "Scienze della Mediazione Linguistica" e, successivamente, in "Lingue Moderne e Traduzione per le Relazioni Internazionali" all'Università di Palermo con una tesi dal titolo "My Home in Libya": *Audio descrizione e Media Accessibility*. Nel 2019 ha lavorato alla realizzazione di audio descrizioni per il Sole Luna Doc Film Festival e, dallo stesso anno, collabora con diverse agenzie nell'ambito dell'audiovisivo. A Palermo ha insegnato lingua inglese nella Scuola Universitaria Superiore per Mediatori Linguistici ("Masterly", Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori), in enti di ricerca e formazione, per i quali ha svolto attività di docenza per le forze dell'ordine, ciechi e ipovedenti, e nella formazione specialistica post-lauream. Lavora come interprete in ambito giuridico, enogastronomico, cinematografico e museale e, oggi, parallelamente all'insegnamento, svolge anche attività di traduzione e consulenza linguistica.

Recapiti autrici: alessandra.rizzo@unipa.it; marialuisa.pensabene@unipa.it

Riferimenti Bibliografici

- Baker M. 2006, *Translation and Conflict: A Narrative Account*, Routledge, London.
- Baker M. 2016, *Beyond the spectacle. Translation and solidarity in contemporary protest movements*, in Baker M. (a cura di), *Translating Dissent: Voices from and with the Egyptian Revolution*, Routledge, Taylor and Francis Group, London, pp. 7-10.
- Bakhtin M. 1981, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, The University of Texas Press, Austin.
- Billing T.S. 2020, *Counter Stories in Counterpublics: Exploring Documentary as a Form of Activist Media to Counter Reinforced Stereotypes about the Criminalisation of Black Men*, Master's Thesis, University of Michigan, pp. 1-77.
- Caffrey C. 2009, *Relevant Abuse? Investigating the Effects of an Abusive Subtitling Procedure on the Perception of TV Anime Using Eye Tracker and Questionnaire*, PhD dissertation, Dublin City University, Dublin. <https://core.ac.uk/download/pdf/11309141.pdf> (21.02.2021).
- Díaz-Cintas J. 2005, *Audiovisual translation today. A question of accessibility for all*, in "Translating Today" 4, pp. 3-5.
- Díaz-Cintas J., Matamala, A. e Neves, J. (a cura di), 2010, *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*, Rodopi, Amsterdam/New York.
- Di Giovanni E. 2020, *La traduzione audiovisiva e i suoi pubblici. Studi di ricezione*, Loffredo Editore, Napoli.
- Frandsen S., Kuhn T. e Lundholdt Wolff M. 2016, *Introduction*, in Frandsen S., Kuhn T. e Lundholdt M. (a cura di), *Counter-Narratives and Organization*, Routledge, London/New York, pp. 1-14.
- Gambier Y. e Gottlieb H. 2001 (a cura di), *(Multi) Media Translation: Concepts, practices, and research*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Greco, G.M. e Jankowska, A. 2020, *Media Accessibility Within and Beyond Audiovisual Translation*, in Bogucki Ł. e Deckert M. (a cura di), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*, Palgrave Macmillan, London, pp. 57-82.
- Heinisch B., 2019, *Accessibility as a component in inclusive and fit-for-market specialised translator training*, in "inTRAlinea". <http://www.intralea.org/specials/article/2420> (21.02.21).
- Hunston S. e Thompson G. (a cura di), 2000, *Evaluation in Text*, OUP, Oxford.
- Jankowska A. 2019, *Audiovisual Media Accessibility*, in Angeone, E., Ehrensberger-Dow, M. e Massey, G. (a cura di), *The Bloomsbury Companion to Language Industry Studies*, Bloomsbury Academic Publishing, London, pp. 231-260.
- Lueg K., Graf A. e Powell J.W. 2020a, *Hegemonic Tales: Discussing Narrative Positioning within the Academic Field between Humboldtian and Managerial Governance*, in Lueg K. e Wolff Lundholt M. (a cura di), *The Routledge Handbook of Counter-Narratives*, Routledge, London/New York, pp. 267-280.
- Lueg K., Starbæk Bager A. e Wolff Lundholt M. 2020b, *Introduction. What counter-narratives are: Dimensions and levels of a theory of middle range*, in Lueg K. e Wolff Lundholt M. (a cura di), *The Routledge Handbook of Counter-Narratives*, Routledge, London/New York, pp. 1-15.
- Lipson M. 2006, *Exploring Functional Grammar*, Clueb, Bologna.
- Martin J.R. 2000, *Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English*, in Hunston S. e Thompson G. (a cura di), *Evaluation in Text*, OUP, Oxford, pp. 142-175.

- Martin J.R. e Rose D. 2003, *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*, Continuum, New York.
- Martin J.R. e White P.R. 2005, *The Language of Evaluation. Appraisal in English*, Palgrave Macmillan, New York e London.
- Naficy H. 2004, *Epistolarity and Textuality in Accented Films*, in Egoian A. e Balfour I. (a cura di), *Subtitles. On the Foreignness of Film*, The MIT Press, Massachusetts/London, pp. 131-152.
- Neves J. 2018, *Cultures of Accessibility: Translation making cultural heritage in museums accessible to people of all abilities*, in Harding S.A. e Carbonell Cortés O. (a cura di), *The Routledge Handbook of Translation and Culture*, Routledge, London/New York, pp. 415-430.
- Nichols B. 2016, *Speaking Truths with Film: Evidence, Ethics, Politics in Documentary*, University of California Press, California.
- Nornes A.M. 2007, *Cinema Babel: Translating Global Cinema*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Oteíza T. 2017, *The Appraisal Framework and Discourse Analysis*, in Bartlett T. e O'Grady G. (a cura di), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, Routledge, London/New York, pp. 457-472.
- Pensabene M.L. 2020, *My Home, in Libya: Audio descrizione e media accessibility*, Master's Thesis, Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università di Palermo.
- Reiss K. e Vermeer H. J. 1984 (a cura di), *Towards a General Theory of Translational Action*, St. Jerome Publishing, London.
- Rizzo A. 2020a, *The mediation of subtitling in the narrative construction of migrant and/or marginalised stories*, in "Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication" 13, pp. 70-93.
- Rizzo A. 2020b, *Subtitling into ELF. When Accessibility Becomes a Counter Information Tool*, in "Lingue e Linguaggi" 38, pp. 407-423.
- Sharma A. 2018, *Documentary as Witness; Documentary as Counter-Narrative. The cinema of Sanjay Kak*, in Devasundaram A.I. (a cura di), *Indian Cinema beyond Bollywood*, Routledge, London/New York, pp. 117-138.
- Somers M. e Gibson G.D. 1994, *Reclaiming the Epistemological "Other": Narrative and the Social Constitution of Identity*, in Calhoun C. (a cura di), *Social Theory and the Politics of Identity*, Blackwell, Oxford, pp. 37-99.
- Uzzo, G. 2020, *Accessible Film Festivals: A Pilot Study*, in "Bridge. Trends and Traditions. Translation and Interpreting Studies" 1 [2], pp. 68-85.
- Vandaele J. 2019, *Narratology and Audiovisual Translation*, in Pérez-González L. (a cura di), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*, Routledge Handbooks, London/New York, pp. 225-241.
- White P.R. 2002, *The Semantics of Intersubjective Stance*, paper and workshop held at ISFC Congress, Liverpool.

Filmografia

- Stronger than a Bullet*, diretto da Maryam Ebrahimi, Svezia, 2017.
- Makun (no llores): Dibujos en un C.I.E.*, diretto da Emilio Martí López, Spagna, 2019.
- My Home, in Libya*, diretto da Martina Melilli, Italia, 2018.
- Laila at the Bridge*, diretto da Elizabeth Mirzaei e Gulistan Mirzaei, Canada/Afghanistan, 2018.

RAPPRESENTATIVITÀ E VARIAZIONE LINGUISTICA NELLA TRADUZIONE AUDIOVISIVA

DORA RENNA

UNIVERSITÀ CA' FOSCARI DI VENEZIA

Abstract – The underrepresentation of ethnic and linguistic minorities, as well as their stereotyped images, are intrinsic to US society, which seems to want them to disappear in order to survive (Macedo 2013). These minorities are often absent from the screens, and when they appear, they are transformed into stereotypes and used as diegetic devices that the public is able to recognise. Even when the films are produced by minorities, they often end up reinforcing these stereotypes while trying to explain or confute them, ultimately surrendering to their social marginality. Indeed, these representations emerge from policies aiming to delete ethnic difference by stigmatising linguistic (Lippi-Green 1997) or social ones (Bender 2003). The power of cinema lays in its ability to shape memory and reality, actively contributing to social and individual narrations (Fluck 2003). In this sense, translation also plays a crucial role in re-presenting minority images to the target audience (van Doorslaer *et al.* 2016). The aim of this article is to tackle the issue of minority translation as a way to ensure them access to a broader public, in order to present the latter with their own voice and language. More specifically, this article explores the representativity issue as a matter of access by providing answer to the question: what does access mean for a discriminated minority?

Keywords: audiovisual translation; minorities; linguistic variation; representativity; access.

*“[N]on mi sono mai sentito libero
di parlare la mia lingua [...],
a causa della costante spinta
all’assimilazione,
in contrasto con gli ideali di
democrazia
di una società che ti chiede di smettere
di esistere per poter sopravvivere.”*
(Donaldo Macedo intervistato da Ana
T. Solano-Campos)¹

¹ Intervista al Professor Donaldo Macedo (Università del Massachusetts - Boston) a cura di Ana T. Solano-Campos (tradotta da Valentina De Rossi) per *Iperstoria*, numero 1 febbraio 2013: <http://www.iperstoria.it/joomla/16-interviste/37-intervista-macedo> (9.5.2020).

1. L'accesso alla rappresentazione cinematografica

La diffusione capillare dei mass media tra la fine del Novecento e l'inizio del nostro secolo ha progressivamente sbilanciato il rapporto tra realtà e rappresentazione mediatica nei confronti di quest'ultima (Dill 2009). La rappresentazione non è imitazione o riflesso della realtà, ma la forgia – al punto che esistere sugli schermi sembra diventare non soltanto sinonimo, ma precondizione dell'esistenza stessa. In questo senso, avere accesso alla creazione di significato che avviene attraverso i media è una forma di potere sociale e politico, spesso soggetto a una distribuzione quantomeno iniqua presso diversi gruppi e individui (Carah, Louw 2015, p. 33). Attraverso i media, i detentori del potere legittimano la loro posizione, e sempre attraverso i media i gruppi sociali ai margini possono tentare di lanciare messaggi sovversivi.

In particolare, il cinema ha un enorme potere, con la sua capacità di plasmare la memoria e la realtà, contribuendo attivamente alle narrazioni sociali e individuali (Fluck 2003). Gli Stati Uniti sono tra i maggiori esportatori di prodotti cinematografici, attraverso i quali quasi ovunque nel mondo lo schermo diviene vetrina di uno stile di vita *americano* che, al di là dei singoli intrecci, sembra raccontare un panorama sociale chiaramente suddiviso e gerarchizzato dal punto di vista etnolinguistico (Ross 2014). In effetti il problema dell'assenza di varietà etnolinguistica, o della parzialità della sua rappresentazione cinematografica, è intrinseco alla società statunitense che spesso “chiede [alle minoranze] di smettere di esistere per poter sopravvivere” (Macedo 2013, n.p.). Nelle rare presenze sullo schermo, i personaggi appartenenti alle minoranze sono per lo più marginali; esistono unicamente in virtù della loro appartenenza etnica, della quale incarnano uno o più stereotipi funzionali alla trama e alle aspettative del pubblico. Anche la produzione cinematografica che emerge dalle minoranze si trova spesso a doversi confrontare con i propri stereotipi, cercando di smentirli, di giustificarli o a volte rinforzandoli più o meno inconsciamente – soccombendo alla marginalità sociale a cui sono costretti. Queste rappresentazioni nascono infatti da una politica che mira a cancellare la differenza etnica stigmatizzando quella linguistica (Lippi-Green 1997) o sociale (Bender 2003).

L'obiettivo di questo contributo è affrontare la questione della traduzione dei gruppi etnolinguistici marginali come modo di garantire o negare loro accesso a un nuovo pubblico. La traduzione può garantire e violare alle minoranze il diritto di esistere per sé, tramite la propria storia e la propria lingua, in virtù della sua capacità di ri-scrivere le immagini mediatiche in un nuovo contesto culturale (van Doorslaer *et al.* 2016).

Con l'accesso alla rappresentazione cinematografica tenuto sotto controllo dal gruppo etnolinguistico dominante (i cosiddetti WASP, *white, Anglo-Saxon, Protestants*: bianchi, anglosassoni e protestanti), non è forse sorprendente constatare come i gruppi di minoranza si ritrovino di frequente imprigionati in una gabbia di stereotipi (Schweinitz, Schleussner 2011). Si guardi agli afroamericani, spesso usati come espediente comico grazie al proverbiale *feisty attitude* (atteggiamento belligerante, in particolare quello femminile), evidente soprattutto nel loro linguaggio non verbale (Taronna, Renna 2011), ma anche negli espedienti pragmatici afroamericani che Green (2002) aveva definito *speech events*. Anche gli asiatici-americani rispondono sovente al profilo del *nerd* capace di qualsiasi magia informatica ma socialmente inetto, del serafico esperto di arti marziali oppure del proprietario di attività commerciali con conoscenza minima dell'inglese (Ono, Pham 2009). Non solo l'alterità etno-nazionale è messa al margine: l'identità o l'orientamento sessuale hanno a lungo avuto accesso limitato alla rappresentazione cinematografica, dal designer/stilista *camp* alla donna transgender perennemente (re)legata a prostituzione ed esclusione sociale (Nadler, Voyles 2020). Allo stesso modo, la differenza in termini di abilità fisiche, psichiche o dello sviluppo, è spesso vista attraverso una lente di 'abilismo', che concepisce la disabilità come un difetto della società, un dramma da correggere o nascondere (Markotić 2016).

Questi esempi non sono isolati, ma si inquadrano in una più ampia difficoltà del cinema americano a distaccarsi dal maschio bianco eterosessuale cisgender abile come figura centrale, sia davanti alla telecamera sia nel settore di produzione e regia.² Lo studio della *Media, Diversity, & Social Change Initiative* sui film dal 2007 al 2014 (Smith *et al.* 2016) ha dimostrato l'enorme divario in termini di genere, identità/orientamento sessuale e gruppo etnico di appartenenza.³ In questa sede sembra particolarmente rilevante il dato della questione etnica ed etnolinguistica: tra il 2007 e il 2014 i personaggi appartenenti al gruppo etnico che detiene il potere politico ed economico sono sovra-rappresentati (73,1% bianchi a fronte di 12,5% personaggi di origine africana/afroamericana, 5,3% asiatici, 4,9% *latinos* e 4,2% altri) rispetto alle

² Sicuramente diverso il mondo delle serie TV, la cui maggiore dinamicità potrebbe riflettere il rapporto diretto che le piattaforme streaming come Netflix o Amazon Prime Video stabiliscono con il fandom, in contrasto con la maggiore staticità della dimensione cinematografica. La serialità, sempre più presente nell'intrattenimento, merita un discorso a parte, ma in questa sede sembra utile citare almeno l'iniziativa di Netflix dedicata al movimento Black Lives Matter, che raccoglie e mette a disposizione gratuitamente una serie di prodotti audiovisivi (serie TV, film, documentari, spettacoli dal vivo etc.) per dare voce alle istanze del movimento afroamericano: <https://www.netflix.com/it-en/browse/genre/81299227?so=su> (19.11.2020).

³ Il fatto che la questione dell'abilità sia stata inizialmente esclusa dallo studio ne dimostra ancora una volta l'abbandono nel contesto mediatico, che riecheggia l'isolamento sociale – ancora più estremo in contesti “al margine” come quello carcerario. (Sarrett 2020)

statistiche demografiche e anche al pubblico. Di certo questa tendenza sta lentamente e in parte cambiando, come dimostrato dallo stesso report aggiornato al 2018 (Smith *et al.* 2019): qui la presenza dei bianchi è calata leggermente al 63,7%, mentre quella di etnia africana/afroamericana è salita al 16,9% e quella asiatica all'8,2%. In leggero aumento anche la presenza dei *latinos*, al 5,3%, e degli *altri* al 5,9%. Il report del 2018 contiene anche dettagli sulla assenza di personaggi con disabilità (1,6% sul totale dei personaggi).

Parte dei destinatari del prodotto cinematografico resta dunque spettatore invisibile, senza un'immagine in cui rivedersi, una voce attraverso cui parlare. In altre parole, è loro negato l'accesso alla realtà mediatica, e con esso il diritto di trovare rappresentazione della loro complessa identità. La rappresentatività demografica rispetto alla popolazione statunitense è infatti un obiettivo lontano, soprattutto per quanto riguarda disabili, donne, LGBT e *latinos*, come dimostra il grafico dal report in Figura 1 (Smith *et al.* 2019, p. 3):

UNDERSERVED GROUPS IN FILM	FILMS WITHOUT ANY CHARACTERS	PERCENTAGE OF SPEAKING CHARACTERS	U.S. POPULATION	DIFFERENCE (Characters-Population)
FEMALE CHARACTERS	0	33.1%	50.8%	-17.7
CHARACTERS W/DISABILITIES	58	1.6%	27.2%	-25.6
LATINO CHARACTERS	47	5.3%	18.3%	-13
LGBT CHARACTERS	76	1.3%	4.5%	-3.2
BLACK CHARACTERS	12	16.9%	13.4%	+3.5
ASIAN CHARACTERS	32	8.2%	5.9%	+2.3

Note: U.S. Census was used for all groups except LGB. That point statistic was from Williams Institute (2017)

Figura 1
Gruppi sottorappresentati nei film americani (Smith *et al.* 2019, p. 3).

Secondo il report, il gruppo etnico più colpito dalla sottorappresentazione sono proprio i *latinos*, che costituiscono poco meno di un quarto della composizione demografica statunitense, e che pure appaiono così raramente nel cinema da superare appena il 5% della popolazione rappresentata sugli schermi. In compenso, la loro presenza sul territorio è stata ed è ancora al centro del discorso politico e giornalistico, in termini non lusinghieri. Ai *latinos*, in particolare a quelli di origine messicana, si imputa il ruolo di migranti invasori e, soprattutto, di pericolosi criminali:

I media tendono a focalizzarsi sulle gang e sul loro presunto riemergere durante ogni periodo di recessione economica. Forse le gang funzionano come un facile pretesto per invocare la chiamata alle armi contro la comunità latina in tempi di difficoltà economica, generando un'isteria collettiva che giustifichi maggiore sicurezza sul confine e misure di sorveglianza interna. (Bender 2003, p. 38; trad. mia)

Sovente diventano *oggetto* di cronaca, trasformati in nemico pubblico contro cui implementare politiche securitarie o costruire campagne elettorali di successo.⁴ La rappresentazione cinematografica è influenzata da questo tipo di racconto e allo stesso tempo lo alimenta, presentando i *latinos*, e in particolare i chicani, in una veste che riflette la tendenza a identificarli con un personaggio specifico, che diventa un vero e proprio dispositivo diegetico. L'attore, soprattutto di sesso maschile, che possegga tratti fenotipici riconducibili⁵ ai chicani si trova spesso intrappolato in questi ruoli, una vera e propria forma di *brown face* dal retrogusto neocoloniale. Non è raro, infatti, trovare lo stesso attore interpretare lo stesso ruolo (o un ruolo incredibilmente simile) in più di una pellicola: tra gli esempi più lampanti Raymond Cruz (in film quali *Blood in Blood out*, 1993 e *Dusk Till Dawn 2: Texas Blood Money*, 1999, *Training Day*, 2001, ma anche in famose serie TV quali *Breaking Bad*, 2008-2013, e il suo spin-off *Better Call Saul*, 2015) e Noel Guglielmi, un vero e proprio caso di *typecasting*⁶ che ha attirato l'attenzione per gli innumerevoli ruoli da gangster sia in produzioni blockbuster (*Training Day*, *The Fast and the Furious*, 2001 e *Furious 7*, 2015) sia in decine di film

⁴ Numerosissimi i commenti che il presidente degli Stati Uniti uscente Donald Trump ha riservato a cittadini messicani e messicano-americani – l'odio verso i quali è parte integrante del suo progetto politico. Dal famoso muro tra Stati Uniti e Messico che ha accompagnato la sua campagna elettorale e resta tema ricorrente (spiegato in questo articolo di *The Guardian*: <https://www.theguardian.com/world/2020/jan/30/trump-border-wall-between-us-and-mexico-blows-over-in-high-winds>, 3.05.2020), alle sue manovre sensazionalistiche, come l'iniziativa di designare i cartelli della droga come organizzazioni terroristiche (come si può leggere in questo articolo di *Reuters*: <https://www.reuters.com/article/us-usa-mexico-cartels/trump-plan-to-label-mexican-cartels-as-terrorists-may-backfire-mexico-experts-warn-idUSKBN1Y11U2>, 3.5.2020); dalla infelice terminologia usata per definire i messicani (di cui a questo articolo di BBC: <https://www.bbc.com/news/av/world-us-canada-37230916/drug-dealers-criminals-rapists-what-trump-thinks-of-mexicans>, 3.5.2020) ai lapsus freudiani durante le conferenze stampa dedicate a tutt'altro argomento (come riportato da *indy100 from The Independent*: <https://www.indy100.com/article/trump-mexican-violence-domestic-coronavirus-press-briefing-9441901>, 3.5.2020), è chiara la designazione di questa minoranza come nemico pubblico.

⁵ La scelta dell'espressione "tratti fenotipici riconducibili" non è casuale: non sempre i personaggi chicani sono interpretati da chicani o da messicani: è il caso per esempio di Cliff Curtis (Smiley in *Training Day*, 2001), attore neozelandese di origine maori (<https://www.imdb.com/name/nm0193295/>, 4.5.2020); Lou Diamond Phillips (Angel Guzman in *Stand and Deliver*, 1988), attore filippino-americano (<https://www.imdb.com/name/nm0001617/>, 4.5.2020); Benjamin Bratt (Paco Aguilar in *Blood In Blood Out*, 1993), attore americano di origine quechua (<https://www.imdb.com/name/nm0000973/>, 4.5.2020).

⁶ *Typecasting* è la tendenza a scritturare uno stesso attore per il medesimo ruolo, stereotipato e minoritario: temuto e odiato dagli attori, unisce la mancanza di creatività alla concreta possibilità di sparire dall'industria cinematografica quando quel tipo di ruolo o i film in cui si ripete non sono più "di moda" (Jarvie 2014).

minori, spesso anche con lo stesso nome (il più gettonato è Hector).⁷ In un quadro artistico e sociale così desolante, appare chiaro che l'accesso non sia garantito allo stesso modo a tutti, e che gli stessi chicanos possano trovarsi ad accettare condizioni limitanti pur di far parte del mondo di Hollywood. La costruzione dello stereotipo avviene in maniera fortemente codificata e riguarda due aspetti principali. Da una parte, una serie di dati intrinseci al personaggio, che Ramírez Berg (2002, pp. 39-42) definisce “semiotica dello stereotipo”; dall'altra, la messa in scena vera e propria con i suoi aspetti tangibili, ovvero “poetica dello stereotipo”.

La “semiotica dello stereotipo” (Ramírez Berg 2002, pp. 39-42) è la stratificazione di dati che si assumono come veri rispetto alla categoria stereotipata. Tra questi, vale la pena di citare quelli etno-nazionali: l'alterità deve essere visibile nei tratti fenotipici del personaggio, che sarà anche identificabile come straniero, per esempio grazie a una variante linguistica riconoscibile come diversa dallo standard (che sarà meglio dettagliata nel seguente paragrafo). Questi tratti da soli non sarebbero sufficienti a motivare il timore dell'altro e a identificarlo come criminale, ed è per questo che sono fondamentali anche il dato comportamentale e quello morale. Il primo consiste nell'attribuire all'altro devianze nella condotta, dovute per esempio a problemi di dipendenza da stupefacenti o di natura psichiatrica: nel migliore dei casi, il gangster chicano è un sociopatico con grave dipendenza da alcool o droghe pesanti. Da un punto di vista morale, può non essere in grado di distinguere tra bene e male (amoralità), oppure può decidere di essere malvagio e crudele, così da assecondare quella che il pubblico assumerà essere *la sua natura* (condotta immorale).

La “poetica dello stereotipo” (Ramírez Berg 2002, pp. 42-54) riguarda la costruzione del personaggio sulla scena. Un aspetto fondamentale è il set, che deve suggerire immediatamente la selvaticità del chicano, la sua lontananza rispetto alla ‘civiltà’ americana: tra gli scenari più usati, ghetti costantemente assolati e roventi, in cui dominano graffiti, insegne in spagnolo e case fatiscenti. In alternativa, è possibile collocare questi personaggi in carcere, dove di solito costituiscono potenti e pericolose gang in grado di controllare le strade. Anche la colonna sonora contribuisce alla creazione degli scenari: oltre alla musica afroamericana (gangsta rap, blues o soul) è possibile ascoltare rap chicano/messicano e musica tradizionale messicana. A parte il già citato *typecasting*, è importante anche il modo in cui i personaggi saranno presentati sulla scena, e ciò riguarda, oltre ai già citati atteggiamenti,

⁷ Ha questo nome nei due film cui partecipa nel citato franchise *The Fast and the Furious*, in *11:11* (2004), nelle serie TV *Retail* (2014-) e *Fresh off the Boat* (2015-2020). Inoltre, in alcuni prodotti in cui ha ruoli minori, nei titoli viene identificato come “Gang leader” (*The Animal*, 2001) o “Gangbanger #1” (*The X-Files* episodio “Surekill”).

anche trucco, costumi e atteggiamenti. Essi sono talmente codificati da essere descritti anche sul sito ufficiale della polizia di Los Angeles:

La maggior parte dei membri delle gang è orgogliosa della propria appartenenza e non ne fa mistero. Molti mostrano apertamente tatuaggi e vestono in un modo che li associa alla loro gang [...] l'uniforme del gangster ispanico è standard e facilmente riconoscibile [...] t-shirt bianche, cinture sottili, pantaloni larghi con le bretelle calate, un berretto di lana blu o nero o una bandana legata sulla fronte [...] alcune gang preferiscono indossare camicie a quadroni a sfondo blu, marrone, nero o rosso. Queste camicie sono solitamente larghe e sbottonate [...] specifici tagli di capelli (teste rasate, retine o trecchine). [...] *Nota: alcune gang iniziano a cambiare il proprio look non indossando più i loro colori distintivi nel tentativo di ingannare le forze dell'ordine e nascondere la loro affiliazione.*⁸

Un'altra caratteristica a cui Ramírez Berg (2002, p. 51) fa riferimento, e che si lega in modo imprescindibile alla rappresentazione stereotipata dall'altro chicano, è lo *scripting*, il copione. Esso riguarda un aspetto più linguistico della discriminazione, già citato a proposito del dato etno-nazionale. Come fanno notare Macedo et al. (2003), le pratiche di matrice razzista e neocoloniale, per essere attuate anche in momenti e contesti formalmente schierati contro questi tipi di discriminazione, assumono spesso un'altra veste. La discriminazione di un gruppo etnico passa così attraverso lo svilimento della sua lingua: quello che Macedo et al. definiscono *linguoracism* [linguorazzismo o razzismo linguistico] (2003).

2. La dimensione linguistica della rappresentazione

Il concetto di *linguoracism* è particolarmente utile per comprendere come la dimensione linguistica dell'accesso (limitato o negato) alla rappresentazione sia uno snodo cruciale:

Il *linguoracism* nelle pratiche discorsive è in parte realizzato rappresentando l'eredità culturale come simile all'eredità biologica. Interi sistemi culturali, lingua inclusa, sono associati con interi collettivi razziali. [...] Pur riconoscendo la che la lingua vista come discorso è lo strumento primario per dare forma e tenere vivo il razzismo, le discussioni intorno all'elusivo termine 'razza' non includono esplicitamente la lingua come strumento distintivo della sua costruzione sociale. [...] Il *linguoracism*, come altri tipi di razzismo, implica una classifica [...] una valutazione in termini di cosa sia intrinsecamente migliore o

⁸ Dal sito ufficiale del Dipartimento di Polizia di Los Angeles, articolo "Come di identificano le gang": http://www.lapdonline.org/get_informed/content_basic_view/23468 (18.11.2018); trad. mia. In particolare, sembra doveroso porre l'attenzione sulla nota finale (corsivo mio) e sullo scambio tra realtà e rappresentazione che essa esemplifica.

peggiore, alto o basso, accettabile o sgradevole, e così via. (Macedo *et al.* 2003, pp. 91-92; trad. mia)

Questa tendenza si estrinseca in una serie di pratiche volte a sminuire, degradare, *correggere* e infine cancellare la diversità linguistica, presentandola in modo coscientemente fallace come il *vero ostacolo* all'uguaglianza sociale tra gruppi etnici. Questo spirito ha animato politiche legate alla società e all'istruzione come l'*English Only* negli Stati Uniti, mirata a neutralizzare la differenza linguistica degli *hispanohablatantes*, attribuendo alla loro lingua le colpe di fenomeni quali abbandono scolastico e performance sotto la media – ignorando così la realtà di discriminazione, ingiustizia sociale e mancato riconoscimento linguistico, i veri responsabili dell'allontanamento di una fetta importante delle minoranze americane dall'istruzione superiore (Kozol 1996). Questa forma di discriminazione si basa sul richiamo a presunti 'fatti', che sono però dati avulsi da qualsivoglia contestualizzazione, tipici dello scientismo, secondo cui la "verità è fissata, aprioristica e universale [...] la scienza induttiva è l'unico mezzo per conoscere e la certezza è un risultato realistico" (Widdowson 2011, n.p.; trad. mia).

Nonostante la pretesa di neutralità e oggettività, negli Stati Uniti le istanze di scientismo – tutte, e in particolare si prendono qui in analisi quelle legate al *liguoracism* – sono quanto di più politico e meno scientifico. Ciò si può desumere dall'uso che delle sue conclusioni si fa nel dibattito pubblico – e che si ritrova anche nell'uso mediatico della variazione linguistica. Come già accennato, l'*English Only* identifica il successo scolastico con l'acquisizione dell'inglese nella variante parlata dai WASP,⁹ nonostante la Costituzione americana non faccia menzione di una lingua ufficiale.¹⁰ La definizione di una lingua ufficiale è un passaggio chiave nella definizione di *standard* linguistico – un termine di paragone per definire l'adeguatezza di ogni parlante al proprio contesto sociale (Lippi-Green 1997). Ma che cos'è, davvero, l'inglese *standard*? Secondo David Crystal (2004), lo standard non è che *una variante* della lingua inglese la quale, in un determinato momento storico, ha raggiunto un grado importante prestigio sociale nella comunità. Questa definizione mostra tutta la criticità e i limiti connaturati al concetto di standard. L'inglese standard è una variante tra le tante, il cui prestigio non è innato né naturale: è legato a un tempo e una comunità specifici. Eppure, i depositari dello standard sono ritenuti gli esempi di inglese 'corretto', mentre

⁹ In effetti, l'inglese oggi imposto come lingua della cultura, incarnazione stessa di scienza e conoscenza dai promotori dell'*English Only*, era inizialmente visto come una aberrazione, una violenza sulla purezza dell'inglese originario della madrepatria Gran Bretagna (Hamilton 1833).

¹⁰ In 32 Stati è stata fatta dichiarazione esplicita dell'inglese come lingua ufficiale, vedi <https://www.wnd.com/2018/01/32-states-make-english-official-language/> (6.8.2018) mentre, nonostante svariati tentativi in senso contrario, la Costituzione non contiene riferimenti specifici, vedi <http://constitutionus.com/> (6.8.2018).

agli altri tocca imitarli, nel tentativo di avvicinarsi allo standard per approssimazione (Milroy 2002, p. 22). Qui risiede il collegamento tra *standard* e *standardizzazione*, che fa capo a istituzioni come educazione, governo e amministrazione pubblica (Meshtrie 2000, p. 21). La standardizzazione è una forma di prescrizione attuata dalla comunità che, attribuendo prestigio a una variante dell'inglese, la eleva a lingua *corretta*. Tale variante viene reificata, perdendo la sua contingenza per diventare un'entità astorica e delocalizzata, un universale astratto. In quanto avulsa dalla sua realtà, essa può essere proposta come generico e generalizzato obiettivo didattico, assecondando l'ingannevole convincimento che una lingua possa essere un archetipo neutrale (Macedo *et al.* 2003). Ed è proprio tale convincimento a generare il mito della *lingua pura*, diffuso su vasta scala anche tra quanti non si occupino di linguistica (Watts 2011, p. 127). Più l'eloquio di una persona si avvicina a questa idea di purezza, più sarà ritenuto *appropriato*.¹¹ E in effetti, la misura in cui sarà ritenuto appropriato dipende da quanto esso rispetterà le *norme* dello standard. A questo proposito, Saraceni fa notare come il termine *norma* abbia un doppio significato, uno dei quali “si riferisce a quello che succede più di frequente, che è più ricorrente, comune ed è, quindi, normale”, mentre l'altro “è collegato ai comportamenti e alle condotte accettabili [...] in questo secondo caso, *norma* diventa quasi un sinonimo di ‘regola’” (Saraceni 2015, p. 89; trad. mia). I due significati si intrecciano, poiché “mentre qualcosa che succede di frequente è molto probabilmente considerata moralmente accettabile, qualcosa che viene continuamente *rappresentato* come normale, naturale e giusto può facilmente divenire lo standard” (Saraceni 2015, p. 89; trad. mia). Di conseguenza, la rappresentazione dello standard linguistico come *normale* influenza la percezione di qualsiasi cosa diversa come *fuori norma*, in senso statistico ma anche morale. Questo meccanismo agisce nelle istituzioni educative statunitensi, che presentano e rappresentano una certa variante linguistica come la norma, relegando il resto allo stato di anormalità, fino a identificare l'incompleta padronanza dello standard come segno di minori doti intellettive (Macedo *et al.* 2003).

Il *linguoracism* è dunque, a tutti gli effetti, una forma di potere che tende a delimitare il riconoscimento sociale di specifici gruppi di parlanti, in un certo senso legittimandone altri livelli di discriminazione. Tale potere viene esercitato non solo nelle scuole o nel mondo nel lavoro, ma anche – in

¹¹ Sebbene lo standard moderno dell'inglese sia soprattutto riferito a specifiche regole grammaticali e ortografiche e a un certo uso del lessico, è indubbio che la “pronuncia”, ovvero l'aspetto fonetico, fonologico e prosodico, abbia un ruolo molto importante nel determinare il prestigio dei parlanti (Crystal 1995, p. 365). Ciò finisce per creare la categoria di deviazione dallo standard definita “English with an accent” (inglese con un accento) in cui le caratteristiche *uditiv*e di una lingua contribuiscono attivamente a definirne il ruolo sociale (Lippi-Green 1997).

modo estremamente pervasivo – attraverso i media. Come mostrato nel precedente paragrafo, la discriminazione delle minoranze, e in particolare dei chicani, è una realtà del cinema hollywoodiano che si realizza attraverso la sottorappresentazione e la stereotipia.

Tali procedimenti toccano anche l'aspetto linguistico. In effetti, l'uso della variazione linguistica nei prodotti di *fiction* non è un fenomeno nuovo: Brodovich (1997, p. 26) ricorda che la commedia greca classica *Lisistrata* di Aristofane può essere citata come esempio antico. Anche nella letteratura inglese il fenomeno è una costante, per esempio in autori cardine come Chaucer e Shakespeare (Chapman 1994; Blake 1991, 2004). Inizialmente usate soprattutto come espediente comico, le varianti linguistiche hanno trovato un nuovo spazio a partire da Walter Scott, che ne ha mostrato la effettiva potenzialità nel parlare del personaggio stesso in termini di provenienza geografica ma anche sociale (Chapman 1994). Un uso così costante della variazione linguistica suggerisce che saperla riconoscere (pur se a grandi linee) sia parte integrante della competenza linguistica, e permetta di dedurre una serie di informazioni da *come qualcuno parla, prima ancora di ascoltare che cosa* stia dicendo, nonché di associare al modo di parlare una serie di caratteristiche apparentemente distanti. In effetti, i motivi e le funzioni della variazione linguistica nei prodotti culturali sono molteplici:

[L]'uso creativo delle varietà linguistiche nel dialogo letterario aiuta a informare il lettore rispetto a quale personaggio sta parlando e in quali circostanze. Diventa una risorsa testuale che aiuta il lettore a definire il profilo socioculturale del personaggio, nonché la sua posizione nel contesto socioculturale della diegesi. Conoscendo gli stereotipi e gli assunti sociali che i lettori possano condividere con la società cui appartengono, l'autore usa le variazioni linguistiche con l'aspettativa che esse incoraggino specifici assunti e reazioni che aiuteranno a caratterizzare il personaggio. Ciò conduce alla stratificazione dei partecipanti al dialogo, poiché i parlanti tendono ad associare maggiore prestigio alla variante standard e, di conseguenza, a svalutare le altre varianti associate con spazi geografici culturalmente periferici e con uno status socioculturale inferiore. (Ramos Pinto 2009, p. 291; trad. mia)

Le parole di Ramos Pinto mostrano come l'uso della variazione linguistica nei prodotti culturali non sia semplicemente un orpello estetico, ma parte integrante della trama tanto per l'autore quanto per il pubblico. Se un testo, sia esso letterario o cinematografico, è un prodotto con un posizionamento e un ruolo nella cultura che lo produce, allora è possibile inferire che autore e pubblico condividano – o che l'autore possa presumere di condividere col suo pubblico – un certo bagaglio di conoscenze. Per questo l'autore può aspettarsi che l'uso di una certa variante linguistica possa generare nel pubblico una serie di idee. In particolare, dalla variazione linguistica si desumono

importanti informazioni rispetto al posizionamento socioculturale nel contesto diegetico e nella società che esso rappresenta. Il *significato comunicativo* (Hatim, Mason 1990) di una certa variante linguistica consiste dunque nel fatto che essa fornisce informazioni riguardanti il *prestigio* (Ramos Pinto 2016). Esso costituisce un fattore determinante: il pubblico si aspetterà che il gruppo sociale che gode di migliore reputazione avrà un eloquio più vicino allo standard, mentre quanto più si distanzia dallo standard, tanto più è facile aspettarsi che un personaggio appartenga a un gruppo sociale periferico.

Le varianti linguistiche, in contesto diegetico, si muovono “lungo un asse che si estende da massimo a minimo prestigio (fino allo stigma, cioè a una valutazione negativa di una forma di eloquio)” (Assis Rosa 2015, p. 3; trad. mia), e il loro posizionamento dipenderà dalle attitudini del pubblico, anticipate dall'autore. Ciò non significa però che l'autore debba necessariamente fare un uso fedele, etnografico, della variazione linguistica: non è l'accuratezza¹² il suo fine ultimo, poiché “il livello di mimesi linguistica dipende dagli obiettivi estetici, diegetici, tematici, stilistici e funzionali dell'autore” (Ramos Pinto 2009, pp. 291-292; trad. mia). Eppure, l'autore non ne fa un uso completamente distaccato dalla realtà, perché altrimenti verrebbe meno la condivisione di aspettative con il pubblico. Per raggiungere il suo scopo, una variante linguistica deve comunque essere riconoscibile da quella che Assis Rosa (2012, p. 77) definisce “sensibilità linguistica” o “conoscenza degli stereotipi linguistici”. Sebbene non sia scontato che tutti i parlanti di una lingua abbiano precise cognizioni linguistiche rispetto alla variazione, è possibile affermare che a una certa competenza linguistica corrisponda l'abilità di riconoscere una variante e farsene un'idea – pur contaminata da preconcetti. Per questo gli autori “impiegano stereotipi linguistici facilmente riconoscibili dal lettore medio, assicurandosi che certe idee e immagini saranno evocate” (Ramos Pinto 2009, p. 290). In particolare, secondo lo schema della variazione linguistica di Assis Rosa (2012, p. 77), il pubblico riconosce variabili legate a due aspetti. Innanzitutto, quello fonetico e fonologico, definiti genericamente come *accento* (da cui espressioni nel linguaggio comune quali *ha un bell'accento*, *l'ho capito dal tuo accento*, *non ha accento quando parla*, *gli inglesi della Gran Bretagna hanno un accento vero o puro*). Il pubblico è però anche in grado di riconoscere caratteristiche di natura morfologica, sintattica, semantica e lessicale, spesso raggruppate sotto l'etichetta generica di *dialetto*. Queste variabili, incrociate con altre di natura contestuale, quali tempo, collocazione geografica, spazio sociale, situazione comunicativa e

¹² È importante notare che questo gap tra linguaggio reale e sua controparte diegetica ha portato Ferguson (1998) a definire lo studio della lingua diegetica come *ficto-linguistics*.

caratteristiche individuali, forniscono informazioni specifiche su come la variazione linguistica contribuisca a definire un personaggio. Se la variazione linguistica è legata a fattori temporali, sarà di natura sincronica o diacronica, e restituirà un posizionamento temporale del parlante (adatto al suo tempo o fuori contesto, per esempio *antiquato*). Se invece è legata a fattori spaziali, si parlerà di variazione diatopica, e il risultato sarà un dialetto o un accento regionale o nazionale. Nel caso in cui le variabili linguistiche e contestuali suggeriscano una variazione sociale, il risultato sarà un socioletto, per esempio uno slang o un gergo tecnico. Potrebbe anche trattarsi di caratteristiche individuali di un singolo personaggio, il quale parlerà dunque un idioletto (cfr. Page 1988). Infine, se le variabili linguistiche si intersecano con una situazione comunicativa peculiare, la variazione sarà di natura funzionale e si esprimerà con l'uso di un certo registro linguistico.

3. Doppiaggio e minoranze linguistiche: alcuni esempi

La realtà della rappresentazione diegetica può però complicarsi ulteriormente quando entra in scena una variante linguistica che incroci fattori sociali, geografici ed etnici – è questo il caso del *Chicano English* (CE). I chicani non sono messicani, poiché il termine ‘chicano’ fa riferimento a coloro che abitavano il territorio che fu messicano fino all’annessione agli Stati Uniti, come conseguenza del trattato che pose fine alla guerra tra i due stati nel 1848: California, New Mexico, Arizona e Texas (Penfield, Ornstein-Galicia 1985, p. 1). Attualmente, si definisce *chicano* anche il messicano-americano a partire dalla seconda generazione. In entrambi i casi dunque, i chicani sono cittadini americani. Pertanto, il CE è a tutti gli effetti una variante dell’inglese americano:

Il *Chicano English* è un dialetto etnico acquisito dai bambini mentre imparano l’inglese nel barrio o in altro contesto sociale durante il periodo di acquisizione linguistica. Il *Chicano English* deve essere distinto dall’inglese imparato come seconda lingua [...] il *Chicano English* è una variante usata solo da nativi anglofoni. (Santa Ana 1993; trad. mia)

L’eccezionalità del Chicano English ne rende impossibile la riduzione sotto una unica etichetta, spingendo verso una visuale più complessa. Innanzitutto, il fatto che il CE non si sia assorbito nell’inglese americano (cfr. Metcalf 1979) prova che esso è “un dialetto sociale autonomo con caratteristiche proprie che viene tramandato tramite mutui processi di trasmissione linguistica” (Godinez 1981, p. 45; trad. mia). In questo senso, il CE è affine alla definizione di “socioletto”, una variante “determinata dall’ambiente sociale o associata a un particolare gruppo sociale” (Durrell 2004, p. 201;

trad. mia). Inoltre, dato il legame storico tra Chicano English e una comunità che ha origine in un preciso luogo geografico, non sarebbe neanche da escludersi la definizione di “etno-dialetto”, inteso come “varianti linguistiche che individuano i parlanti come membri di un gruppo etnico che originariamente usava un’altra lingua o variante propria” (Clyne 2000, p. 86; trad. mia). Il termine “etno-dialetto” va tuttavia usato con cautela, per non incorrere nell’errore di reificare questa variante linguistica, di trattarla “come entità fissa anziché fluida”, la cui identità è vista “a compartimenti stagni, così da far sembrare legittimo pensare che un etno-dialetto sia un sistema discreto la cui unica funzione è indicare l’etnia di provenienza” (Eckert 2008, p. 26; trad. mia).

Il CE, come variante linguistica propria di un gruppo discriminato, soffre di una serie di pregiudizi che impediscono di vederne la realtà complessa e diversificata. Questi assunti erronei ne macchiano la reputazione, con il risultato di limitarne e condizionarne l’accesso alla rappresentazione mediatica. Innanzitutto, un comune preconetto identifica le particolarità dell’eloquio chicano con una limitata conoscenza della grammatica, similmente a quanto accade con i parlanti di African American Vernacular English e Appalachian English (Taronna 2016, p. 73; Fought 2003, p. 7). Inoltre, il discorso pubblico lo identifica come una forma di incompleta acquisizione della lingua inglese da parte di *hispanohablantes*. Tale preconetto è stato ampiamente confutato dalla ricerca sul campo (e.g. Santa Ana 1993; Fought 2003), la quale ha invece dimostrato che non solo il CE è una variante che appartiene a *native speakers* di lingua inglese, ma che i suoi parlanti hanno per la maggior parte una conoscenza minima o nulla della lingua spagnola – di solito limitata a qualche parola che hanno sentito usare in casa. Il pregiudizio risulta ancora vivo e vegeto in istituzioni come quella scolastica, dove i chicanos sono sovente classificati tra i LEP (*Limited English Proficient*, conoscenza limitata dell’inglese), poiché le caratteristiche proprie del CE sono erroneamente identificate con intermittenza della lingua spagnola (Fought 2003, p. 4). Il bilinguismo tra i chicanos è un fattore del tutto autonomo dalla competenza in inglese, al punto che è impossibile distinguere un bilingue da un monolingue sentendoli semplicemente parlare in inglese (Fought 2003, p. 5).

L’eredità messicana del CE rimane al centro dei pregiudizi i quali, proprio facendo leva sulla tendenza a uniformare tutto ciò che rientra nella definizione di alterità, identificano il CE con lo Spanglish, inteso come code-switching tra inglese e spagnolo. Ciò avviene nonostante in realtà la competenza nel code-switching sia un fenomeno separato che, seppure diffuso tra i chicanos, non è intrinseco al CE (Fought 2003, pp. 5-6). I chicanos parlano una variante di inglese americano che ha precise regole ed è stabilmente affermata nella comunità da lungo tempo (Peñalosa 1981, p. 8). Il ricorso al

code-switching non è dovuto a una necessità di compensazione per una mancata competenza di inglese, ma a una scelta con scopi comunicativi precisi (Gumperz 1982). In particolare, si tratta di uno strumento dal valore emblematico (Poplack 1980, p. 589), che evidenzia l'appartenenza a una comunità. È importante sottolineare che questo tipo di code-switching non richiede piena competenza bilingue, dato che è sufficiente conoscere un numero abbastanza limitato di parole simboliche di un certo retaggio culturale.

C'è però un altro pregiudizio nei confronti del CE che è di peso ancora maggiore rispetto alle cifre discusse nella sezione precedente, che limita e manipola l'accesso dei chicani alla rappresentazione mediatica. Si tratta di “una tendenza tra gli esterni alla comunità [chicana] ad associare il Chicano English, soprattutto nella sua sub-variante più lontana dallo standard, con i membri delle gang” (Fought 2003, p. 6; trad. mia). Mentre il fenomeno delle gang è certamente una realtà per i chicani, è fuorviante e capziosa l'equazione tra CE e criminalità organizzata. Equazione che è però rafforzata dall'uso ricorrente di questa variante linguistica per rappresentare le gang nel cinema – quasi sempre ignorando del tutto gli altri membri della comunità chicana. Il fenomeno della criminalità chicana, tutt'altro che universale, funge spesso da elemento di divisione all'interno della comunità e soprattutto tra i più giovani, creando tensioni interne che si riflettono in diverse realizzazioni del CE:

Dove si sono membri di gang all'interno di una comunità, l'appartenenza è certamente un fattore saliente nella costruzione dell'identità di questi giovani adulti, e in misura minore anche nella costruzione dell'identità da parte degli altri giovani adulti nella comunità, che potrebbero immaginare se stessi in opposizione alla subcultura rappresentata dalle gang. In una comunità simile, l'appartenenza a una gang deve essere tenuta in considerazione in uno studio sociolinguistico delle variabili. Anche la differenza tra due gang può essere rappresentata linguisticamente. [...] Nel nostro entusiasmo [da linguisti] nel notare corrispondenza tra appartenenza a una gang e variante linguistica, potremmo però involontariamente rinforzare lo stereotipo comune che il CE sia la lingua delle gang. In realtà, come ho già detto, il CE include una serie di stili e varianti, dalla più alla meno standardizzata. (Fought 2003; trad. mia)

In effetti, lo stereotipo presume, tra gli altri assunti,¹³ una surreale uniformità interna al gruppo cui fa capo (Ramírez Berg 2002, pp. 14-23), quando la

¹³ Per quanto uno stereotipo sia un'immagine superficiale, esso ha bisogno di una notevole stratificazione per essere efficace. Secondo Ramírez Berg (2002, pp. 14-23), gli stereotipi negativi hanno undici caratteristiche comuni: sono applicati con logica rigida; possono essere parzialmente basati su fatti reali; sono generalizzazioni semplificate che implicano l'omogeneità interna al gruppo stereotipato; non predicano comportamenti effettivi poiché sono troppo vaghi; mancano di esatta contestualizzazione e posizionamento storico; sono normalizzati dalla propria ripetizione; sono ritenuti credibili; possono essere reciproci, ma sono più forti quando il gruppo

realtà della lingua è la variazione, in base a diversi fattori. In particolare, per il CE è determinante la geografia: diffuso in tutto il sudest degli Stati Uniti, si ritrova anche in altre aree, e riceve input diversi in base alle varianti diatopiche con cui si trova a contatto. Inoltre, il maggiore o minore contatto con i WASP, nonché con altre minoranze, può influire in maniera importante. Più specificamente, secondo Baugh (1983) e Santa Ana (1993), il contatto con la varietà WASP determina una percezione di vicinanza o lontananza dallo standard, in base a quanto le varianti di CE si differenziano da quella parlata dalla comunità bianca:

Il Vernacular Chicano English (VCE) è la variante dialettale dei chicani anglofoni che hanno minor contatto con i non-chicani a livello comunicativo nella loro vita quotidiana. [...] Non mancano chicani di seconda e terza generazione che vivono in grandi città statunitensi senza avere contatti degni di nota con non-chicani. L'isolamento rurale di inizio secolo [...] è stato sostituito dalla segregazione urbana nei barrios abitati per la stragrande maggioranza da chicani. (Santa Ana 1993, p. 25; trad. mia)

Le considerazioni rispetto all'uso del CE nel cinema sono, in questa sede, focalizzate su Los Angeles, una di queste grandi città statunitensi, i cui barrios della zona orientale a maggioranza chicana sono stati spesso oggetto di rappresentazione cinematografica.

Come sottolinea Fought (2003, pp. 6-7; trad. mia) i “film con attori *latinos* che sono incentrati sullo stile di vita delle gang [...] sono proprio quelli in cui è più probabile sentire il CE”. In particolare, a partire dai tardi anni Settanta i chicani sono comparsi sugli schermi cinematografici americani nei panni di gangsters, spesso in ruoli antagonisti o antieroi. L'aumento di film completamente (o quasi completamente) incentrati sulla vita dei gangster chicani si è concentrato, tra gli anni Settanta e gli anni Novanta, alla fine di ogni decennio, in curiosa corrispondenza con gli aumenti periodici della migrazione dal Messico (Ochoa, Smith 2009, p. 137), fino all'inizio del ventunesimo secolo, quando l'attenzione si è spostata verso il nuovo nemico pubblico stereotipato: il terrorista musulmano post Torri Gemelle (Corbin 2017).

Dal punto di vista linguistico, i due assi portanti della rappresentazione chicana e della criminalità corrispondono con due livelli di variazione del CE (cfr. Fought 2002). Il primo è quello di matrice etnica, il quale include le caratteristiche legate all'eredità messicana come code-switching emblematico e tratti fonetici e soprasegmentali (per esempio la realizzazione tesa della

discriminato è socialmente più debole; hanno un'essenza ideologica che replica il sistema coloniale; esistono anche all'interno di uno stesso gruppo sociale, di solito prendendo di mira i più indifesi (poveri, disabili etc.); sono sconfitti dalla conoscenza e dall'esperienza.

vocale anteriore alta non labializzata rilassata [ɪ] o la tendenza alla prosodia isosillabica). L'altro è legato alla marginalità sociale dei chicani, e include fattori comuni ad altri anti-language hallidayani (1978) quali l'uso non convenzionale degli ausiliari e il ricorso ricorrente al turpiloquio. Entrambi i livelli di variazione linguistica si ritrovano tanto nei film a regia non chicana (e.g. Dennis Hopper, David Ayer) quanto in quelli scritti e/o diretti da chicani.¹⁴ Ne sono esempio due film quasi contemporanei: *American Me* (1992), diretto dal regista e attore chicano Edward James Olmos, e *Blood In Blood Out* (1993), scritto dal poeta chicano Jimmy Santiago Baca, in cui ai temi legati alla criminalità chicana si intrecciano numerosi *topoi* del cinema e delle serie TV a tema carcerario.¹⁵ In entrambi i film sono presenti due *güeros* (persone con tratti fenotipici WASP, Polkinhorn *et al.* 2005, p. 30), variamente ispirati a Joe (Pegleg) Morgan, un americano di origini slave cresciuto a East Los Angeles e diventato in carcere un rispettato leader della Mafia Messicana (Katz 1993): Miklo Velka in *Blood In Blood Out* e JD in *American Me*. Entrambi i personaggi, pur in modi diversi, validano la propria appartenenza chicana e parallelamente intraprendono un *cursus honorum* malavitoso usando come lasciapassare la competenza in spagnolo e CE, e la mancanza di scrupoli. Soprattutto in *Blood In Blood Out*, il protagonista (dalla madre chicana ma con dei tratti fenotipici del tutto affini ai WASP) propugna per l'intera durata del film una visione dell'essere chicani che è indissolubilmente legata all'appartenenza a una gang. Questa sua concettualizzazione si riflette in un uso simbolico e competente (pur con qualche occasionale errore che potrebbe rifletterne la bassa scolarizzazione) della lingua spagnola in tutte le occasioni in cui sente l'esigenza di attestare la sua identità chicana – il che avviene quasi sempre di pari passo con i suoi avanzamenti nella gerarchia criminale. Sia in *Blood In Blood Out* sia in *American Me* sono presenti anche due leader 'illuminati' (Montana, personaggio secondario nella pellicola di Baca, e Santana, protagonista della

¹⁴ Secondo Jesse Borrego, attore chicano che interpreta gangster chicani in film come *Blood In Blood Out* (1993) e *Con Air* (1997), un giovane chicano non diventa un gangster “perché è un criminale violento”. Piuttosto, i giovani gangster “cercano un senso di appartenenza [...] vengono da famiglie disagiate”. Egli afferma anche che le guerre tra gang chicane, in cui i chicani si uccidono a vicenda, possono essere scatenate dall'odio verso se stessi, interiorizzati attraverso una costante esposizione agli stereotipi mediatici proposti dai bianchi (<https://www.youtube.com/watch?v=USYCie9>, 24.4.2020).

¹⁵ Tra questi, vale la pena citare conflitti da gruppi etnici diversi riuniti in altrettante gang, potenti gang latine (e soprattutto chicane) che dal carcere comandano quelle di strada, gerarchie criminali con altrettanti privilegi, violenza e rapporti ambigui con i rappresentanti della legge. Tali temi si trovano in alcuni dei film analizzati dall'autrice di questo contributo, quali *Colors* (1988), *American Me* (1993), *Blood In Blood Out* (1993), ma anche in altri film come il classico *The Longest Yard* (1974) e il suo omonimo remake del 2005, nonché in fortunate serie TV come *Prison Break* (2005-2017) e *Orange is the New Black* (2013-).

pellicola di Olmos e da lui interpretato). Pur esibendo fieramente l'appartenenza etnica attraverso l'uso della lingua, ambedue mostrano un livello di istruzione più alto dei loro compagni, come si nota dal maggiore prestigio sociale del loro eloquio. Tuttavia, sia Montana che Santana non si pongono come una vera alternativa in cui potersi identificare agevolmente. Quando infatti, attraverso la lettura e il confronto con le conseguenze delle loro azioni, cercano di arginare la violenza delle rispettive gang, saranno traditi e brutalmente assassinati dai loro migliori amici. Parrebbe così non esserci spazio nella comunità chicana rappresentata sullo schermo per niente di diverso dalla efferatezza spietata dei gangster. Entrambi i film sembrano suggerire l'ineluttabilità e la drammaticità dell'incontro tra chicanos e malavita. Se da una parte questo tipo di diegesi sia un tentativo di spiegare l'esistenza delle gang come risposta a una realtà difficile, d'altra parte la mancanza di rappresentazioni alternative finisce per rafforzare lo stereotipo – a maggior ragione se a confermarlo sono gli stessi chicanos.

Le versioni italiane qui prese in esame sono gli adattamenti per il doppiaggio. Esso è solitamente criticato per la sua tendenza all'uso del *doppiaggese*, una variante di italiano priva di corrispettivi tra i parlanti, e le cui norme operative agiscono come fattore restrittivo nella traduzione (Tourey 1995, p. 60). Tale variante presenta infatti un rischio di uniformazione e neutralizzazione molto alto, soprattutto per quanto riguarda la variazione socioculturale, poiché non è raro “nella TV italiana sentire un gangster di strada americano e il suo avvocato parlare nello stesso modo” (Antonini 2008, p. 136; trad. mia). È molto importante tenere presente il quadro che regola l'opera dei traduttori e che è stato descritto da numerosi studi italiani (cfr. Antonini, Chiaro 2009), onde evitare facili giudizi di merito sull'opera dei traduttori o conclusioni assolute che rischiano di risultare decontestualizzate.

Degno di nota è il caso del già citato protagonista di *Blood In Blood Out* (1993), Miklo Velka, per il quale è possibile rilevare un atto compensativo unico nel suo genere (Renna 2017). Scritto da Jimmy Santiago Baca, poeta e attivista chicano che ha imparato a leggere e scrivere in carcere (Baca 2019), questo film è particolarmente ricco di riferimenti culturali e linguistici non solo alla vita dei gangster, ma anche in modo più ampio alla comunità chicana e alle tradizioni di matrice messicana, quali l'iconografia della *Virgen de Guadalupe*, i riferimenti visivi *Día de Los Muertos* e ai cibi tipici, l'uso della lingua azteca nella colonna sonora. In aggiunta, la pellicola si sofferma sul concetto di famiglia, fondante per la comunità chicana. Il protagonista ne distorce però il senso, concependolo come una sorta di fratellanza (susceptibile di manipolazioni, in nome della fratellanza stessa) tra i membri di una stessa gang, che si autodefiniscono *carnales*, fratelli. Questo rapporto ambiguo e ambivalente tra famiglia e criminalità, dove la prima va

protetta dalla seconda ma allo stesso tempo ne ispira le gerarchie e funge da vivaio, ricorda dinamiche che non sono sconosciute al pubblico italiano, come dimostrano alcuni prodotti di successo nazionale e internazionale: *The Godfather* (1972; 1974; 1990) e *La Piovra* (1984-2001), precedenti e contemporanei al film in questione, ma anche successivi come *Gomorra – la serie* (2014-).¹⁶ Probabilmente il successo dei primi due, incentrati su un tema tristemente noto al pubblico italiano (cfr. Lupo 2004), può aver indotto i traduttori di *Blood In Blood Out* (1993) a usare il lessico per fare leva sui legami di sangue come forma di compensazione per la diminuita presenza di elementi non-standard imposta dal doppiaggese. In questo caso, l'accesso del protagonista Miklo è avvenuto anche per mezzo di una forma di adattamento al pubblico italiano, che tuttavia è solo parziale. Mentre infatti alcuni prodotti audiovisivi sono sottoposti a una riscrittura completa per diventare comprensibili.¹⁷

Miklo resta un chicano (parola effettivamente mantenuta nella versione italiana), ma i traduttori usano il lessico per creare un accesso facilitato ai chicani, in nome di una continuità tra malavita messicana e italiana/italoamericana che fa leva sull'istituzione della famiglia, tradizionalmente riconosciuta da Messico e Italia sia nel mondo criminale sia nella società su più vasta scala. Santana, il protagonista di *American Me*, 'suona' diverso da Miklo anche nella versione italiana. Il suo eloquio è infatti posizionato a minore distanza dal centro del prestigio in termini di variazione etnica e sociale ed è, rispetto alla versione americana, ancora più vicina allo standard del doppiaggese, senza però sovrapporsi pienamente.

Sia per *Blood In Blood Out* che per *American Me*, la strategia traduttiva più utilizzata soprattutto per i protagonisti è una, pur moderata, *centralizzazione* (Ramos Pinto 2009), una strategia conservativa che diminuisce il numero di elementi non-standard di un personaggio, lasciando però tracce del suo posizionamento periferico in termini sociali ed etnici. La seconda strategia in termini di utilizzo è la standardizzazione, ma non in modo pervasivo: sono infatti più i personaggi secondari come Montana e JD a risentire della perdita della variazione che li contraddistingueva nella versione americana. Sarebbe in ogni caso erroneo pensare che il doppiaggio abbia reso i gangster simili ad acculturati professionisti WASP: molti degli elementi che li rendono periferici da un punto di vista sociale, e anche una

¹⁶ *The Godfather* e *Gomorra* sono ispirati ad altrettanti romanzi, *The Godfather* di Mario Puzo (1969) *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra* (2006) di Roberto Saviano.

¹⁷ Gli esempi sono certamente numerosi in tutto il mondo della traduzione audiovisiva (Ferrari 2010). In Italia si possono citare esempi più radicali come la sitcom *The Nanny* (1993-1999), sottoposta a una riscrittura completa, ma anche altri più limitati o più sottili come *The Simpsons* (1989-) o *The Sopranos* (1999-2007).

certa quantità di elementi di appartenenza etnica, sono ancora visibili e possono fungere da *aggancio* tra l'eloquio dei personaggi e il prodotto audiovisivo a livello più ampio.

Guardare all'accesso di una minoranza al pubblico, e l'accesso del pubblico a detta minoranza, significa anche cercare di estendere lo sguardo oltre il prodotto in sé, per comprendere il potenziale impatto del contesto socioculturale sul processo traduttivo. Per esempio, dalla specifica cultura di arrivo dipende anche il tipo di pubblico a cui un prodotto audiovisivo è destinato, nonché la funzione che a esso verrà attribuita (Ramos Pinto 2010). La profilazione dell'audience di un film è una procedura complessa ma cruciale per il processo traduttivo, ed è la chiave per comprendere in che misura e in che modo sarà garantito l'accesso alla minoranza tradotta. Se l'adattamento italiano è basato sull'assunto che il pubblico non sia particolarmente interessato all'autenticità linguistica, il risultato lascerà solo il minimo di tracce della variazione che siano strettamente funzionali alla trama. Un film, come prodotto di intrattenimento, è certamente diverso da un documentario, immaginato e realizzato con intenti educativi. Inoltre, i film qui presi in esame non sembrano neanche particolarmente vicini all'idea di film impegnato o politico. Cionondimeno, un prodotto di intrattenimento mantiene una funzione culturale fondamentale, forse ancora di più perché i messaggi culturali che trasmette sono sottintesi e si prestano meno a suscitare una discussione aperta rispetto a quelli dichiaratamente politici. Come accennato in apertura, il cinema ha un potere enorme di dare forma alla realtà, di creare immaginari e memorie collettive che hanno ricadute incommensurabili sulla società (Fluck 2003, p. 224). I media riescono persino a trascendere l'esperienza concreta e a ingenerare giudizi e paure, come dimostrato dalla tendenza ad avere più paura del crimine in seguito a prolungata esposizione a prodotti audiovisivi incentrati sulla criminalità, di quanta non ne abbiano coloro che abitano in zone dove si registrano più alti tassi di criminalità (Van den Bulck 2004, p. 247).

4. Considerazioni finali

L'obiettivo di questo contributo era individuare nella rappresentatività una forma di accessibilità, in funzione della quale comparire sugli schermi e parlare con la propria voce significa contribuire attivamente alla costruzione della realtà – azione che rimane ancora preclusa a molti. La questione è controversa, e certamente ancora irrisolta, eppure non per questo meno importante. Gli esempi qui riportati indicano come l'accesso dei chicani al pubblico e ai chicani da parte del pubblico sia problematico perché soggetto a una serie di condizionamenti e filtri sia nel contesto che produce questi film

sia in quello che li riceve. In particolare, la cultura statunitense ha generato un cinema che si regge su una serie di regole difficili da scardinare, fatte di gerarchie razziali, di genere e abiliste rigide. Esse tendono a porre al centro della narrazione il maschio bianco eterosessuale cisgender non affetto da disabilità, concedendo solo (o soprattutto) a lui la proposta e il perseguimento di ideali di giustizia e realizzazione. Solo a questo personaggio è concesso essere padrone del proprio destino. Gli altri, pur in misura e in modi variabili, sono relegati a posizioni che risentono degli stereotipi di cui sono resi portatori o ridotti alla (quasi) totale invisibilità, al silenzio o al rumore di fondo. L'uomo bianco può scegliere di diventare un criminale spietato come risposta precisa e consapevole a cause estrinseche, e può diventare un antieroe.¹⁸ Il chicano diventa invece un criminale non in base a una libera scelta, ma a fattori che lo condizionano al di là della sua capacità decisionale, perché provengono da una comunità che non gli offre altra possibilità (come in *American Me* o *Blood In Blood Out*, ma anche film non analizzati in questa sede come *Boulevard Nights*, 1979) o semplicemente perché questa è la loro irrinunciabile natura (come sembrano suggerire film quali *Colors*, 1988, *Training Day*, 2001 o *End of Watch*, 2013). In ogni caso, il maschio chicano non sembra avere un proprio arbitrio, ma rappresenta appieno quel dato morale e psicologico individuato da Ramírez Berg (2002), in base a cui il personaggio chicano sarà più predisposto alla dipendenza da alcool e stupefacenti, nonché a devianze comportamentali. Anche dal punto di vista linguistico, la rappresentazione dei chicanos è parziale: essendo infatti tutti (o quasi, soprattutto gli uomini) criminali, parlano la versione più vernacolare del CE, fortemente connotato dalla loro appartenenza alla criminalità organizzata.

In questo senso, il prodotto che arriva al pubblico italiano è come acqua avvelenata alla sorgente, in quanto già contiene stereotipi e rappresentazioni. La traduzione audiovisiva, nella impossibilità di restituire la specificità o la naturalezza del CE, ne propone una versione artificiale, che è però in grado di lasciare traccia dell'originale. Certamente la capacità di cogliere il messaggio in questione dipende dalla spettatrice e dallo spettatore, che possono o meno essere in grado di recepire in modi diversi “i significati comunicativi e le funzioni a essi associate” (Ramos Pinto 2017, p. 27; trad.

¹⁸ Un esempio di cattivo bianco particolarmente vicino al modello di antieroe è Joker, che nasce dall'immaginario DC e trova svariate rappresentazioni atte a spiegare e persino a giustificare la sua malvagità, con spiegazioni che vanno dall'odio per una società malsana alla malattia mentale (il Joker di Todd Phillips e Scott Silver è affetto da disturbi neurologici ed è per questo trattato da reietto). Interpretato spesso da attori apprezzati come Cesar Romero (*Batman – the Movie*, 1966), Jack Nicholson (*Batman*, 1989), Heath Ledger (*The Dark Knight*, 2008), Jared Leto (*Suicide Squad*, 2016) e Joaquin Phoenix (*Joker*, 2019), è un personaggio la cui cattiveria diventa elemento di fascino.

mia) lasciati in fase di doppiaggio. Il fatto che l'adattamento sia stato in grado di conservare almeno parte del messaggio può fare presumere che sarebbe possibile ottenere lo stesso risultato anche in una rappresentazione meno faziosa, in cui possano trovare voce diegesi alternative, sfaccettate e dissonanti.

Bionota: Dora Renna è Assegnista di ricerca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e Professore a contratto di Lingua Inglese presso l'Università di Verona. Ha conseguito il dottorato in Lingue, Letterature e Culture Straniere presso l'Università di Verona con una tesi sullo studio della traduzione audiovisiva tramite uso di corpora e multimodalità. I suoi principali interessi di ricerca sono traduzione audiovisiva, varietà dell'inglese, multimodalità, linguistica dei corpora, ESP, linguistica applicata, sociolinguistica, pragmatica.

Recapito autrice: dora.renna@unive.it

Riferimenti bibliografici

- Antonini R. 2008, *The perception of Dubbese: an Italian Study*, in Chiaro D., Heiss C. e Bucaria C. (a cura di), *Between Text and Image: Updating Research in Screen Translation*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 135-148.
- Antonini R. e Chiaro D. 2009, *The Perception of Dubbing by Italian Audiences*, in Díaz Cintas J. e Anderman G. (a cura di), *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 97-114.
- Aristofane. 2016 [411 a.C.]. *Lisistrata*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Assis Rosa A. 2015, *Translating Orality, Recreating Otherness*, in "Translation Studies" 8 [2], pp. 209-225.
- Assis Rosa A. 2012, *Translating Place: Linguistic Variation in Translation*, in "Word and Text - A Journal of Literary Studies and Linguistics" 2 [2], pp. 75-97.
- Baca J., intervista di Renna D. e Romanzi V. 2019, *Poesia dal carcere. Intervista e testi in traduzione italiana*, in "Iperstoria" 14, pp. 125-129.
- Baugh J. 1983, *Black Street Speech. Its History, Structure, and Survival*, University of Texas Press, Austin.
- Bender S. 2003, *Greasers and Gringos: Latinos, Law, and the American Imagination*, New York University Press, New York.
- Benjamin Bratt, <https://www.imdb.com/name/nm0000973/> (4.5.2020).
- Blake N. 2004, *Shakespeare's Non-Standard English: A Dictionary of his Informal Language*, Continuum, London.
- Brodovich O. 1997, *Translation Theory and Non-Standard Speech in Fiction*, in "Perspectives: Studies on Translatology" 5, pp. 25-31.
- Carah N. e Louw E. 2015, *Media and Society: Production, Content and Participation*, Sage, Los Angeles.
- Chapman R. 1994, *Form of Speech in Victorian Fiction*, Longman, London.
- Cliff Curtis, <https://www.imdb.com/name/nm0193295/> (4.5.2020).
- Clyne M. 2000, *Lingua Franca and Ethnolects*, in "Sociolinguistica" 14, pp. 83-89.
- Corbin C. 2017, *Terrorists Are Always Muslim but Never White: At the Intersection of Critical Race Theory and Propaganda*, in "Fordham Law Review" 86, pp. 455-485.
- Coyne J. 2011, What is "scientism"? A guest post. <http://whyevolutionistrue.wordpress.com/2011/12/04/what-is-scientism-a-guest-post/> (18.03.2020).
- Crystal D. 1995, *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Crystal D. 2004, *The Stories of English*, Peter Mayer Publishers, Inc., New York.
- Dill K.E. 2009, *How Fantasy Becomes Reality: Seeing Through Mmedia Influence*, Oxford University Press, Oxford.
- 'Drug dealers, criminals, rapists:' What Trump thinks of Mexicans. 2016. <https://www.bbc.com/news/av/world-us-canada-37230916/drug-dealers-criminals-rapists-what-trump-thinks-of-mexicans> (3.5.2020).
- Durrell M. 2004, *Sociolect/Soziolekt*, in Ammon U. (a cura di) *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, volume 1, Walter de Gruyter, Berlin, n.p.
- Eckert P. 2008, *Where do Ethnolects Stop?* in "International Journal of Bilingualism" 12, pp. 25-42.
- Evans G. 2020, *Trump Was Asked About 'Domestic Violence' and Immediately Assumed*

- They Meant 'Mexican Violence'*. <https://www.indy100.com/article/trump-mexican-violence-domestic-coronavirus-press-briefing-9441901> (3.5.2020).
- Ferguson S. 1998, *Drawing Fictional Lines: Dialect and Narrative in the Victorian Novel*, in "Style" 32, pp. 1-17.
- Ferrari C. 2010, *Since When Is Fran Drescher Jewish?: Dubbing Stereotypes in The Nanny, The Simpsons, and The Sopranos*, University of Texas Press, Austin.
- Fluck W. 2003, *Film and Memory*, in Hebel U. (a cura di), *Sites of Memory in American Literatures and Cultures*, Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, pp. 213-229.
- Fought C. 2003, *Chicano English in Context*, Palgrave Macmillan, New York.
- Godinez J. 1981, *Chicano English Phonology: Norms vs. Interference*, in Ornstein-Galicia J. (a cura di), *Form and Function in Chicano English*, Newbury, Rowley, p. 45.
- Green L. 2002, *African American English: a linguistic introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gumperz J. 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Halliday M. 1978, *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Edward Arnold, London.
- Hamilton T. 1833, *Men and Manners in America, Volume I*, Carry, Lea & Blanchard, Philadelphia.
- Hatim B. e Mason I. 1990, *Discourse and the Translator*, Routledge, London.
- Jarvie I. 2013 [1970], *Towards a Sociology of the Cinema (ILS 92)*, Routledge, London.
- Jesse Borrego & Adan Hernandez - *Blood in Blood out*, <https://www.youtube.com/watch?v=USYCie9-3w0> (24.4.2020).
- Katz J. 1993, *Reputed Mexican Mafia Leader Dies in Prison at 64*, http://articles.latimes.com/1993-11-10/local/me-55229_1_mexican-mafia (13.11.2018).
- Kozol J. 1996, *Amazing Grace: The Lines and the Conscience of a Nation*, Harper Perennial, New York.
- Landay J. e Daniel F. 2019, *Trump Plan to Label Mexican Cartels as Terrorists May Backfire, Mexico, Experts Warn*. <https://www.reuters.com/article/us-usa-mexico-cartels/trump-plan-to-label-mexican-cartels-as-terrorists-may-backfire-mexico-experts-warn-idUSKBN1Y11U2> (3.5.2020).
- Lippi-Green R. 1997, *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*, Routledge, London.
- Los Angeles Police Department. *How Gangs are Identified*. http://www.lapdonline.org/get_informed/content_basic_view/23468 (18.11.2018).
- Lou Diamond Phillips, <https://www.imdb.com/name/nm0001617/> (4.5.2020).
- Lupo S. 2004, *Storia della mafia. La criminalità organizzata in Sicilia dalle origini ai giorni nostri*, Donzelli Editore, Roma.
- Macedo D. intervista di Solano-Campos A. 2013, *Intervista al Professor Donald Macedo*, in "Iperstoria" 1, n.p. <http://www.iperstoria.it/joomla/16-interviste/37-intervista-macedo> (9.5.2020).
- Macedo D., Bessie Dendrinis, e Panayota Gounari 2003, *The Hegemony of English*, Paradigm Publishers, Boulder.
- Meshtrie R. 2000, *Clearing the Ground: Basic Issues, Concepts and approaches*, in Meshtrie R., Swann J., Deumert A. e Leap W. (a cura di), *Introducing Sociolinguistics*, Edinburgh University Press Edinburgh, pp. 1-43.
- Metcalf A. 1974, *The Study of California Chicano English*, in "International Journal of the Sociology of Language" 2, pp. 53-58.

- Milroy J. 2002, *The Consequences of Standardisation in Descriptive Linguistics*, in Bex, T. e Watts R. (a cura di), *Standard English: The Widening Debate*, Routledge, London, pp. 16-39.
- Moore A. 2018, *32 States Make English Official Language. Movement Urges 'Pluralistic Nation' To Focus on 'Similarities That Unite Us'*. <https://www.wnd.com/2018/01/32-states-make-english-official-language/> (6.8.2018).
- Nadler J. e Voyles E. 2020, *Stereotypes: The Incidence and Impacts of Bias*, ABC-CLIO, Santa Barbara.
- Netflix. *Black Lives Matter*, <https://www.netflix.com/it-en/browse/genre/81299227?so=su> (19.11.20).
- Ochoa G. e Smith C. 2009, *Atlas of Hispanic-American history*, Facts on File, New York.
- Ono K. e Pham V. 2019, *Asian Americans and the Media: Media and Minorities*, Polity Press, Cambridge.
- Page N. 1988, *Speech in the English Novel. Second Edition*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Peñalosa F. 1981, *Some issues in Chicano Sociolinguistics*, in Durán R. (a cura di), *Latino Language and Communicative Behavior*, Ablex, Norwood, pp. 3-18.
- Penfield J. e Ornstein-Galicia J. 1985, *Chicano English: An Ethnic Contact Dialect. Varieties of English Around the World, vol. 7*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Polkinhorn H., Velasco A., Eugene M, e Lambert M. 2005, *El Libro de Caló: The Dictionary of Chicano Slang. Revised Edition*, Floricanto, Press Moorpark.
- Poplack S. 1980, *Sometimes I Start a Sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a Typology of Code-Switching*, in "Linguistics" 18, pp. 581-618.
- Puzo M. 1969, *The Godfather*, G.P. Putnam's Sons, New York.
- Ramírez Berg C. 2002, *Latino Images in Film: Stereotypes, Subversion, and Resistance*, University of Texas Press, Austin.
- Ramos Pinto S. 2009, *How Important is the Way You Say It? A Discussion on the Translation of Linguistic Varieties in Different Media*, in "Target" 21, pp. 289-307.
- Ramos Pinto S. 2010, *Tradução no vazio: As traduções portuguesas de Pygmalion de Bernard Shaw e My Fair Lady de Alan Jay Lerner*, tesi di Dottorato, Università di Lisbona.
- Ramos Pinto S. 2016, *Ya care how me speaks, do ya? The Translation of Linguistic Varieties and Their Reception*, in "inTRAlinea". http://www.intralinea.org/specials/article/ya_care_how_me_speaks44_do_ya (19.11.20).
- Ramos Pinto S. 2017, *Film, Dialects and Subtitles: An Analytical Framework for the Study of Non-Standard Varieties in Subtitling*, in "The Translator" 24, pp. 17-34.
- Renna D. 2017, *Gangster Voices in Translation. Chicano English and Italian Dubbing in the Movie Blood in Blood Out (1993)*, in "mTm – translation journal" 9, pp. 242-268.
- Ross S. 2014, *Movies and American Society*, Wiley-Blackwell, Hoboken.
- Santa Ana O. 1993, *Chicano English and the Nature of the Chicano Language Setting*, in "Hispanic Journal of Behavioral Sciences" 15, pp. 3-35.
- Saraceni M. 2015, *World Englishes: A Critical Analysis*, Bloomsbury Publishing Company, London.
- Sarrett S. 2020, *Incarcerating Disability: How Society-Wide Structural Violence Diminishes Justice for People with Intellectual and Developmental Disabilities*, in

- “Iperstoria” 14, pp. 77-90.
- Saviano R. 2006, *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Mondadori, Milano.
- Schweinitz J. e Schleussner L. 2011, *Film and Stereotype: A Challenge for Cinema and Theory*, Columbia University Press, New York.
- Taronna A. 2016, *Black Englishes. Pratiche linguistiche transfrontaliere Italia-USA*, ombre corte, Verona.
- Taronna A. e Renna D. 2011, *Who are these Bodies for? Reading and Translating Naked Cultures, Languages and Bodies of African-American Women*, in “La Nuova Ricerca” 20, pp. 266-278.
- The Constitution of the United States 1776. <http://constitutionus.com/> (6.08.2018).
- The Guardian Staff, *Trump border wall between US and Mexico blows over in high winds*. <https://www.theguardian.com/world/2020/jan/30/trump-border-wall-between-us-and-mexico-blows-over-in-high-winds> (3.05.2020).
- Toury G. 1995, *Descriptive Translation Studies – and beyond*, John Benjamins Amsterdam, Philadelphia.
- Van den Bulck J. 2004, *Research Note: The Relationship between Television Fiction and Fear of Crime. An Empirical Comparison of Three Causal Explanations*, in “European Journal of Communication” 19 [2], pp. 239-248.
- van Doorslaer L., Flynn P. e Leerssen J. 2015, *Interconnecting Translation Studies and Imagology*, John Benjamins, Amsterdam.
- Watts Richard J. 2011, *Language Myths and the History of English*, Oxford University Press, Oxford.

Filmografia

- 11:11*, diretto da Micheal Bafaro, Canada, 2004.
- American Me*, diretto da Edward James Olmos, USA, 1992.
- Batman*, diretto da Tim Burton, USA/UK, 1989.
- Batman: The Movie*, diretto da Leslie H. Martinson, USA, 1966.
- Better Call Saul* (Serie TV), diretta da Vince Gilligan e Peter Gould, USA, 2015-.
- Blood in Blood Out (Bound by Honor)*, diretto da Taylor Hackford, USA, 1993.
- Boulevard Nights*, diretto da Michael Pressman, USA, 1979.
- Breaking Bad* (Serie TV), diretta da Vince Gilligan, USA, 2008-2013.
- Colors*, diretto da Dennis Hopper, USA, 1988.
- Con Air*, diretto da Simon West, USA, 1997.
- Dusk till Dawn 2: Texas Blood Money*, diretto da Scott Spiegel, USA, 1999.
- End of Watch*, diretto da David Ayer, USA, 2012.
- Fast & Furious 7*, diretto da James Wan, USA/Cina/Giappone/Canada/Emirati Arabi Uniti, 2015.
- Fresh off the Boat* (Serie TV), diretta da Nahnatchka Khan, USA, 2015-2020.
- Gomorra: La Serie* (Serie TV), diretta da Stefano Sollima, Francesca Comencini, Claudio Cupellini, Claudio Giovannesi, Marco D'Amore, Enrico Rosati, Ciro Visco, Italia, 2014-.
- Joker*, diretto da Todd Phillips, USA/Canada, 2019.
- La Piovra* (Serie TV), diretta da Damiano Damiani, Florestano Vancini, Luigi Perelli e Giacomo Battiato, Italia/Austria/Francia/UK/Germania/Spagna/Svezia, 1984-2001.
- Orange is the New Black* (Serie TV), diretta da Jenji Kohan, USA, 2013-.

- Prison Break* (Serie TV), diretta da Paul T. Scheuring, UK/USA, 2005-2017.
Retail (Serie TV), diretta da Derrick Redford e Kevin L. Walker, USA, 2014-.
Suicide Squad, diretto da David Ayer, USA, 2016.
The Animal, diretto da Luke Greenfield, USA, 2001.
The Dark Knight, diretto da Christopher Nolan, USA/UK, 2008.
The Fast and the Furious, diretto da Rob Cohen, USA/Germania, 2001.
The Godfather, diretto da Francis Ford Coppola, USA, 1972.
The Godfather – Part II, diretto da Francis Ford Coppola, USA, 1974.
The Godfather – Part III, diretto da Francis Ford Coppola, USA, 1990.
The Longest Yard, diretto da Robert Aldrich, USA, 1974.
The Longest Yard, diretto da Peter Segal, USA, 2005.
The Nanny (Serie TV), diretta da Fran Drescher e Peter Marc Jacobson, USA, 1993-1999.
The Simpsons (Serie TV), diretta da James L. Brooks, Matt Groening e Sam Simon, USA, 1989-.
The Sopranos (Serie TV), diretta da David Chase, USA, 1999-2007.
The X-Files (Serie TV), diretta da Chris Carter, USA/Canada, 1993-2018.
Training Day, diretto da Antoine Fuqua, USA, 2001.

EVENTI DAL VIVO E ACCESSIBILITÀ

Uno studio di caso sul respeaking interlinguistico

ANNALISA SANDRELLI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI INTERNAZIONALI DI ROMA-UNINT

Abstract – Respeaking is commonly used to subtitle live TV programmes for the benefit of deaf and hard-of-hearing viewers (SDH subtitles): it is based on the interaction between the respeaker's competences and a speech recognition software trained to recognise his/her voice. In some countries this technique is also used to subtitle live events, such as conferences, debates, and so on. In recent years there have been attempts to use the interlingual variant of the technique, thus making it possible to translate a speech from one language to another (as you do in simultaneous interpreting) and obtain real-time subtitles. The respeaker listens to the incoming message and interprets it simultaneously to the software, adding punctuation verbally by means of voice commands; then, the respeaker's audio input is processed by the software, which produces the transcript; the respeaker checks the output and corrects any errors, and the subtitles are finally made available to the audience. After a short overview of the experimental research carried out in this field and the available theoretical models, the present paper assesses the accuracy of the interlingual subtitles (English into Italian) produced via IRSP in a live event (a symposium). The analysis outlines the specific difficulties of this technique when applied to a live event, with the aim of producing useful data and suggestions for the development of practice guidelines.

Keywords: interlingual respeaking (IRSP); live events; subtitle accuracy; training.

1. Introduzione

Il respeaking è una modalità di produzione di sottotitoli in tempo reale che sfrutta l'interazione tra le competenze di un operatore umano e un software di riconoscimento del parlato *speaker-dependent*. Il respeaker ascolta il messaggio da sottotitolare e lo ripete al software (precedentemente addestrato a riconoscere la sua voce), aggiungendo la punteggiatura mediante dei comandi vocali e riformulando il discorso ove necessario.

In Europa questa tecnica si è sviluppata a partire dal 2001 in un contesto televisivo: i pionieri del respeaking sono stati i servizi di sottotitolazione della BBC (Regno Unito) e della VRT (Belgio, regione delle Fiandre), che hanno avviato una sperimentazione più o meno nello stesso periodo (Romero-Fresco 2011). Vent'anni dopo, il respeaking è ormai la tecnica più diffusa in

Europa per produrre sottotitoli intralinguistici in tempo reale per i programmi televisivi in diretta.¹ I sottotitoli prodotti in questo modo sono pensati per la popolazione sorda e audiolesa, ma sono utili a chiunque voglia seguire un programma ascoltando e leggendo contemporaneamente la trascrizione, come ad esempio gli appartenenti alle minoranze linguistiche, le persone con deficit cognitivi, gli studenti stranieri, e così via.

In alcuni paesi, da qualche anno il *respeaking* viene proposto anche fuori dal contesto televisivo, per sottotitolare “eventi dal vivo”, come conferenze, lezioni universitarie, congressi e così via. Più precisamente, un evento dal vivo è

an event happening in real-time, where the audience attends in person, and which is not watched in its entirety through a screen, although parts of it (the subtitles and certain visual elements such as PowerPoint slides or video clips) will necessarily be displayed on one (or more). (Moore 2020, p. 179)

Tali servizi esistono già nelle Fiandre, in Polonia, in Germania, Austria, Svizzera² e negli Stati Uniti.³ Nel Regno Unito il progetto *Respeaking at Live Events* (Moore 2018, 2020) ha l’obiettivo di promuovere l’utilizzo del *respeaking* in varie tipologie di eventi dal vivo (visite ai musei, conferenze, dibattiti, eccetera) e di contribuire a definire delle linee guida.

Negli ultimi cinque anni alcuni progetti di ricerca hanno iniziato a valutare la fattibilità del *respeaking* in versione interlinguistica, anche perché esistono già alcune realtà in cui il *respeaking* interlinguistico (*interlingual respeaking* o *IRSP*) viene occasionalmente proposto, come nelle Fiandre. Questa tecnica permette di superare contemporaneamente le barriere sensoriali e quelle linguistiche, garantendo così un’accessibilità universale ai contenuti.

In Italia il *respeaking* è ancora poco diffuso. In televisione il *respeaking* intralinguistico è stato introdotto in via sperimentale nel 2008 nel programma contenitore *Cominciamo bene estate* su RAI Tre (Romero-Fresco 2011), e negli anni successivi è stato usato in alcune edizioni del telegiornale, talk show e altri programmi in diretta. Tuttavia, questa tecnica è ancora poco sfruttata dalla RAI, che preferisce affidarsi prevalentemente alla stenotipia soprattutto per i programmi nelle fasce orarie più seguite (Astuto 2014-15). Al di fuori del contesto televisivo, mediante i siti delle poche aziende attive in

¹ In Gran Bretagna la BBC, che ormai sottotitola il 100% del proprio palinsesto, si affida al *respeaking* per tutti i programmi in diretta (previdoni del tempo, talk show, e così via); inoltre, anche le reti commerciali si sono ormai adeguate all’esempio della BBC, per non perdere spettatori.

² Paesi in cui il servizio viene chiamato *speech-to-text interpreting* e viene svolto con l’ausilio di speciali tastiere.

³ Negli USA si chiama *Live Event Captioning*.

questo ambito si ha notizia dell'utilizzo del respeaking in assemblee degli azionisti, riunioni, dibattiti, e così via, ma non ci sono dati ufficiali sull'effettiva diffusione del servizio.⁴ Per quanto riguarda la variante interlinguistica, ci sono dei casi di studio documentati in alcune tesi di laurea: ad esempio, Marchionne (2010-11) ha svolto un esperimento di sottotitolazione mediante IRSP tra il francese e l'italiano in un contesto televisivo, mentre Serafini (2014-15) ha organizzato un servizio di IRSP (inglese-italiano) in un festival del cinema, descrivendo la configurazione del servizio e il gradimento del pubblico presente. Poiché sono ancora pochissimi i contesti in cui è presente un servizio di sottotitolazione dal vivo mediante IRSP, è importante descrivere anche dei piccoli casi di studio per poter raccogliere quanti più dati possibile su questa prassi così "giovane": il presente contributo va proprio in questa direzione, analizzando l'accuratezza del servizio di IRSP svoltosi in un evento dal vivo, cioè un simposio accademico. Nella seconda sezione viene descritto il processo di IRSP, facendo una breve rassegna delle ricerche più rilevanti; vengono poi illustrati i nostri dati e la metodologia di analisi (sezione 3), i risultati dello studio (sezione 4) e infine le conclusioni (sezione 5).

2. Il respeaking interlinguistico: una panoramica

Le ricerche sul respeaking sono ancora limitate: in questo paragrafo si fa una panoramica dei pochi studi esistenti sulla variante interlinguistica, con brevi rimandi alla variante intralinguistica quando è rilevante.

2.1. Il processo di sottotitolazione in tempo reale mediante IRSP

Il respeaking interlinguistico è una modalità di traduzione ibrida che condivide alcuni aspetti con l'interpretazione simultanea e altri con la sottotitolazione dei programmi preregistrati: “[W]ith regard to the process, ‘interlingual respeaking’ [...] is really a form of simultaneous interpreting, while the product, in the intralingual as well as the interlingual variant, is a set of subtitles” (Romero-Fresco, Pöchhacker 2017, p. 158).⁵

Dato che ci sono molte variabili in gioco, la configurazione del servizio di IRSP può variare nei diversi contesti: il recente modello proposto da Pöchhacker and Remael (2019, p. 137) ha il merito di evidenziare gli

⁴ Si vedano ad esempio <https://culturabile.it/sottotitolazione/> e <http://www.artis-project.it/servizi-per-accessibilita/respeaking/> (16.11.2020).

⁵ “Per quanto riguarda il processo, ‘il respeaking interlinguistico’ [...] è di fatto una forma di interpretazione simultanea, mentre per quanto riguarda il prodotto si tratta di sottotitoli, sia quando si parla di respeaking intralinguistico che interlinguistico.”

aspetti che accomunano un po' tutte le situazioni e si basa sul Modello degli Sforzi proposto da Gile (2015) per l'interpretazione simultanea, arricchito con le componenti specifiche del *respeaking* interlinguistico. Prima di tutto, si mette in rilievo che ogni servizio di IRSP comprende tre macro-fasi, cioè il pre-, il peri- e il post-processo. Nel pre-processo avviene la preparazione del *respeaker* (cioè l'approfondimento di temi e terminologia dell'incarico) e la preparazione del software di riconoscimento del parlato, con la creazione di eventuali macro⁶ e l'arricchimento del vocabolario interno mediante aggiunta di vocaboli, nomi propri o sigle (per permetterne la trascrizione). Nel peri-processo avviene il *respeaking* vero e proprio, che comprende l'ascolto e comprensione, la riformulazione strategica (cioè pensata per le esigenze del software), la dettatura e il monitoraggio della produzione orale; dopodiché, questo input orale viene elaborato dal software che esegue il riconoscimento e lo trasforma in un testo scritto. Il *respeaker* controlla ed eventualmente corregge la trascrizione, trasmessa poi al pubblico mediante un software di sottotitolazione o appositi programmi per gli eventi dal vivo (si veda la sezione 3.1). Infine, nella fase post-processo si fa un controllo sulla qualità del lavoro svolto, si corregge il testo (soprattutto se i sottotitoli devono essere riutilizzati, ad esempio in registrazioni del programma televisivo o della conferenza) e si arricchisce ulteriormente il vocabolario del software, inserendo i nuovi termini eventualmente emersi durante il lavoro.

In questo modello base del processo di IRSP possono variare molti fattori, riassunti in una breve panoramica da Davitti, Sandrelli (2020). Prima di tutto, il servizio può essere svolto da una sola persona o da più persone che si suddividono i compiti (rispettivamente, modello Mono, Duo e Multi; Remael *et al.* 2016): più specificamente, un *respeaker* può essere impegnato a tradurre da una lingua all'altra, enunciando chiaramente per evitare problemi di riconoscimento da parte del software e aggiungendo la punteggiatura orale, mentre una o due altre persone possono occuparsi del controllo della trascrizione, di eventuali correzioni e della formattazione e trasmissione dei sottotitoli. Il *respeaker* può essere fisicamente presente nel luogo dell'evento oppure fornire il servizio da remoto. Il flusso di lavoro può essere gestito dal *respeaker* col solo ausilio del software di riconoscimento del parlato o con ulteriori componenti, quali un software di traduzione automatica. Inoltre, ci sono molte possibili variazioni anche dal punto di vista della fruizione da parte del pubblico: in televisione i sottotitoli possono essere trasmessi in chiaro o attivabili mediante il telecomando, mentre in un evento dal vivo il testo può essere proiettato su uno schermo visibile a tutti o inviato su un

⁶ Una macro è un comando vocale breve che si usa per trascrivere espressioni frequenti e lunghe, ad esempio per far precedere il sottotitolo da un'etichetta che identifica il parlante (come GIORNALISTA) o per ottenere una formattazione particolare del testo.

dispositivo personale (smartphone, PC, tablet). Il testo può essere di svariate righe o formattato come dei sottotitoli veri e propri, può essere a scorrimento (*scrolling*) o a blocchi, con latenza o quasi sincronizzato con il discorso originale, e così via. Infine, ci possono essere variazioni relative al genere di programma TV e tipologia di evento dal vivo, al formato comunicativo (monologico, dialogico, dibattito con più partecipanti), alle tematiche (da generaliste a specializzate) e alle caratteristiche di ciascun parlante (accento, velocità di eloquio e così via). Tutte queste variabili rendono difficile confrontare tra di loro i vari contesti: in tutti, però, è sicuramente fondamentale valutare la qualità del servizio di IRSP.

2.2. La valutazione della qualità

Dato la complessità del processo, si capisce come la valutazione della qualità dei sottotitoli realizzati mediante IRSP sia piuttosto complicata. Per una valutazione complessiva, sarebbe necessario analizzare almeno tre aspetti: la latenza, la velocità e, soprattutto, l'accuratezza dei sottotitoli, che è l'oggetto del presente lavoro.

La latenza è il ritardo dei sottotitoli rispetto al discorso originale ed è legata a vari fattori. Prima di tutto c'è il *décalage* del respeaker che, come l'interprete simultaneo, rimane sempre indietro di qualche parola per capire il senso del messaggio e trovare le soluzioni traduttive più adeguate: si tratta quindi di un ritardo causato dal fattore umano. Rispetto alla simultanea, c'è poi un altro aspetto che dipende invece dall'interazione uomo-macchina, cioè la necessità di enunciare molto chiaramente perché il software recepisca ed esegua: “the intermediary of speech recognition software demands that the words spoken conform to the capabilities and limitations of the speech recognition tool in use, rather than the human ear” (Moore 2020, p. 178).⁷ Ciò richiede uno sforzo supplementare da parte del respeaker che, mentre traduce, deve anche immaginare la propria frase in forma scritta e decidere dove sono necessari un segno di interpunzione o una formattazione particolare e dettare i comandi vocali o le macro necessarie. Infine, c'è il ritardo causato dal software che riceve il “testo intermedio” prodotto dal respeaker (Pöchhacker, Remael 2019) e deve elaborarlo per produrre la trascrizione. Quando il respeaker lavora in modalità Mono, a tutto ciò bisogna aggiungere il tempo necessario per il controllo della trascrizione, l'eventuale correzione manuale e la trasmissione del testo mediante appositi programmi. Il ritardo accumulato a causa di tutti questi fattori deve essere

⁷ “L'intermediazione del software di riconoscimento del parlato esige che le parole pronunciate siano conformi alle capacità e ai limiti dello strumento di riconoscimento usato, invece che all'orecchio umano.”

tenuto sotto controllo, per evitare che i sottotitoli siano troppo fuori sincrono rispetto al parlante o a eventuali informazioni visive.⁸ Nel 2015 l'Autorità britannica delle telecomunicazioni ha commissionato uno studio a campione sulla qualità dei sottotitoli intralinguistici sui maggiori canali televisivi del Regno Unito (Ofcom 2015): in tale studio la latenza media era di circa 5,6 secondi, molto superiore alla soglia raccomandata di 3 secondi. Nello studio di Moores (2020) sul respeaking intralinguistico in eventi dal vivo la latenza media si è attestata sui 5,8 secondi, ma con picchi fino a 19,4 secondi e con grosse differenze da un evento all'altro (in ragione delle diverse caratteristiche tecnico-logistiche di ogni evento). Poiché nel respeaking interlinguistico c'è anche la componente traduttiva, ci si può aspettare una latenza mediamente superiore a quella dei sottotitoli intralinguistici, ma non esistono ancora linee guida in merito.

Per quanto riguarda la velocità dei sottotitoli, nel respeaking intralinguistico è stato stimato che, se la velocità del discorso originale è molto alta e il respeaker cerca di trascrivere tutto nel modo più fedele possibile, i sottotitoli diventano troppo veloci e quasi illeggibili (Romero-Fresco 2009, 2011). Nel già citato rapporto Ofcom si è visto che nel campione di sottotitoli analizzati ce n'erano alcuni che superavano le 200 parole al minuto (wpm), sebbene per i sottotitoli preregistrati si raccomandi di non superare le 160-180 wpm. Anche in questo caso non esistono ancora direttive precise per il respeaking interlinguistico, ma è evidente che, per fare in modo che i sottotitoli non siano troppo veloci per il pubblico, l'approccio traduttivo prevalente deve prevedere la comunicazione del messaggio in modo sintetico. Una certa riduzione è fisiologica e legata alla natura stessa di questa prassi traduttiva, poiché, oltre a tradurre, il respeaker deve contemporaneamente svolgere anche altre complesse operazioni: è importante quindi saper sintetizzare, individuando ridondanze e informazioni secondarie che possono essere tagliate senza conseguenze per il messaggio.

Tali considerazioni ci portano a parlare della valutazione dell'accuratezza, che è una questione assai complessa. Per il respeaking intralinguistico si è ormai affermato nel settore il modello NER, che tiene conto del fatto che gli errori riscontrati nei sottotitoli possono essere stati causati dal respeaker o dal software. Attribuendo un punteggio a ciascun errore in base alla sua gravità, il modello permette di calcolare la percentuale di accuratezza (si vedano Romero-Fresco 2011; Romero-Fresco, Martínez 2015). Per il respeaking interlinguistico è stato proposto il modello NTR, che arricchisce il modello NER con input provenienti dagli studi sull'interpretazione simultanea (Romero-Fresco, Pöchhacker 2017). Il

⁸ Ad esempio, nel contesto di una conferenza le informazioni presenti nella presentazione multimediale dell'oratore.

modello calcola il rapporto tra il numero di parole presenti nei sottotitoli (N) e gli errori presenti negli stessi, distinguendo tra gli errori del software (cioè R, gli errori di riconoscimento del parlato) e gli errori umani (cioè T, gli errori di traduzione veri e propri).

Modello NTR			
N: numero di parole			
Punteggio errori <i>minor</i> : -0,25 <i>major</i> : - 0,50 <i>critical</i> : - 1			
T: e. di traduzione	e. di contenuto		omissioni
			aggiunte
sostituzioni			
	e. di forma	correttezza	
		stile	
R: e. di riconoscimento			
EE: interventi efficaci			

Tabella 1
Il modello NTR.

Come si vede dalla Tabella 1, gli errori di traduzione possono essere di forma o di contenuto e, mentre i primi si suddividono ulteriormente in errori relativi alla correttezza grammaticale e in errori stilistici, i secondi si suddividono in omissioni, aggiunte e sostituzioni. Le omissioni sono i casi in cui elementi informativi del testo di partenza vengono tagliati, le aggiunte i casi in cui vengono inseriti elementi non pertinenti nei sottotitoli e le sostituzioni i casi in cui viene modificato il significato del testo originale, sostituendo un elemento con un altro completamente diverso (gli errori di traduzione in senso classico). La formula prevede che ogni errore venga penalizzato con una perdita di punteggio di -0,25 se l'errore è lieve (*minor*) e non ostacola la comprensione, -0,50 se è di gravità intermedia (*major*) e causa confusione o perdita di informazione; e -1 punto se è grave (*critical*), cioè se introduce informazioni fuorvianti o false. Dal numero totale di parole nei sottotitoli si sottrae il valore di tutti gli errori di traduzione (T) e di quelli di riconoscimento (R), si divide il punteggio ottenuto per il numero di parole e lo si moltiplica per 100, ottenendo la percentuale dei sottotitoli priva di errori.

Il modello classifica come errori i casi in cui gli interventi del respeaker sul testo hanno causato danni, ma non quando sono andati a buon fine: ad esempio, se il respeaker è riuscito a condensare in modo efficace il testo eliminando parti ridondanti dell'originale, non viene considerata un'omissione, ma un intervento corretto (*effective edition* - EE). A questi ultimi non viene attribuito un punteggio, ma vengono annotati durante

l'analisi NTR, perché sono indicativi della capacità del respeaker di padroneggiare il testo.

Come si intuisce, l'applicazione del modello NTR ha un certo margine di soggettività, sia nella classificazione degli errori che, soprattutto, nell'attribuzione dei punteggi. Essendo un modello relativamente recente, ha bisogno di essere validato in vari contesti, anche se i suoi ideatori riferiscono di un elevato grado di correlazione nei loro dati fra i punteggi assegnati alle stesse prestazioni da parte di valutatori diversi (Romero-Fresco, Pöchhacker 2017). Per adesso, il modello è stato applicato in alcuni studi sperimentali, cioè Dawson (2019), Dawson, Romero-Fresco (2021) e Davitti, Sandrelli (2020), brevemente riassunti qui di seguito.

Dawson (2019) e Dawson, Romero-Fresco (2021) sono due studi relativi al progetto ILSA (*Interlingual Live Subtitling for Access*).⁹ Il primo è un esperimento pilota servito a preparare il secondo; in entrambi i partecipanti hanno fornito delle prestazioni di IRSP nella coppia di lingue inglese-spagnolo. In Dawson (2019) i 10 soggetti avevano un percorso formativo vario (con competenze di sottotitolazione, interpretazione, respeaking, anche in combinazione tra di loro) e hanno ricevuto una formazione minima in IRSP (due ore), per poi sottotitolare tre brevi video (di circa due minuti) dallo spagnolo all'inglese e tre dall'inglese allo spagnolo; alcuni video erano di genere televisivo e altri assimilabili agli eventi dal vivo (discorsi presidenziali). L'obiettivo era testare la fattibilità del respeaking interlinguistico e la metodologia per il progetto più ampio (Dawson, Romero-Fresco 2021), nel quale 44 partecipanti hanno seguito un corso online di 4 settimane in IRSP (inglese-spagnolo). Anche in questo caso gli studenti avevano una formazione precedente variabile (solo in sottotitolazione, solo in interpretazione o un po' in entrambe). Il modello NTR è stato applicato in entrambi gli studi: i risultati sembrano indicare che, con la formazione adeguata, è possibile raggiungere anche in IRSP un tasso di accuratezza del 98%, cioè lo standard minimo di qualità che è stato indicato per i sottotitoli intralinguistici prodotti in tempo reale. Inoltre, gli interpreti sembrano avere un certo vantaggio sugli altri studenti in termini di apprendimento, anche se la loro formazione non è sufficiente di per sé a garantire un buon risultato in IRSP.

Davitti e Sandrelli (2020) hanno realizzato uno studio pilota per testare parte degli strumenti metodologici da usare nel progetto *SMART*,¹⁰ il cui

⁹ Programma Erasmus+ (2017-1-ES01-KA203-037948): <http://ka2-ilsa.webs.uvigo.es/> (16.11.2020).

¹⁰ SMART (*Shaping Multilingual Access through Respeaking Technology*) è un progetto iniziato a luglio 2020 e finanziato dallo Economic and Social Research Council (ESRC), con capofila l'Università del Surrey e partner l'Università di Roehampton, l'Università degli Studi

obiettivo è definire le competenze, le abilità cognitive e le caratteristiche personali che favoriscono una rapida ed efficace acquisizione delle competenze di IRSP. 25 studenti di tre università (UNINT, Surrey e Roehampton) hanno partecipato a un corso accelerato di IRSP della durata di 6-8 ore. Nel corso, svoltosi in presenza in un solo giorno, gli studenti hanno ricevuto un'infarinatura di respeaking (dall'italiano all'italiano), prima di procedere alla variante interlinguistica nella direzione inglese-italiano, lavorando su testi appartenenti al genere "conferenza". Anche in questo caso il background degli studenti era variabile, con alcuni soggetti che avevano frequentato moduli di sottotitolazione, di interpretazione, di entrambe e/o anche di respeaking intralinguistico. Nessuno degli studenti ha raggiunto la soglia del 98% di accuratezza; tuttavia, quelli con le competenze più complete e variegate (con interpretazione + sottotitolazione e interpretazione + sottotitolazione + respeaking) hanno ottenuto valori medi più alti del resto del gruppo, con picchi tra il 95 e il 96%. Tenendo conto che per tutti i soggetti era la prima esperienza di IRSP, i risultati sono abbastanza incoraggianti e sembrano suggerire che avere alle spalle una formazione più composita sia di aiuto nell'acquisizione della tecnica.

Nei tre studi succitati il modello NTR sembra aver dato buoni frutti, ma è stato applicato a dati sperimentali. Non ci risultano applicazioni del modello a dati provenienti da contesti di lavoro reali, data anche la loro attuale scarsità. Il presente studio si propone di dare un contributo in questa direzione, applicando il modello NTR a un piccolo campione di dati provenienti da un evento dal vivo svoltosi a Roma nel 2015. La sezione seguente illustra i dati e la metodologia utilizzata per l'analisi.

3. Metodologia e dati

Come si è visto, il respeaking interlinguistico è ancora raro in Italia, il che rende la raccolta dati estremamente difficoltosa. Il servizio non è ancora utilizzato in televisione e non esiste un vero e proprio mercato congressuale, come invece avviene per la ben più radicata prassi dell'interpretazione simultanea. Per questi motivi, quando nel 2015 il nostro ateneo ha organizzato il Quinto Simposio Internazionale *Respeaking, sottotitolazione in diretta e accessibilità* (12 giugno 2015),¹¹ il Comitato Organizzatore Locale ha ritenuto opportuno offrire sia un servizio di interpretazione simultanea che uno di sottotitolazione in diretta mediante respeaking, registrando il tutto a

Internazionali di Roma – UNINT e l'Università di Vigo, oltre ad alcuni partner aziendali (codice ES/T002530/1).

¹¹ Si veda: <https://www.unint.eu/it/calendario-eventi/-22.html> (16.11.2020).

scopo di ricerca (ovviamente previo consenso di tutti gli interessati, cioè oratori, interpreti e respeaker). Il Simposio è stato descritto in modo dettagliato in Sandrelli (2020). Qui verranno ricordate solo le caratteristiche principali dell'evento, per poi illustrare il corpus di dati analizzati nel presente lavoro.

3.1. Il Simposio

Il Simposio è stato un evento di un giorno, con la partecipazione di 20 oratori tra studiosi, ingegneri e sviluppatori di software, provenienti da diversi paesi europei. Le due lingue ufficiali erano l'inglese e l'italiano, ma tutte le relazioni congressuali (su tematiche legate alla ricerca e sviluppo) sono state presentate in inglese. La maggior parte dei relatori non era di madrelingua inglese, ma usava questa lingua quotidianamente per lavoro; l'italiano è stato utilizzato invece nei discorsi di apertura e chiusura, nella tavola rotonda finale e in alcuni annunci di carattere organizzativo e logistico.

Il Simposio si è svolto nell'Aula Magna dell'università, un auditorium su due piani dotato di computer, schermo gigante, proiettore e un impianto per la simultanea, con 4 cabine insonorizzate in galleria. Il servizio di IRSP è stato offerto da uno dei nostri sponsor, l'associazione *onA.I.R.* di respeaking, grazie a 4 respeaker che si sono alternati durante la giornata. Il software utilizzato per il respeaking era *Dragon Naturally Speaking* (v. 12) in versione italiana, installato su computer portatili personali. A causa della conformazione dell'auditorium, non c'era la possibilità di appendere un secondo schermo accanto, sopra o sotto quello principale per i sottotitoli, come a volte si fa nei festival del cinema. Si è deciso perciò di proiettare i sottotitoli direttamente sulle diapositive degli oratori mediante il software *Text-on-Top*: a tutti gli oratori, perciò, è stato inviato un modello per le presentazioni, con uno spazio vuoto pari a tre righe di testo nella parte inferiore di ogni diapositiva (Figura 1).



Figura 1

La configurazione del servizio IRSP nel Simposio.

Per questioni di praticità, nel presente lavoro si fa riferimento ai testi prodotti in diretta nel Simposio come *sottotitoli*, nonostante il formato un po' anomalo (su tre righe, con scorrimento a blocchi), anche perché in effetti comparivano *sotto* il testo dell'oratore; in altri casi, come fa rilevare Moores (2020, p. 179-180), il testo può essere localizzato altrove e la dicitura *titles* ("didascalie") potrebbe essere più corretta. Inoltre, come si è accennato nella sottosezione 2.1, esiste la possibilità di inviare i sottotitoli direttamente ai dispositivi personali degli utenti, in modo che siano visibili solo ai diretti interessati. Nel nostro caso, i sottotitoli dovevano essere visibili a tutto il pubblico, poiché potevano essere utili a anche a coloro che ascoltavano la simultanea con gli auricolari.

Infine, i respeaker hanno prescelto il modello *Mono*, cioè con un solo operatore che si occupava di tutte le operazioni necessarie (dalla traduzione al controllo della trascrizione, eventuali correzioni mediante tastiera e trasmissione dei sottotitoli); ovviamente i respeaker si alternavano al lavoro. Bisogna anche sottolineare che gli operatori avevano una buona esperienza di respeaking, ma non in modalità interlinguistica. Faceva eccezione uno di loro che ha anche una formazione da interprete e aveva già fornito un servizio di IRSP in qualche occasione: sono i sottotitoli prodotti da quest'ultimo a essere oggetto della nostra analisi nella Sezione 4.

3.2. L'archivio multimediale e i dati per l'analisi

Le relazioni presentate dagli oratori sono state filmate con una telecamera fissa; le versioni interpretate simultaneamente dagli interpreti ed i testi prodotti dai respeaker sono stati registrati dai diretti interessati mediante registratori digitali posti dentro le cabine. A causa di problemi tecnici durante l'evento, una parte degli interventi dei relatori non è stata registrata correttamente, come pure alcune parti del lavoro degli interpreti e dei respeaker. Nel complesso, però, è stato possibile raccogliere una buona quantità di dati. Alla fine del Simposio tutto il materiale raccolto è stato salvato e trascritto per poter creare un archivio multimediale, anche grazie all'aiuto di una laureanda che ha scelto di confrontare nella sua tesi il servizio di respeaking e l'interpretazione simultanea (Luppino 2016-2017). Grazie al software *ELAN* (v. 4.9.4), per ogni intervento congressuale è stato creato un file multimediale che comprende la registrazione video dell'oratore originale, i due file audio della resa dell'interprete e del respeaker, le trascrizioni delle registrazioni e i sottotitoli proiettati durante il Simposio.

In Sandrelli (2020) una griglia di analisi sviluppata appositamente è stata applicata a un piccolo campione (4 testi in lingua di partenza, due relazioni scientifiche e due interventi di moderatori), per confrontare il testo in lingua d'arrivo prodotto in simultanea con i sottotitoli prodotti mediante IRSP. Nel presente lavoro si è invece deciso di focalizzarsi solamente sul servizio di IRSP e in particolare sulla tipologia testuale della *relazione congressuale*, escludendo gli interventi dei moderatori, le domande del pubblico, eccetera. Sono quindi state prese in esame 6 relazioni scientifiche presentate al Simposio, come da tabella 2.

	durata	n. parole TP	velocità (wpm)
S1	17' 55''	1,788	100
S2	6' 59''	970	139
S3	10' 12''	1,534	150
S4	22' 48''	2,902	127
S5	17' 17''	2,596	149
S6	19' 18''	2,946	153
TOTALE	1h 34' 29''	12,736	136*

Tabella 2
Corpus di analisi (* = velocità media).

Il corpus analizzato comprende oltre 90 minuti di registrazioni e un totale di quasi 13,000 parole di trascrizione in lingua inglese. Come si vede, la durata degli interventi è stata molto variabile, da un minimo di circa 7 minuti a un massimo di circa 23. Inoltre, poiché ogni oratore aveva un suo ritmo di eloquio

(da un minimo di 100 a un massimo di 153 wpm), anche la lunghezza della trascrizione di discorsi di durata simile (come S1 e S5) varia parecchio. Vale la pena di ricordare che, nella letteratura sull'interpretazione simultanea si stima che una velocità media del testo di partenza comoda per l'interprete sia di circa 100-120 wpm (Pöchhacker 2004, p. 129): sebbene entrino in gioco numerosi altri fattori a determinare la difficoltà di un incarico (familiarità con l'argomento, tempo e materiale disponibile per la preparazione, familiarità con l'accento dell'oratore e così via), si ritiene che in generale a questa velocità un interprete professionista riesca a tradurre abbastanza agevolmente. Poiché il respeaking interlinguistico comprende anche altre operazioni oltre alla traduzione in tempo reale, si può ipotizzare che quasi tutti i discorsi (ad eccezione forse di S1) siano stati di difficile gestione per il respeaker.

4. Risultati

I principali risultati dello studio vengono qui presentati partendo da una visione d'insieme e poi scendendo nel dettaglio degli errori riscontrati più frequentemente nel nostro corpus.

Il primo aspetto su cui porre l'attenzione è un dato meramente quantitativo, cioè il numero di parole presenti nei sottotitoli italiani prodotti mediante IRSP. Generalmente quando si traduce dall'inglese all'italiano il testo di arrivo (TA) tende ad essere un po' più lungo dell'originale un po' in tutti i tipi di traduzione. In particolare, inoltre, la riduzione testuale è connaturata sia alla sottotitolazione (a causa dei vincoli di tempo e spazio) sia all'interpretazione simultanea (a causa del fattore tempo): il respeaking interlinguistico, che condivide aspetti dell'una e dell'altra attività, non fa eccezione. Nella Tabella 3, insieme alla velocità media dell'originale (OSR) e alla lunghezza di ciascun testo di partenza (TP), vengono presentati i dati relativi alla lunghezza dei testi di arrivo e la percentuale di riduzione.

	durata	OSR (wpm)	n. parole TP	n. parole TA	% riduzione
S1	17' 55''	100	1,788	931	48%
S2	6' 59''	139	970	468	52%
S3	10' 12''	150	1,534	748	52%
S4	22' 48''	127	2,902	1,342	54%
S5	17' 17''	149	2,596	1,153	56%
S6	19' 18''	153	2,946	1,331	55%
MEDIA	15' 1''	136	12,736	5,973	53%

Tabella 3

Durata, velocità, lunghezza TP (testo di partenza), lunghezza TA (testo di arrivo), riduzione testuale.

Come si vede, in media il testo dei sottotitoli è lungo poco meno della metà rispetto al testo originale; inoltre, la percentuale di riduzione è relativamente costante, tra il 48% di S1 e il 56% di S5. È interessante notare che la percentuale di riduzione più bassa si registra sul discorso pronunciato alla velocità media più bassa (S1), mentre sui discorsi pronunciati a velocità maggiori (S6, S3 ed S5) la percentuale aumenta, anche se non in modo direttamente proporzionale (ci sono anche discorsi pronunciati a una velocità intermedia, come S4, in cui la percentuale di riduzione è stata piuttosto alta). Chiaramente, i fattori di difficoltà nel respeaking sono vari e la velocità è solo uno di essi: tuttavia, questi dati empirici sembrano suggerire che un'alta velocità dell'originale possa indurre il respeaker a tagliare il testo in lingua di arrivo. Naturalmente, dire che in media la riduzione del testo è del 53% non equivale a dire che i sottotitoli contengono solo il 47% del messaggio originale, poiché i due testi sono in lingue diverse. Di conseguenza, il dato grezzo non dice nulla sull'effettivo contenuto: per poter dire qualcosa in merito, è necessaria un'analisi dell'accuratezza dei sottotitoli mediante l'applicazione del modello NTR.

4.1. Applicazione del modello NTR

La tabella 4 riporta le percentuali di accuratezza NTR ottenute per i 6 discorsi del corpus. Come si vede, in nessun caso il respeaker si è avvicinato alla soglia del 98%, considerata lo standard minimo di qualità nei pochi studi esistenti. Tuttavia, è interessante notare la grande continuità di rendimento del professionista, dato che le percentuali di accuratezza variano veramente di poco da un discorso all'altro, attestandosi intorno al 94% in quasi tutti i casi. L'altro aspetto da commentare è che l'accuratezza non sembra dipendere dalla velocità del discorso originale, dato che il tasso NTR più alto (94,63%) è stato ottenuto nel discorso più veloce di tutti (S6) e tassi simili sono stati raggiunti su discorsi pronunciati a velocità diverse (ad esempio, S3 e S4).

	durata	OSR (wpm)	% NTR
S1	17' 55''	100	94,09
S2	6' 59''	139	94,23
S3	10' 12''	150	94,35
S4	22' 48''	127	94,47
S5	17' 17''	149	93,84
S6	19' 18''	153	94,63
MEDIA	15' 1''	136	94,27

Tabella 4
Percentuali NTR raggiunte nel corpus.

Scendiamo adesso nel dettaglio per quanto riguarda gli errori principali riscontrati durante l'analisi NTR. Se calcoliamo i punti detratti dal conteggio per errori di tutti i tipi, troviamo che quelli che hanno influito maggiormente sull'abbassamento della percentuale di accuratezza NTR nel corpus sono stati, nell'ordine, le omissioni e le sostituzioni, seguiti dagli errori di correttezza grammaticale (che comprende vari aspetti, tra cui ad esempio la mancata concordanza tra soggetto e verbo o tra sostantivo e aggettivo, l'uso errato di tempi verbali, e soprattutto l'uso errato o l'assenza della punteggiatura). Come era prevedibile, quindi, gli errori di contenuto hanno avuto un peso molto superiore rispetto a quelli di forma e di riconoscimento (Grafico 1).



Grafico 1
Distribuzione errori.

La tabella 5 riporta il dettaglio dei punti persi in ciascun discorso per ciascuna categoria di errore, il totale e la media. Chiaramente, occorre ricordare anche la diversa lunghezza degli interventi nel confrontare un discorso con l'altro (si veda la Tabella 2).

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOT.	MEDIA
Errori di contenuto								
Omissioni	-30,25	-19,75	-21,75	-44,25	-40,25	-46,75	-203	-33,71
Sostituzioni	-13,25	-3,75	-11	-10,75	-16,75	-17,25	-72,75	13,25
Aggiunte	-1	-0,75	-2,25	-2,75	-2,5	-0,75	-10	1,5
Errori di forma								
Correttezza	-5,75	-2	-5,5	-11,75	-6,25	-13	-44,25	7,38
Stile	-2,75	0	-0,5	-4,75	-2	-3,75	-13,75	2,29
Riconoscimento								
	-2,75	-1,25	-1,25	-2,75	-3,25	-5,5	-16,75	2,79
EE								
	-7	0	0	-9	-3	-15	-34	5,66

Tabella 5

Detrazioni di punteggio per tipologia di errore.

I dati relativi agli errori di riconoscimento sono molto positivi, e dimostrano un'ottima interazione con il software: grazie alla sua ricca esperienza di *respeaking* intralinguistico, il professionista era abituato ad articolare molto chiaramente i suoni, aveva un buon ritmo ed è riuscito a evitare molti problemi; inoltre, il software era stato ben addestrato in precedenza, anche con l'inserimento nel vocabolario alcuni termini specifici per il Simposio, grazie ai materiali ricevuti in anticipo per la preparazione.

Più significativo invece il peso degli errori relativi alla correttezza grammaticale, e in particolar modo gli errori di punteggiatura: l'aggiunta della punteggiatura orale è infatti uno degli scogli maggiori del *respeaking*, che può mandare in saturazione le risorse cognitive del *respeaker* a causa del *multi-tasking*. Si tratta di un aspetto su cui bisogna insistere nei corsi di formazione: è utile focalizzarsi su questo aspetto prima in esercizi intralinguistici e poi aggiungere anche l'ostacolo della traduzione.

Per quanto riguarda gli errori di contenuto, come si vede, le omissioni hanno fatto perdere quasi il triplo dei punti delle sostituzioni (-203 contro -72,75). Inoltre, si nota che nel corpus esaminato il numero di *effective editions* (EE) è molto variabile e non è direttamente correlato con la durata dei discorsi o la loro velocità: il numero più alto di EE è stato riscontrato nel discorso S6 e non in S4, più lungo di ben 3 minuti e mezzo. È però interessante che S6 sia anche il discorso più veloce del corpus (153 wpm) e anche quello in cui la quantità di punti persi a causa delle omissioni è la più alta (-46,75). Parrebbe quindi che in questo caso il *respeaker* sia stato costretto a tagliare molto il testo, a volte sacrificando parte delle informazioni (omissioni) e a volte riuscendo invece a sintetizzare con successo (EE); un meccanismo simile sembra esserci stato anche nella sottotitolazione di S3, con un alto numero di punti persi a causa delle omissioni ma anche il secondo numero più alto di EE.

Dato il peso che omissioni e sostituzioni hanno avuto nel calcolo della percentuale di accuratezza NTR, nel sottoparagrafo seguente le analizziamo più dettagliatamente.

4.2. Analisi delle omissioni e delle sostituzioni

La tabella 6 riporta la distribuzione delle omissioni e delle sostituzioni tra i tre livelli di gravità (da minore a critico): i valori in tabella questa volta non rappresentano le penalizzazioni causate da tali errori nel conteggio NTR, ma proprio il numero di errori per ciascuna tipologia.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOT.	media
Omissioni								
<i>minori</i>	47	23	51	69	51	41	282	47
<i>maggiori</i>	37	24	18	50	53	71	253	42,17
<i>critiche</i>	0	2	0	2	1	1	6	1
Sostituzioni								
<i>minori</i>	19	7	10	21	11	14	82	13,67
<i>maggiori</i>	3	0	5	5	8	5	26	4,33
<i>critiche</i>	7	2	6	3	10	9	37	6,17

Tabella 6
Omissioni e sostituzioni per livello di gravità.

Come sempre, il numero degli errori va rapportato con la lunghezza dei discorsi: non è un caso che il numero più basso di errori di tutti i tipi sia stato riscontrato in S2, che durava soltanto 7 minuti. A parte questo aspetto ovvio, è positivo notare che sia per le omissioni che per le sostituzioni la maggior parte degli errori è stata di gravità minore, cioè con un impatto lieve (282 e 82, rispettivamente).

Tuttavia, sono stati relativamente frequenti gli errori di traduzione molto gravi, cioè le sostituzioni critiche (37); inoltre, c'è un alto numero di omissioni di gravità maggiore, cioè intermedia (253), che generalmente corrispondono a intere unità di significato saltate (subordinate o coordinate). Non avendo avuto modo di intervistare il respeaker subito dopo la prestazione, non abbiamo informazioni sugli eventuali problemi che può aver incontrato durante lo svolgimento dell'incarico ed è quindi impossibile individuare le cause degli errori. Alcuni potrebbero essere stati causati da caratteristiche specifiche dei discorsi in esame (la velocità di eloquio elevata, l'oggettiva complessità dei temi proposti, la densità di informazioni in alcuni passaggi, la durata stessa di alcuni interventi, e così via), mentre altri da difficoltà del respeaker (la mancata comprensione di qualche termine, cali di concentrazione eccetera). Certamente la presenza massiccia di omissioni e di sostituzioni di entità critica indica una perdita di significato piuttosto netta.

Inoltre, nell'analisi si è notato che a volte l'omissione di intere unità di significato del testo originale si collega a errori di traduzione importanti nell'unità successiva e vice versa. Gli esempi qui di seguito riportati illustrano proprio questi due meccanismi.

L'esempio 1 della Tabella 7 (dal discorso S2) mostra un caso di sostituzione critica seguita da un'omissione maggiore. L'oratore originale sta parlando del funzionamento di un software per il riconoscimento del parlato in lingua ceca e delle difficoltà specifiche di questa lingua. I sottotitoli, invece di riportare il concetto delle ore di addestramento necessarie al software, fanno riferimento al vocabolario che deve essere più ampio di quello della lingua inglese (83): si tratta di una sostituzione critica, poiché il messaggio espresso in LA differisce in modo sostanziale dall'originale e il pubblico non ha modo di accorgersi di questa mancanza di fedeltà. Subito dopo, la parte in cui l'oratore descrive l'ampiezza del vocabolario in lingua ceca scompare completamente dai sottotitoli (omissione maggiore; 84), che nel complesso comunicano un messaggio lacunoso e fuorviante.

TESTO IN LP (LINGUA DI PARTENZA)	SOTTOTITOLI IN LA (LINGUA DI ARRIVO)
You have to know that Czech language is higher inflectional	ma visto che la lingua ceca fa molto uso di declinazioni e coniugazione [82]
so we need much more hours than English English language	ovviamente abbiamo bisogno di un vocabolario [83] più ampio rispetto alla lingua inglese.
although we u-we have over one million words in the vocabulary some words have are not covered by this vocabulary	[84]

Tabella 7

Sostituzione critica seguita da omissione maggiore (S2).

Ovviamente, non si può affermare che i due errori siano legati da un rapporto di causa-effetto, cioè che la sostituzione di gravità critica abbia causato l'omissione maggiore successiva, poiché non sappiamo cosa stesse pensando il respeaker in quel momento. Lo stesso dicasi per l'esempio 2 della Tabella 8 (dal discorso S4), in cui vediamo un'omissione maggiore seguita da una sostituzione di gravità critica. L'oratore sta descrivendo dei software per la sottotitolazione assistita sviluppati dalla sua azienda, e spiega che è stato creato un apposito modello per la valutazione dell'accuratezza, in cui si analizzano anche la segmentazione e la punteggiatura introdotte automaticamente dal software (senza intervento umano). Nel brano qui riportato, il respeaker ha tagliato completamente il riferimento ai due modelli già esistenti (WER e NER), producendo due omissioni maggiori (115 e 116). Subito dopo c'è una sostituzione critica (118): mentre l'originale sottolineava

che tali modelli non contemplano i parametri che a loro interessavano, i sottotitoli italiani parlano genericamente del fatto che i software dell'azienda *producono sottotitoli automatici* e che *siamo interessati a ottenere diversi risultati*. Al pubblico non arriva l'informazione relativa alla creazione di un nuovo modello di valutazione specifico per i sottotitoli automatici e il testo rimane oscuro.

TESTO IN LP (LINGUA DI PARTENZA)	SOTTOTITOLI IN LA (LINGUA DI ARRIVO)
but the point is that when you came to apply this kind of metrics to assisted subtitling there are limitations [114]	Per quanto riguarda questi sottotitoli assistiti, però, [114]
because in a way Word Error Rate is only taking into considerations the transcription errors	[115]
and NER is a little bit better because it takes also into account edition errors	[116]
but again there is this a limited scope for for transcription and for the parameters that we were interested into [117]	bisogna prendere in considerazione il fatto che i software producono sottotitoli automatici e quindi [117] visto che noi siamo interessati a ottenere diversi risultati [118] [119]
So that's why we introduced into into NER a number of new parameters	ovviamente dobbiamo anche adattare questi strumenti di valutazione [120] per quelli che sono i nostri scopi. [121]

Tabella 8
Omissione maggiore seguita da sostituzione critica (S4).

5. Conclusioni

Come si è visto, il respeaking interlinguistico è una tipologia di sottotitolazione che ha molti aspetti in comune con l'interpretazione simultanea. Tuttavia, c'è un'importante differenza: sebbene anche l'interpretazione simultanea sia resa possibile dalla tecnologia (l'impianto con la console, la cabina, i microfoni, i ricevitori per il pubblico), il testo di arrivo è prodotto interamente da un essere umano e gli strumenti sono solo il mezzo attraverso il quale la traduzione dell'interprete arriva al pubblico. Al contrario, nell'IRSP il respeaker traduce simultaneamente il discorso originale, ma questo testo intermedio orale è pensato per il software di riconoscimento del parlato: il testo scritto finale che arriva al pubblico può quindi contenere alcuni errori di traduzione del respeaker, ma anche errori introdotti dal software in fase di riconoscimento.

Per tenere conto di questa particolarità, è stato proposto di recente il modello NTR per la valutazione dell'accuratezza dei sottotitoli prodotti in tempo reale mediante IRSP, finora applicato solo in studi sperimentali. Il presente lavoro ha presentato uno studio di caso relativo a un evento dal vivo nel quale è stato fornito un servizio di sottotitolazione in diretta mediante IRSP dall'inglese all'italiano. Dopo aver creato un archivio multimediale contenente tutte le registrazioni e trascrizioni del Simposio, sono state selezionate 6 relazioni congressuali in inglese con relativi sottotitoli italiani realizzati mediante IRSP, ed è stato applicato il modello NTR.

L'analisi dei dati ha rivelato un tasso medio di accuratezza del 94,27%, ben al di sotto del 98% suggerito come soglia minima. Tali percentuali sono più basse rispetto a quelle ottenute dai migliori studenti che hanno frequentato il corso online descritto da Dawson, Romero-Fresco (2021), in cui circa il 40% dei partecipanti ha raggiunto o superato un'accuratezza del 98%. Risultano invece simili alle percentuali ottenute dai migliori studenti che hanno partecipato allo studio pilota per il progetto *SMART* (Davitti, Sandrelli, 2020), attestatesi appunto sul 94%: in questo caso si trattava di studenti privi di esperienza che avevano seguito un corso di *respeaking* di poche ore. Invece, nel presente lavoro il *respeaker* aveva esperienza pluriennale di *respeaking* e di interpretazione simultanea, ma prima del Simposio aveva provato pochissime volte la variante interlinguistica: la mancanza di esperienza può avere perciò influito sull'accuratezza. Complessivamente, i risultati di questi tre studi sembrano indicare che, per raggiungere un livello di accuratezza paragonabile allo standard minimo nei sottotitoli intralinguistici, è imprescindibile una formazione apposita in IRSP.

Tuttavia, occorre far notare che in realtà i tassi NTR raggiunti nel presente studio non sono direttamente paragonabili con quelli dei due studi precedenti, poiché ci sono alcune importanti differenze. La prima è la durata dei testi utilizzati, che varia da quelli brevissimi di *ILSA* (circa due minuti) a quelli di durata intermedia di *SMART* (rispettivamente, 8 e 9 minuti e mezzo), fino ad arrivare a quelli del nostro corpus che andavano dai 7 ai quasi 23 minuti. Banalmente, in un testo brevissimo si hanno anche minori possibilità di commettere errori, il che potrebbe aver contribuito agli alti tassi di accuratezza registrati in *ILSA*. Inoltre, nel nostro studio abbiamo analizzato la prestazione di un unico *respeaker* su un corpus di 6 discorsi, mentre negli altri due studi sono state analizzate le prestazioni di 44 e 25 soggetti diversi (rispettivamente per *ILSA* e *SMART*). Infine, la maggiore differenza è la natura dei testi di partenza: mentre i due studi sperimentali hanno utilizzato video pedagogici (cioè discorsi realizzati appositamente a scopo didattico per la formazione di interpreti), quelli del presente studio erano relazioni congressuali autentiche, con conseguente maggiore complessità dal punto di vista della tematica e della densità informativa. Inoltre, nel nostro caso i testi

degli oratori erano in realtà multimodali, cioè comprendevano sia il discorso orale da essi pronunciato che le diapositive *PowerPoint* mostrate al pubblico: di conseguenza, il pubblico leggeva i sottotitoli, ma guardava anche le figure, i grafici e così via; allo stesso modo, il respeaker doveva anche monitorare la proiezione dei sottotitoli sulle diapositive. Per poter valutare più precisamente l'efficacia del servizio di IRSP dal punto di vista delle informazioni effettivamente trasmesse, sarebbe stato necessario fare anche uno studio di ricezione sul pubblico presente al Simposio quel giorno: ad esempio, si sarebbe potuto valutare se l'omissione di alcuni dettagli dai sottotitoli era stata compensata in qualche caso dalla presenza delle stesse informazioni nelle diapositive mostrate dall'oratore. Di conseguenza, per una valutazione più completa del servizio di IRSP in eventi dal vivo di questo genere si potrebbe forse pensare a un adattamento del modello NTR che tenga conto della natura multimodale dei testi di partenza.

Nonostante tutte le differenze summenzionate, è interessante vedere che gli errori più frequenti riscontrati in tutti e tre gli studi si sono rivelati, nell'ordine, le omissioni e le sostituzioni, seppure con un peso diverso.¹² Questo risultato, in linea con tutti gli studi precedenti che indicano nelle omissioni il problema principale del respeaking interlinguistico, suggerisce che nella formazione devono rivestire un ruolo chiave gli esercizi di analisi del testo (per imparare a distinguere gli elementi principali da quelli secondari) e quelli di riformulazione (alla ricerca della soluzione linguisticamente più sintetica). In altre parole, i respeaker devono riuscire a incrementare gli interventi efficaci sul testo (*EE*), per poter liberare energie da dedicare ai problemi traduttivi, al multitasking, alla gestione dello stress e così via.

Trattandosi di uno studio di caso relativo a uno specifico evento dal vivo, il presente contributo non ha certo la pretesa di aver esaurito l'argomento, ma ha l'obiettivo di stimolare la riflessione su queste tematiche, sia per contribuire a sviluppare delle linee guida per chi dovrà organizzare tali servizi, sia per delineare una proposta formativa mirata.

Bionota: Annalisa Sandrelli è Ricercatore confermato in Lingua e Traduzione Inglese (LIN/12) presso la Facoltà di Interpretariato e Traduzione dell'Università degli Studi Internazionali di Roma- UNINT. Dopo essersi formata come interprete di conferenza presso l'Università di Trieste, ha insegnato presso le Università di Hull, Trieste e Bologna-Forlì. Ha esperienza di insegnamento di interpretazione consecutiva, dialogica e

¹² In particolare, le omissioni sono quasi il quadruplo delle sostituzioni, mentre nei due studi sperimentali su studenti il rapporto tra i due tipi di errori è più equilibrato: chiaramente, non deve stupire che un professionista abbia fatto, in proporzione, meno errori di traduzione degli studenti.

simultanea, di traduzione audiovisiva, audio descrizione e respeaking. I suoi interessi di ricerca comprendono l'inglese giuridico, i corpora, la traduzione audiovisiva e le nuove tecnologie per l'interpretazione. Ha partecipato a vari progetti finanziati dalla Commissione Europea sulla formazione di traduttori e interpreti giudiziari e al progetto *European Parliament Interpreting Corpus (EPIC)*, Università di Bologna; attualmente dirige l'unità di inglese del progetto *Osservatorio sull'Euroletto*. Dopo aver coordinato i progetti *DubTalk* e *TVTalk* su doppiaggio e sottotitolazione, coordina il progetto *¡Sub!: Localisation Workflows that Work* e partecipa come International Co-Investigator al progetto *SMART (Shaping Multilingual Access with Respeaking Technology)*, finanziato dallo *Economic and Social Research Council* e con capofila l'Università del Surrey.

Recapito autrice: annalisa.sandrelli@unint.eu

Riferimenti bibliografici

- Astuto A. 2014-2015, *Il respeaking in Italia: analisi di un genere televisivo*, Tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi Internazionali di Roma-UNINT.
- Davitti E. e Sandrelli A. 2020, *Embracing the complexity: a pilot study on interlingual respeaking*, in “JAT- Journal of Audiovisual Translation” 3 [1], pp. 103-139. <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/135/40> (2.03.2021).
- Dawson H. 2019, *Feasibility, quality and assessment of interlingual live subtitling: a pilot study*, in “Journal of Audiovisual Translation” 2 [2], pp. 36-56. <http://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/72/24> (16.11.2020).
- Dawson H. e Romero-Fresco P. 2021, *Towards research-informed training in interlingual respeaking: an empirical approach*, in “The Interpreter and Translator Trainer”.
- Gile D. 2015, *Effort models*, in Pöchhacker F. (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* Routledge, London/New York, pp. 135-137.
- Luppino D. 2016-17, *Interpretazione simultanea e respeaking interlinguistico: due modalità di traduzione a confronto. Un contributo alla ricerca*, Tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi Internazionali di Roma-UNINT.
- Marchionne F. 2010-11, *Il respeaking interlinguistico. Sperimentazioni per una evoluzione della sottotitolazione in diretta*, Tesi di laurea non pubblicata, Università di Macerata.
- Moore Z. 2018, *Respeaking at live events: ensuring quality in diverse settings*, Relazione presentata al 6th International Symposium on Accessibility and Live Subtitling, Milano, 14 settembre 2018.
- Moore Z. 2020, *Fostering Access for All Through Respeaking at Live Events*, in “The Journal of Specialised Translation” 33, pp. 207-226. https://jostrans.org/issue33/art_moore.php (16.11.2020).
- Ofcom 2015, *Measuring Live Subtitling Quality. Results from the Fourth Sampling Exercise*. https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0011/41114/qos_4th_report.pdf (16.11.2020).
- Pöchhacker F. 2004, *Introducing Interpreting Studies*, Routledge, London/New York.
- Pöchhacker F. e Remael A. 2019, *New efforts? A competence-oriented task analysis of interlingual live subtitling*, in “Linguistica Antverpiensia” 18, pp. 130-143. <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/515/471> (16.11.2020).
- Remael A., Van Waes L. e Leijtenet M. 2016, *Live Subtitling with Speech Recognition – How to Pinpoint the Challenges?*, in Abend-David D. (a cura di), *Media and Translation. An Interdisciplinary Approach*, Bloomsbury, London, pp. 120-147.
- Romero-Fresco P. 2009, *More Haste Less Speed: Edited vs. Verbatim Respeaking*, in “Vigo International Journal of Applied Linguistics (VIAL)” 6, pp. 109-133. <http://vialjournal.webs.uvigo.es/pdf/Vial-2009-Article6.pdf> (16.11.2020).
- Romero-Fresco P. 2011, *Subtitling Through Speech Recognition: Respeaking*, St Jerome, Manchester.
- Romero-Fresco P. e Martínez J. 2015, *Accuracy Rate in Live Subtitling- the NER Model*, in Díaz-Cintas J. e Baños Piñero R. (a cura di), *Audiovisual Translation in a Global Context. Mapping. An Ever-Changing Landscape*, Palgrave, London, pp. 28-50.
- Romero-Fresco P. e Pöchhacker F. 2017, *Quality Assessment in Interlingual Live Subtitling: the NTR Model*, in “Linguistica Antverpiensia” 16, pp. 149-167. <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/438> (11.06.2020).

- Sandrelli A. 2020, *Interlingual Respeaking and Simultaneous Interpreting in a Conference Setting: A Comparison*, in “inTRAlinea”. <http://www.intralinea.org/specials/article/2518> (16.11.2020).
- Serafini G. 2014-2015, *La sottotitolazione interlinguistica in tempo reale: il caso Ericsson Olanda e l'esperimento presso il festival Sedificorto 2014*, Tesi di laurea non pubblicata, Università di Bologna.

ACCESSIBILITÀ E INCLUSIONE

Tradurre il visibile attraverso pratiche didattiche plurisensoriali

VIVIANA VINCI
UNIVERSITÀ MEDITERRANEA DI REGGIO CALABRIA

Abstract – Starting from the assumption that inclusivity is no longer bound to the concept of *need*, this article explores the theme of accessibility in the educational context for students with visual disabilities. Since they impact on children’s modes of perception, communication, socialization, access and processing of knowledge, sensory disabilities pose a major challenge to the *rethinking* of language, time, and space of didactic actions. Despite all that, as a human right, inclusion has been at the core of a variety of studies in the field of didactics, which, in line with the paradigm of Universal Design (UD), have promoted the idea that an inclusive educational environment must be designed with accessibility in mind. This article offers an overview of the process of designing inclusive educational contexts, both inside and outside the classroom.

Keywords: accessibility; personalization; sensory disabilities; inclusion; Universal Design.

1. Accessibilità, inclusione, personalizzazione: una nuova cultura degli ambienti di apprendimento

Il tema dell’accessibilità è molto complesso e dinamico, in quanto riguarda più ambiti della vita umana – accesso all’ambiente fisico e ai trasporti, accesso all’informazione e alla comunicazione, accesso alle attrezzature e ai servizi socio-culturali forniti al pubblico – e mira a permettere che qualsiasi persona, al di là dell’età, genere, background culturale, abilità fisiche, sensoriali o cognitive, possa vivere una vita pienamente autonoma. In quanto diritto umano riconosciuto (L. n. 18 del 3 marzo 2009),¹ l’accessibilità comporta un adattamento costante degli ambienti e dei sistemi di progettazione dei contesti educativi a partire dall’identificazione ed

¹ Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.

eliminazione di ostacoli e barriere (architettoniche, sensoriali, culturali, emotive) che producono esclusione.

Negli ultimi decenni la teorizzazione didattica si è molto interessata al tema dell'accessibilità, soprattutto in quanto strettamente legato a quello dell'inclusione sociale, in particolare di persone con disabilità. Il concetto di "inclusione", a sua volta, è fortemente dinamico e al centro di una vera e propria svolta epistemologica, in quanto non più legato alla radice del "bisogno" (così come presente nei paradigmi teorici dell'educazione speciale) ma associato al tema dei diritti umani. Come ben sottolinea Perla (2014, p. 75):

L'inclusione non è un 'bisogno' o una 'necessità' della persona in stato di disagio o di disabilità ma è un "diritto" e, come tale, va posto a 'sfondo integratore' dei contesti della formazione scolastica affinché questi ultimi non si subordinino alla generica disponibilità della 'maggioranza' a integrare una 'minoranza', ma vengano strutturati intenzionalmente al riconoscimento del comune 'diritto' alla diversità.

Dire didattica inclusiva significa aver cura della qualità della relazione educativa (Buber 1959) e strutturare intenzionalmente – anche attraverso riconfigurazioni architettoniche e metodologiche in funzione del gruppo-classe e secondo il principio della *personalizzazione*,² capace di rispondere all'istanza di valorizzare le svariate forme di differenziazione (a livello cognitivo, culturale, affettivo, comportamentale) – pratiche didattiche per la rimozione delle barriere che ostacolano la partecipazione all'apprendimento da parte di tutti gli alunni (Booth, Ainscow 2008) e per il riconoscimento del comune "diritto" alla diversità (Perla 2013).

Dalla personalizzazione e dall'esigenza di strutturare ambienti a misura degli alunni discende la revisione dei contesti scolastici tradizionali attraverso una destrutturazione dello spazio e la modifica dei tempi tradizionali del lavoro scolastico, valorizzando la dimensione laboratoriale, il lavoro cooperativo, le classi aperte, l'*outdoor education*. In tale direzione, si approfondiscono anche i temi del movimento, della tecnologia, del dialogo interdisciplinare fra pedagogia e architettura nella progettazione condivisa e partecipata degli spazi scolastici, in cui occorre tener conto dei bisogni specifici di chi apprende (Weyland *et al.* 2019): si afferma così una nuova cultura degli ambienti di apprendimento e una visione della scuola come un corpo (Weyland 2016), un corpo in movimento, un corpo complesso e

² Un intervento didattico personalizzato – il cui scopo, come ricorda Perla (2013), non è "integrare l'allievo disabile o con bisogni speciali in contesti di idealitipica normalità, bensì di creare le condizioni per valorizzare al massimo le dotazioni individuali" (p. 7) – cerca "una risposta ai bisogni là dove si trovano" (Canevaro 1997) e non parte dalla categoria o dalla 'casistica' di riferimento del singolo (Cottini 2004; Canevaro 2007; D'Alonzo, Caldin 2012; Perla 2013; Rivoltella 2015; Agrati 2018).

sfaccettato che deve manifestare di essere in buona salute attraverso il suo aspetto fisico e *mentale*, dunque attraverso l'edificio, l'organizzazione degli spazi, gli oggetti che contiene, le possibilità di articolare il movimento al suo interno, l'atteggiamento didattico, la capacità di elaborare stimoli culturali che provengono dai sistemi dei saperi extrascolastici.

In particolare, è grazie all'affermarsi del concetto di design universale (Mace 1998) – derivante dal settore dell'architettura, dove già dagli anni Settanta del Novecento emerge il tema dell'accessibilità delle strutture, poi mutuato in ambito educativo dall'Americans with Disabilities Act negli anni Novanta – che si focalizza più nitidamente il tema dell'accessibilità anche dei contenuti culturali. Il paradigma dello Universal Design (UD), derivante dall'incrocio tra *design* accessibile, abbattimento delle barriere ambientali-culturali e tecnologie assistive, parte dall'assunto di base che oggetti e ambienti devono essere progettati in modo accessibile e usabile per tutti, non solo per gli utenti con disabilità, in modo che non si debba intervenire a posteriori per l'abbattimento delle barriere. L'applicazione in campo educativo dell'UD ha dato vita a due approcci tra loro molto simili: l'Universal Instructional Design o Universal Design for Instruction (sviluppato dal Center on Postsecondary Education and Disability at the University of Connecticut) e l'Universal Design for Learning (sviluppato dal CAST - Center for Applied Special Technology). Entrambi gli approcci riconoscono l'importanza di personalizzare l'agire didattico attraverso una riduzione delle barriere fisiche, cognitive, intellettive, organizzative e una progettazione universale a vantaggio dell'accessibilità di tutti i possibili individui (non solo con disabilità), a contenuti, prodotti, servizi.

I principi che secondo un design universale dovrebbero guidare la progettazione di ambienti di apprendimento, metodologie, canali di fruizione, processi mediatori e tecnologie inclusive e sostenibili, comprendono: l'equità (uso equo: utilizzabile da chiunque) e la flessibilità d'uso di materiali e contenuti (si adatta a diverse abilità tenendo conto anche di chi ha particolari tecniche comunicative, es. CAA, Braille, LIS), la semplicità d'uso (deve essere più possibile intuitivo e facile da capire), la multimodalità e percettibilità (utilizzando vari canali per permettere la percezione anche in presenza di disabilità), la tolleranza dell'errore (minimizzando i rischi o azioni non volute), il contenimento dello sforzo fisico, l'efficienza e la comodità dei materiali e delle attività, la fruizione, la cura dell'usabilità del materiale, che deve essere fruibile per tutti gli studenti, idoneo per l'accesso e per l'uso (Carruba 2014, p. 144; King-Sears 2009). Secondo il frame dell'Universal Design for Learning la tecnologia digitale svolge un ruolo di supporto importante, in quanto permette una più facile ed efficace

personalizzazione dei curricula, se attentamente pianificata ed utilizzata in modo flessibile.³

2. Progettazione personalizzata per le disabilità sensoriali

Se l'Universal Design e i nuovi studi che partono da approcci integrati fra pedagogia e architettura hanno enfatizzato la stretta relazione fra ambiente, accessibilità e apprendimento, le disabilità sensoriali acquisiscono ancor più la *sfida* di ripensare linguaggi, tempi e spazi dell'agire didattico, in quanto comportano specifiche e diverse modalità di percezione, comunicazione, socializzazione, *accesso* alla conoscenza e alla elaborazione dei saperi (AA.VV. 2015).

La presenza in classe di bambini sordi o ciechi sollecita un diverso modo di lavorare sulla strutturazione del contesto didattico, sulle rimozione delle sue barriere, andando ben oltre l'attivazione di strategie individualizzate da parte dello studente con disabilità sensoriali – sollecitato a lavorare su *ciò che c'è*, piuttosto che sui propri limiti, attivando risorse residuali e sensi vicarianti, pur sempre in una logica compensativa – per abbracciare una logica inclusiva, che lavora sul contesto e su tutto il gruppo classe, al fine di promuovere l'educazione per tutti, in una prospettiva personalizzata, che guarda alla persona nella sua globalità e considera il concetto di *salute* in modo olistico, superando il significato della semplice “assenza di malattia”,

³ Le *Information and Communication Technologies* possono fornire un supporto decisivo soprattutto agli studenti con disabilità visiva in qualità di strumenti facilitatori e multimodali, ossia capace di consentire l'accesso e la fruizione con modalità diverse e sensi differenti per acquisire le informazioni, utilizzando *periferiche input*, ossia strumenti hardware che agevolano l'inserimento dei dati nel computer, come la tastiera lo scanner, e *periferiche output*, che invece supportano la fruizione in uscita dei dati come la stampante, le casse audio, il display braille. Oltre alle tecnologie per studenti videolesi più noti – ad esempio la *sintesi vocale* (software che trasforma testi in formato audio attraverso il pc), lo *screen reader* (lettore di schermo, ossia un dispositivo che descrive il contenuto dello schermo grazie al display braille o alla voce sintetica/sintesi vocale), il *display braille* o barra braille (dispositivo che collegato al pc converte il testo sul video in codice braille e che rende il contenuto accessibile per mezzo del senso del tatto), il *pocket braille* (dispositivo portatile per fruire della posta elettronica senza periferiche aggiuntive), la stampante braille – è possibile personalizzare qualsiasi periferica modificando la configurazione del pc e utilizzando alcuni strumenti come gli ingranditori, gli scanner o i sistemi *optical character recognition*, gli audio-libri o *book reader*, i video ingranditori. Molti software e app, inoltre, supportano l'apprendimento disciplinare, ad esempio il programma LAMBDA - *Linear Access to Mathematics for Braille Device and Audio-Synthesis*, un sistema di scrittura matematica per computer progettato espressamente per l'uso con display Braille e sintesi vocale, o il software BME2 - *Braille Music Editor 2*, che permette al musicista cieco/ipovedente di scrivere autonomamente spartiti musicali, controllarli, correggerli, e stamparli in nero o in Braille (Vinci 2016).

per abbracciare il concetto di benessere (Barton 1997; Armstrong *et al.* 2000; Florian 2006, 2012; Thomas, Loxley 2007; Perla 2013).

L'uomo è un *campo di possibilità* (Bertolini 1999) e l'educazione mira alla piena educabilità e umanizzazione umana, ossia a promuovere, oltre ciò che è già dato, ciò che *non è* o che *non è ancora*, in una prospettiva asimmetrica che tende all'emancipazione dell'educando e alla sua piena autonomia a partire dal saper cogliere le potenzialità latenti e dal rifuggire dalle tendenze – comuni sovente a livello familiare – di iperprotezione, negazione della disabilità, soddisfazione immediata del bisogno, dipendenza e sostituzione (Caldin 2006b).

Come già sottolineato altrove (Vinci 2016), i valori dell'inclusione devono trovare una traduzione concreta nelle scelte didattiche, a partire dall'adattamento dell'ambiente, come ad esempio quella di utilizzare, a vantaggio di tutta la classe, strumenti e ausili multisensoriali o tecnologie didattiche dalla funzione vicariante (Berthoz 2013; Sibilio 2016) in grado di garantire una maggiore accessibilità alle informazioni e, di conseguenza, una maggiore autonomia. Le Information and Communication Technologies (ICT) sono potenti processi mediatori della relazione uomo-sapere dalla funzione vicariante, per cui un sistema deficitario o incompleto può essere sostituito e integrato con un elemento del repertorio sensomotorio o con una soluzione creata e adattata al contesto in modo flessibile: nel caso di disabilità sensoriale molti software, strumenti tecnologici per la Comunicazione Aumentativa Alternativa, app e tecnologie rispondono all'istanza dell'accessibilità rendendo inclusivi i contesti sociali (con la precisazione, affinché siano incrementati i contesti e le occasioni di interazione e partecipazione, di proporre l'utilizzo di mediatori didattici differenziati, di attività ludiche attraverso canali multimodali e per mezzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione non solo agli studenti con disabilità sensoriali ma, soprattutto, alla classe).

Vediamo, di seguito, alcune indicazioni sulla strutturazione del contesto didattico inclusivo in presenza di studenti con disabilità visiva.

2.1. Tradurre il visibile attraverso dispositivi multisensoriali nella disabilità visiva

Quando un canale sensoriale viene a mancare, la plasticità che caratterizza il nostro sistema cognitivo permette lo sviluppo fine degli altri sensi: nel caso in cui sia la vista a essere deficitaria se non completamente assente, la persona utilizzerà principalmente il tatto e l'udito per orientarsi e conoscere il mondo circostante (Cervellin *et al.* 2009; A.A.V.V. 2015). Se il tatto e l'udito sono i canali percettivi vicarianti privilegiati nei processi di acquisizione e memorizzazione delle informazioni – “il tatto fa valutare le forme degli oggetti, l'udito offre al non vedente i criteri della direzione e

dell'orientamento” (Cottini 2008, p. 80) – la didattica, sin dai primissimi anni d'età, dovrebbe stimolare il più possibile azioni di riconoscimento di forme e oggetti, di esplorazione dell'ambiente, di orientamento nello spazio, di interventi di educazione motoria volti alla strutturazione e integrazione dello schema corporeo, ossia della coscienza del proprio corpo arricchito dalla percezione dello spazio e dei propri atteggiamenti.

Occorre dunque promuovere l'utilizzo di giochi e dispositivi multisensoriali e dotati di vibrazioni, suoni, forme a rilievo e riconoscibili al tatto, libri tattili⁴ e con decorazioni plastiche sporgenti, ausili specifici per leggere e scrivere in modo autonomo (per i ciechi il codice Braille, per gli ipovedenti differenti dispositivi tecnologici utilizzati in maniera personalizzata a seconda della gravità della disabilità sensoriale), materiale grafico in rilievo come i chiodini inseriti in una griglia, fogli di plastica su cui disegnare a matita, cuscini morbidi su cui poter lavorare con spilli e cordoncini (Vinci 2016): in questo modo si mette in atto un processo di “potenziamento compensativo” (Benedan, Faretta 2006), ossia l'aumentare la quantità di stimolazioni uditive, tattili, cinestetiche e plurisensoriali per favorire lo sviluppo dei sensi che compensano la vista, quindi sviluppare la capacità di riconoscimento delle relazioni spaziali e di composizione di disegni e oggetti tridimensionali, ad esempio attraverso giochi di manipolazione-esplorazione di oggetti tattilmente differenziati o di esplorazione sonora (come la ricerca di oggetti nascosti in contenitori pieni di polistirolo, tappi di sughero, palline, farina e materiali dalla diversa forma e consistenza) o, ancora, giochi sonori in cui si fanno cadere o battere oggetti contro superfici diverse, giochi propedeutici all'apprendimento del Braille, dello sviluppo linguaggio e della comunicazione scritta.

Oltre a lavorare sul potenziamento compensativo, occorre lavorare sulla strutturazione del *setting*, proponendo un ambiente adattato, *su misura*, ossia modificato in modo da essere più possibile adeguato alle esigenze del bambino con disabilità sensoriale visiva, quindi in cui può giocare in sicurezza, in quanto l'ambiente è circoscritto e ben delimitato da divani e mobili bassi, da un tappeto semirigido, da ceste e cuscini. In tale ambiente compare solitamente la *doccia tattile* sonora che pende dal mobile o dal soffitto, lampade per persone ipovedenti in grado di illuminare senza

⁴ La realizzazione dei libri tattili, che si basa sulla tecnica del collage per variare la tessitura di elementi con materiali diversi, è delicata e deve seguire una serie di indicazioni, ad esempio: selezionare forme e figure oggetto della rappresentazione in modo essenziale (al tatto è difficile selezionare l'attenzione e riconoscere oggetti in primo piano da quelli sullo sfondo), utilizzare materiali sufficientemente resistenti all'esplorazione, collegare la sequenza temporale e narrativa della storia rappresentata alla successione delle pagine, rendere riconoscibili gli stessi personaggi in scene diverse, utilizzare oggetti della vita quotidiana per facilitare il passaggio dall'oggetto reale al simbolo. (A.A.V.V. 2015)

abbagliare, cuscini, angoli con differenti colorazioni, oggetti *segnale* sulle porte e delimitatori di percorso che favoriscano lo spostamento autonomo: essi costituiscono degli importanti *facilitatori* nel processo di conoscenza della realtà circostante da parte del bambino.

Rimuovere le barriere all'accessibilità delle persone con disabilità sensoriale visiva comporta, invece, l'eliminazione di tutti gli ostacoli che possono in qualche modo causare traumi, inibire il desiderio di muoversi ed esplorare, quindi ordinare gli ambienti predisponendo arredi disposti in modo efficace e funzionale per il movimento, ridurre i rumori eccessivi, ridurre eventuali luci troppo forti (Benedan, Faretta 2006, 2008).

L'attenzione all'accessibilità universale non riguarda ovviamente solo la strutturazione del contesto didattico all'interno della classe, ma anche tutte le attività di fruizione culturale che avvengono all'esterno, nei contesti extra-scolastici, come ad esempio l'accesso ai percorsi museali.

Un esempio interessante tra i nuovi approcci alla progettualità è dato dal progetto *Vietato non Toccare*, un percorso tattile olfattivo basato sul concetto di accessibilità universale e sull'abbattimento delle barriere, siano esse architettoniche (attraverso una modulazione di spazi totalmente accessibili), sensoriali (che causano alterazioni della percezione visiva) e di tipo emotivo (che fanno percepire gli ambienti come insicuri, pericoli, faticosi); nato dall'interazione tra l'Ufficio Accoglienza Disabili e la sezione di Preistoria del Dipartimento di Archeologia e Storia delle Arti dell'Università di Siena, il progetto mette in pratica un diverso modo di pensare alla progettazione in modo innovativo, universale, responsabile, che tiene conto anche delle esigenze multigenerazionali (di bambini, anziani, tutti coloro che hanno difficoltà sensoriale o di movimento) (Angelaccio *et al.* 2007). In questo percorso le caratteristiche delle persone non sono intese come vincolo, ma come elementi capaci di stimolare le potenzialità della progettazione. Il progetto, il cui intento è quello di promuovere una nuova cultura di arte accessibile a tutti in qualsiasi momento, ha avuto come prima importante azione l'allestimento di un percorso espositivo itinerante relativo all'archeologia preistorica condotto al buio, attraverso una visita guidata, bendati (la percezione è per tutti legata a udito, olfatto e tatto). Al progetto *Vietato non Toccare* seguono diverse iniziative di promozione della progettazione inclusiva e di realizzazione di laboratori plurisensoriali tematici (come ad esempio la mostra *Non solo Pane*),⁵ concerti multisensoriali,

⁵ La mostra ha come focus tematici il rapporto fra uomo e ambiente, i concetti di biodiversità e di sostenibilità e muove dall'ottica di un'etica della sostenibilità per il recupero di cibi e prodotti selezionati; attraverso un percorso plurisensoriale e interattivo, affronta il tema della addomesticazione delle piante da parte dell'uomo e permette di far sperimentare ai visitatori antiche tecniche e materie prime utilizzate dall'uomo fin dalla Preistoria per ottenere prodotti come i cereali, le farine e derivati come il pane.

progetti per rendere accessibili e fruibili i parchi⁶ archeologici e naturalistici (Agostiano *et al.* 2008; Bianchi *et al.* 2011) e altre iniziative miranti alla sensibilizzazione al concetto di accessibilità come politica sociale (Angellaccio *et al.* 2016).

Un altro esempio degno di nota fra le pratiche inclusive che rispondono a principi fondamentali del modello progettuale Universal Design (Mace 1998) è l'audio descrizione, un mediatore culturale capace di rendere fruibile un prodotto audiovisivo, costituito da diversi audio commenti o didascalie narrative realizzata da una voce umana o con una sintesi vocale.⁷ L'audio descrizione, diffusasi a partire dagli anni '70 in ambito anglofono come tecnologia in grado di ridurre il rischio di esclusione sociale e culturale delle persone non vedenti, viene definita come

una narrazione fuori campo (voice over), finalizzata a descrivere gli aspetti del prodotto audiovisivo che risultano non accessibili in quanto afferenti alla componente visiva (azioni, linguaggio del corpo, espressioni del viso, ambientazione, abiti/costumi di scena). (Fiorucci, Pinnelli 2013, p. 135)

È un servizio di fruizione codificato, reso possibile da tecnologie, metodologie e competenze, nonché da regole procedurali, finalizzato a rendere fruibile per la persona con disabilità visiva, in una prospettiva di autonomia e di inclusione, ogni forma di audiovisivo (film, performance artistico-culturali, eventi formativi e sportivi). (Fiorucci 2017, p. 151)

Tutto ciò che è *visivo* diviene accessibile grazie ad una descrizione verbale – una *narrazione supplementare* – che si inserisce, senza sovrapporsi agli effetti sonori e musicali, tra i dialoghi (Benecke 2004; Vercauteren 2007). Gli audio commenti sono didascalie narrative che rendono accessibili al cieco/ipovedente i momenti di silenzio dell'audiovisivo. Come ben sottolinea Fiorucci (2017), sul piano cognitivo l'esposizione ad un linguaggio verbale di tipo didascalico-descrittivo permette di attivare un *processo intersemiotico che traduce il visibile in dicibile* e di utilizzare il linguaggio come uno strumento compensativo (Bonfigliuoli, Pinelli 2010), in quanto supporta la

⁶ In tali progetti non è possibile definire soluzioni standard da applicare in modo aprioristico a tutti i beni del patrimonio culturale italiano, ma occorre un lavoro di ricerca che parte dalla lettura del bene e dall'analisi delle esigenze dei potenziali fruitori, intesi - secondo una progettazione universale - come una utenza il più possibile allargata e non selettiva (Seale 2006). Tali azioni devono favorire il numero più ampio possibile di utenti (mirando non solo alla possibilità di accesso, ma anche di movimento, autonomia, sicurezza e benessere) e, al contempo, non recare danno alle valenze ambientali, naturali e storiche di un sito, in rispondenza a criteri e linee guida ufficiali alla base della progettazione inclusiva (si veda: www.w3c.it).

⁷ Fra i supporti audio descrittivi ricordiamo Text-to-speech AD (Szarkowska 2011). A livello internazionale, il maggiore riferimento operativo-procedurale è la *Guidance on Standards for Audio Description* (Ofcom 2000).

persona con disabilità visiva nel processo di significazione (che avviene spontaneamente in chi vede: vedo qualcosa, gli assegno un nome). L'audio descrizione offre molti vantaggi sia sul piano dell'autonomia, in quanto permette il contenimento delle richieste di supporto e la dipendenza da altre persone (Caldin 2006a), sia sul piano dell'accessibilità dei programmi audiovisivi (Orero 2007), sia, ancora, sul piano specifico dell'apprendimento.

3. Conclusioni

La disabilità sensoriale comporta delle riorganizzazioni funzionali e l'utilizzo di sensi e processi vicarianti per acquisire informazioni, percepire la realtà e attribuirle significato. L'attribuzione di senso agli oggetti non avviene, per il cieco/ipovedente, attraverso la vista: il modo di percepire è differente, così come lo sviluppo del linguaggio. Ciò significa che nella promozione degli apprendimenti degli studenti con disabilità sensoriale visiva occorre tener conto della circolarità fra intelligenza corporeo-chinestesica, spaziale, logico-matematica e linguistica, della rappresentazione dello spazio attraverso il corpo (e attraverso l'immagine del rapporto tra il proprio corpo e l'ambiente, della distanza sonora tra il proprio corpo e l'ambiente), della centralità dell'esperienza manipolativa e del canale tattile. Occorre, inoltre, lavorare su un graduale processo di conoscenza spaziale via via più simbolica e astratta, partendo dalla rappresentazione concreta della realtà (ad esempio attraverso la costruzione di un plastico o modello che rappresenti un luogo precedentemente esplorato), per giungere alla "mappa" incisa o definita a rilievo su un foglio del piano di gomma, quindi da una rappresentazione tridimensionale dello spazio ad una in pianta (Benedan, Faretta 2006, 2008). La didattica necessita di una forte capacità di collegare il concreto all'astratto utilizzando tutte le forme intelligenti attivabili grazie ai sensi vicarianti (Sibilio 2003).

La formazione all'autonomia, dunque, viene sviluppata attraverso una mediazione che non utilizza un solo canale sensoriale, ma plurimi canali, come la voce o le mani, il corpo; occorre, dunque, potenziare la relazione tra manipolazione degli oggetti e sviluppo del linguaggio, sviluppare l'apprendimento per scoperta diretta attraverso l'uso del corpo e delle mani, incrementare la competenza, la padronanza, l'autostima di un alunno con disabilità sensoriale visiva a scuola, sviluppando l'accessibilità al Braille e la disponibilità di materiale didattico (mappe tattili a rilievo), anche grazie all'ausilio di lettori domiciliari per affinare l'apprendimento e l'utilizzo del Braille e, soprattutto, attraverso il supporto dell'assistente alla comunicazione a scuola.

In conclusione, per progettare una scuola inclusiva occorre promuovere classi destrutturate, differenziate e multisensoriali in funzione del sostegno

alla classe, promuovendo le potenzialità, le differenze e le autonomie di ciascuno, rispondendo all'approccio dell'*Universal Design for Learning* (Zascavage, Winterman 2009; Rose, Meyer 2000; Rose *et al.* 2002; Sgambelluri 2020). Se l'inclusione non è un bisogno dell'individuo, ma un *diritto* posto a fondamento dei contesti di formazione, allora è necessario attuare trasformazioni profonde degli ambienti scolastici, secondo il criterio della personalizzazione, e pensare a una formazione a lungo termine, per chi opera nelle professioni di cura educativa, in grado di promuovere la consapevolezza di avere un ruolo di accompagnamento, promozione, organizzazione delle strategie di mediazione didattica, affinché sia raggiunta, il più possibile, l'indipendenza della persona con disabilità, anche se l'autonomia può sembrare limitata o irraggiungibile (Vinci 2016).

Bionota: Viviana Vinci è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria. Ha conseguito l'abilitazione scientifica nazionale per il ruolo di Professore Associato. Delegata dipartimentale per l'Orientamento e per i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento. Referente, per l'Università Mediterranea, dell'iniziativa eTwinning Teacher Training Institutions. Suoi interessi di ricerca prevalenti sono la Teacher Education, l'analisi delle pratiche educative, la valutazione, la didattica universitaria, l'inclusione. Fra le sue pubblicazioni, *La musica sperimentata in verticale: un'ipotesi di progettazione curricolare dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali* (2018), *Le routine dell'insegnamento scientifico* (2011), vincitore del Premio Italiano di Pedagogia 2014 e Performascienza. *Laboratori teatrali di storia della scienza a scuola* (2010, con F. Morgese), vincitore del bando Principi Attivi (Regione Puglia).

Recapito autrice: viviana.vinci@unirc.it

Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V. 2015, *Disabilità sensoriale a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Agostiano M., Virdia E., Pane A., Caprara G. e Baracco L. (a cura di) 2008, *Linee Guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale*. MIBACT.
- Agrati L.S. 2018, *Per una didattica inclusiva attraverso il movimento. Premesse teoriche, spunti operativi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Angellaccio D., Giorgi M.G. e Sarti L. 2007, *Vietato non toccare. Percorso museale tattile-olfattivo*, in "Museologia Scientifica Memorie" 1, pp. 161-163.
- Angellaccio D., Giorgi M.G., Sarti L. e Poesini S. 2016, *"Vietato non Toccare" e progettazione plurisensoriale*, in "Museologia Scientifica Memorie" 15, pp. 85-87.
- Armstrong F., Armstrong D. e Barton L. (a cura di) 2000, *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, David Fulton Publishers, London.
- Barton L. 1997, *Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic?*, in "International Journal of Inclusive Education" 1, pp. 231-242.
- Benecke B. 2004, *Audio-Description*, in "Meta" 49 [1], pp. 78-80.
- Berthoz A. 2013, *La vicariance. Le cerveau créateur de mondes*, Odile Jacob, Paris.
- Benedan S. e Faretta E. 2006, *Pluridisabilità e vita quotidiana: crescere un bambino con disabilità multipla*, Erickson, Trento.
- Benedan S. e Faretta E. 2008, *Pluridisabilità e vita scolastica. Manuale per la prima accoglienza e la programmazione integrata*, Erickson, Trento.
- Bertolini P. 1999, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in "Studium Educationis" 2, pp. 255-257.
- Bianchi G., Poesini S. e Sarti L. 2011, *Archeologia fra gestione e comunicazione. Parchi archeologici e accessibilità universale: l'esperienza senese tra bilanci e prospettive*, in Vannini E. (a cura di), *Archeologia pubblica in Toscana – un progetto e una proposta*, Firenze University Press, Firenze, pp. 85-98.
- Bonfigliuoli C. e Pinelli M. 2010, *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*, Erickson, Trento.
- Booth T. e Ainscow M. 2008, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento (ed. or.: Booth T. Ainscow M. 2002, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, CSIE, Bristol).
- Buber M. 1959, *Il principio dialogico*, tr. it., Edizioni di Comunità, Milano.
- Caldin R. 2006a, *Con occhi nuovi. Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze*, in Caldin R. (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica*, Erickson, Trento, pp. 17-43.
- Caldin R. 2006b, *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. 1997, *Programmazione per sfondi integratori*, in "La Didattica" 3, pp. 22-27.
- Canevaro A. 2007, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Carruba M.C. 2014, *Tecnologia e disabilità. Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Cervellin D., Scarpetta F. e Formenti L. 2009, *Come scrivo, come leggo, come mi muovo e conosco l'ambiente quando non vedo*, in Cervellin D. (a cura di), *La scuola con*

- l'handicap*, Marsilio Editori, Venezia.
- Cottini L. 2004, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Cottini L. 2008, *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Morlacchi Editore, Perugia.
- d'Alonzo L e Caldin R. 2012, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, Napoli.
- Fiorucci A. e Pinnelli S. 2013, *Audio descrizione e disabilità visiva*, in "Italian Journal Of Special Education for Inclusion" 1 [1], pp. 133-147.
- Fiorucci A. 2017, *Audio descrizione e didattica inclusiva. Una ricerca sulla comprensione da ascolto e la capacità di immedesimazione*, in "Form@re" 17 [2], pp. 150-163.
- Florian L. 2006, *The Sage Handbook of Special Education*, SAGE, London.
- Florian L. 2012, *Teacher education for inclusion: A research agenda for the future*, in Forlin C. (a cura di), *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*, Routledge, London, pp. 210-218.
- King-Sears M. 2009, *Universal Design for Learning: Technology and Pedagogy*, in "Learning Disability Quarterly" 32 [4], pp. 199-201.
- Legge 3 marzo 2009, n. 18, "Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità".
- Mace R.L. 1998, *Universal Design in Housing*, in "Assistive Technology" 10 [2], pp. 21-28.
- Ofcom – Office of Communications UK 2000, *Independent Television Commission (ITC) Guidance on Standards for Audio Description*. http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide_sds_audio_desc_word3.pdf (2.1.2021).
- Orero P. 2007, *Sampling Audio Description in Europe*. In Díaz Cintas J., Orero P. e Remael A. (a cura di), *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language*, Rodopi, Amsterdam/New York, pp. 111-125.
- "NON SOLO PANE" 2013, *Catalogo della mostra. Stampa in nero sovrascritto in Braille*. Ufficio Accoglienza Disabili e servizi DSA (a cura di), Università degli Studi di Siena, Siena.
- Perla L. (a cura di) 2013, *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Perla L. 2014, *Per una Scuola inclusiva. Il "punto di vista" della Didattica*, in Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 70-81.
- Rivoltella P.C. 2015, *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia.
- Rose D. e Meyer A. 2000, *Universal Design for Individual Differences*, in "Educational Leadership" 58 [3], pp. 39-43.
- Rose D. H., Meyer A. Strangman N. e Rappolt G. 2002, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria/Virginia.
- Seale J.K. 2006, *A Contextualised Model of Accessible e-learning Practice in Higher Education Institutions*, in "Australasian Journal of Educational Technology" 22 [2], pp. 268-288.
- Sgambelluri R. 2020, *Dall'ICF all'Universal Design for Learning. Itinerari didattici e prospettive inclusive*, Anicia, Roma.
- Sibilio M. 2003, *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*, Simone, Napoli.

- Sibilio M. 2016, *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, La Scuola Editrice, Brescia.
- Szarkowska A. 2011, *Text-to-Speech Audio Description. Towards a Wider Availability of AD*, in “The Journal of Specialised Translation” 15, pp. 142-162.
- Thomas G. e Loxley A. 2007, *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, Maidenhead, Open University Press.
- Vercauteren G. 2007, *Towards a European Guideline for Audio Description*, in Díaz Cintas J., Orero P. e Remael A. (a cura di), *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language*, Rodopi, Amsterdam/New York, pp. 139-149.
- Vinci V. 2013, *Uno sguardo critico-decostruttivo sulla prospettiva integrazionista dell'educazione speciale: verso un alfabeto dell'inclusione*, in Perla L. (a cura di), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 71-112.
- Vinci V. 2016, *La didattica inclusiva con Studenti con disabilità sensoriali. Fra multisensorialità, tecnologie, vicarianza*, in “Mizar” 4, pp. 7-27.
- Weyland B. 2016, *Il corpo della scuola in movimento tra pedagogia e architettura*, in “Formazione & Insegnamento” 14 [1], pp. 107-117.
- Weyland B., Stadler-Altmann U., Galletti A. e Prey K. 2019, *Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*, Franco Angeli, Milano.
- Zascavage V. e Winterman K.G. 2009, *What Middle School Educators Should Know about Assistive Technology and Universal Design for Learning*, in “Middle School Journal” 40 [4], pp. 46-52.

TRADUZIONE AUDIOVISIVA E ACCESSIBILITÀ

Riflessioni a partire da alcuni conflitti epistemici in ambito formativo

GIAN MARIA GRECO

UNIwersytet Warszawski, UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, POIESIS

Abstract – Over the past few years, the question of accessibility has become a central driver in Audiovisual Translation and, through this area, has spread into the field of Translation Studies. However, the ways in which accessibility is discussed and framed within Audiovisual Translation are not neutral. Following a short introduction to threshold concepts theory, the results of an investigation on threshold concepts conducted with a group of postgraduate Audiovisual Translation students are discussed. I then elaborate on some of their replies, which highlight a series of epistemic conflicts. I discuss how those conflicts may be related to the different ways that accessibility is introduced and discussed in AVT education. In the conclusion, I briefly discuss how such conflicts are connected to different ways of interpreting the claim that *(audiovisual) translation is accessibility*, and I argue in favour of a weak interpretation of said claim.

Keywords: accessibility studies; audiovisual translation; audiovisual translation education; media accessibility; threshold concepts.

1. Introduzione

Uno degli effetti più dirompenti della rivoluzione informazionale è quello che Dutton chiama la *rinconfigurazione dell'accesso*. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione stanno facilitando “the opening and closing of new forms of personal, social, and economic capacities, relationships, and power-plays” (Dutton 2004, p. 19).¹ Se da un lato la rivoluzione informazionale offre modi inediti per affrontare con successo molte forme di esclusione e discriminazione sociale, dall'altro rischia di produrne di nuove come conseguenza del radicale processo di riconfigurazione di *chi ha accesso a cosa*. Questo scenario ha portato la questione dell'accesso, e quindi dell'accessibilità, ad assumere un ruolo centrale in molte aree di ricerca, tra cui la traduzione audiovisiva (TAV).

¹ “L'apertura e la chiusura di nuove forme di capacità, relazioni e giochi di forza sul piano personale, sociale ed economico.”

Come ho ampiamente discusso in un'altra sede (Greco 2018), attualmente coesistono tre *interpretazioni* principali del concetto di accessibilità all'interno della TAV: una prima posizione concepisce l'accessibilità come questione relativa esclusivamente alle persone con disabilità sensoriali (prima interpretazione particolarista); una seconda vede l'accessibilità come questione relativa sia a barriere sensoriali che linguistiche (seconda interpretazione particolarista); una terza posizione, infine, interpreta l'accessibilità come questione che pertiene a tutti gli esseri umani (interpretazione universalista). Ciascuna di queste tre interpretazioni supporta a sua volta una diversa *nozione* di *Media Accessibility* (MA). La prima nozione definisce la MA come una sotto-area della TAV e la limita ad alcune modalità specifiche, solitamente la sottotitolazione per sordi (SDH) e l'audio descrizione (AD). La seconda nozione fa coincidere MA e TAV, dal momento che estende la questione dell'accesso alle barriere sensoriali, oggetto della prima nozione, a quelle linguistiche. Infine, la terza nozione, basandosi sull'interpretazione universalista di accessibilità, sostiene un'idea radicalmente diversa di MA che va oltre l'ambito sensoriale e quello linguistico (Greco 2016b).

Le tre nozioni di MA non sono neutre. Ognuna è connessa a un diverso quadro epistemico. L'accessibilità è ormai diventata un argomento centrale nei corsi di formazione in TAV, sia in quelli universitari che in quelli professionalizzanti.² Capire come il concetto e il problema dell'accessibilità siano presentati a studenti e studentesse³ e, soprattutto, quale delle tre interpretazioni di accessibilità (e quindi quale delle tre nozioni di MA) fondi esplicitamente o implicitamente il curriculum formativo sono questioni della massima importanza. Si tratta di questioni che hanno implicazioni in aree apparentemente lontane ma di grande rilievo sociale. Basti pensare al problema della qualità dei servizi di accessibilità: un argomento sempre più dominante non solo negli studi in TAV e MA, ma anche nel dibattito sociale e normativo. Il modo in cui i ricercatori, i professionisti e i decisori politici che si occupano di TAV e MA indagano, definiscono e misurano la qualità dei servizi di accessibilità è ampiamente influenzato dalla forma mentis che hanno acquisito durante la loro formazione.

All'interno di questo scenario emergono due domande generali: come viene presentata e discussa l'accessibilità negli attuali percorsi formativi in TAV e MA? E quale dovrebbe essere il ruolo dell'accessibilità in questi contesti formativi? Ho già affrontato la seconda domanda in un altro studio

² Per brevità, con l'espressione *formazione* indicherò sia corsi di livello universitario che corsi di formazione professionale, non necessariamente offerti da istituzioni universitarie.

³ D'ora in avanti, per brevità, userò i termini studenti e studente in senso inclusivo, senza alcun intento di discriminazione di genere.

(Greco 2019b). Nel presente testo, quindi, intendo gettare le basi iniziali per affrontare la prima questione. Lo farò attraverso alcuni cenni al possibile ruolo dell'accessibilità come concetto soglia nei percorsi formativi in TAV.

Più specificamente, nella Sezione 2 introdurrò brevemente la teoria dei concetti soglia. Nella Sezione 3 riporterò i tratti generali di un'indagine sui concetti soglia in TAV. A partire da alcune delle risposte degli studenti, nella Sezione 4 discuterò della presenza di alcuni conflitti epistemici tra i diversi modi in cui l'accessibilità viene presentata e discussa all'interno dell'ambito della TAV. Nell'ultima sezione presenterò alcuni spunti conclusivi sul rapporto tra accessibilità e traduzione, a partire dalla domanda *che cos'è la traduzione?*

2. Una panoramica della teoria dei concetti soglia

Tra il 2000 e il 2011, l'*Economic and Social Research Council* ha finanziato il *Teaching and Learning Research Programme*, considerato il più imponente programma di ricerca nell'ambito dell'educazione e della formazione messo in campo nel Regno Unito.⁴ Si è trattato di un programma che ha coinvolto oltre 700 ricercatori organizzati in circa 100 progetti, tra cui il progetto *Enhancing Teaching–Learning Environments in Undergraduate Courses* (ETL). Uno dei lasciti più significativi e duraturi del progetto ETL è stato lo sviluppo della così detta *teoria dei concetti soglia*. Attraverso una serie di studi approfonditi, condotti tra gennaio 2001 e giugno 2005 e che hanno interessato un ampio ventaglio di aree disciplinari, i ricercatori del progetto ETL sono giunti alla conclusione che, all'interno dei processi di apprendimento, esista una distinzione tra

core learning outcomes that represent 'seeing things in a new way' and those that do not. [...] something distinct within what university teachers would typically describe as 'core concepts'. (Meyer, Land 2006a, p. xv)⁵

Questi risultati di apprendimento che permettono di “vedere le cose in modo nuovo” sono chiamati *concetti soglia* (*threshold concepts*). Un concetto soglia è una sorta di “conceptual gateway to the ‘ways of thinking and practising’ within disciplines” (Beatty 2006, p. xi).⁶ Più specificamente, un concetto soglia “can be considered as akin to a portal, opening up a new and

⁴ <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/> (02.02.2021).

⁵ “Risultati di apprendimento fondamentali che rappresentano modi di ‘vedere le cose in un modo nuovo’ e quelli che non fanno ciò. [...] qualcosa di specifico all'interno di ciò che i docenti universitari descriverebbero solitamente come ‘concetti fondamentali’.”

⁶ “Porta concettuale ai ‘modi di pensare e di praticare’ propri di una disciplina.”

previously inaccessible way of thinking about something” (Meyer, Land 2003, p. 412).⁷

Da quando è stata introdotta per la prima volta, la teoria dei concetti soglia ha ricevuto un’attenzione sempre maggiore ed è stata applicata ai più diversi ambiti disciplinari, incluso quello degli studi sulla traduzione (Meister 2017). Una semplice ricerca su Google Scholar per l’espressione *threshold concepts* produce circa 1.030 risultati prima del 2003, anno in cui Meyer e Land presentarono il loro primo lavoro, e circa 13.300 risultati dal 2003 al 2020. Una delle ragioni del successo di questa teoria può essere individuata nelle implicazioni radicali per la (ri)progettazione dei curricula formativi che essa comporta.

Solitamente si ritiene che un concetto soglia posseda una o più delle seguenti caratteristiche:

transformative, in that, once understood, its potential effect on student learning and behaviour is to occasion a significant shift in the perception of a subject, or part thereof. [...] Probably *irreversible*, in that the change of perspective occasioned by acquisition of a threshold concept is unlikely to be forgotten, or will be unlearned only by considerable effort. [...] *Integrative*, that is it exposes the previously hidden interrelatedness of something. [...] Possibly often (though not necessarily always) *bounded* in that any conceptual space will have terminal frontiers, bordering on thresholds into new conceptual areas. [...] Potentially (though not necessarily) *troublesome*. (Meyer, Land 2006c, pp. 7-8)⁸

L’ultima caratteristica si riferisce a quella che Perkins chiama conoscenza problematica (*troublesome knowledge*), ovvero quella conoscenza che è aliena, concettualmente difficile o controintuitiva (Perkins 1999, 2006). Studi condotti dopo l’iniziale formulazione della teoria, in particolare alcuni studi sulla caratteristica della delimitazione (*boundedness*), hanno analizzato come i concetti soglia non solo possano fornire una comprensione più profonda e olistica di una disciplina e delle sue relazioni con altre discipline, ma possano

⁷ “Può essere considerato simile a un portale, che apre un modo nuovo e precedentemente inaccessibile di pensare qualcosa.”

⁸ “*trasformativo*, in quanto, una volta compreso, il suo potenziale effetto sull’apprendimento e sul comportamento dello studente è quello di provocare un cambiamento significativo nella percezione di un argomento, o parte di questo. [...] Probabilmente *irreversibile*, in quanto è improbabile che il cambio di prospettiva provocato dall’acquisizione di un concetto soglia venga dimenticato, o verrà disimparato solo con uno sforzo considerevole. [...] *Integrativo*, cioè mette in luce l’interrelazione precedentemente nascosta di qualcosa. [...] Forse spesso (ma non necessariamente sempre) *delimitato*, in quanto ogni spazio concettuale avrà frontiere terminali, confinanti con soglie verso nuove aree concettuali. [...] Potenzialmente (anche se non necessariamente) *problematico*.”

giocare un ruolo centrale nei processi di formazione di nuovi campi di ricerca (Huq *et al.* 2016).

3. L'accessibilità come concetto soglia nella TAV

Nel corso del tempo, sono stati sviluppati vari modi per identificare i concetti soglia all'interno di uno specifico ambito disciplinare. La letteratura sull'argomento non propone una nomenclatura specifica e univoca per questi approcci. I tre modi di indagine più utilizzati presentano forti somiglianze con i tre approcci principali adottati nel campo di ricerca della qualità dei dati e dell'informazione (*information and data quality*) per identificare le dimensioni della qualità dell'informazione e dei dati (Batini, Scannapieco 2006). Ciò non deve sorprendere dal momento che i concetti soglia, proprio come il problema della qualità, si trovano tra l'incudine dell'oggettività e il martello della soggettività. Data l'assenza, all'interno della letteratura sui concetti soglia, di una nomenclatura specifica e univoca per questi tre approcci, prenderò in prestito quella utilizzata nel campo della qualità dei dati e dell'informazione. I tre approcci principalmente adottati per individuare e indagare i concetti soglia all'interno di un qualche ambito disciplinare sono: l'*approccio teorico*, che utilizza l'analisi teorica per identificare i concetti soglia; l'*approccio intuitivo*, che identifica e definisce i concetti soglia secondo senso comune ed esperienza pratica; e l'*approccio empirico*, che identifica i concetti soglia attraverso l'uso di metodi qualitativi, come interviste, focus group e questionari, solitamente somministrati a esperti, ricercatori, docenti, e/o studenti.

In questa sezione e in quella successiva riporto brevemente i dati di un'indagine basata sull'approccio empirico. Una descrizione dettagliata dell'indagine, una presentazione analitica delle risposte e una discussione approfondita dei risultati esulano dallo scopo di questo articolo. In questo contesto, il ruolo è puramente strumentale. L'indagine è stata condotta sugli studenti dell'edizione 2018-19 del *Máster oficial en Traducción Audiovisual* (MUTAV) dell'Universitat Autònoma de Barcelona (Spagna). Il MUTAV è offerto in due versioni – in presenza e a distanza – ed è organizzato in sette moduli obbligatori:

1. Teoria della TAV (d'ora in poi, TTAV);
2. Audio descrizione e sottotitolazione per sordi;
3. Doppiaggio e sottotitolazione;
4. Voice-over e respeaking;
5. Localizzazione multimediale e per videogiochi;

6. Strumenti e metodologie applicati alla TAV;⁹

7. Tesi finale o progetto finale.¹⁰

Il modulo TTAV è ulteriormente suddiviso in tre sotto-moduli: due sotto-moduli sempre denominati *Teoria della TAV* (d'ora in poi TTAV1 e TTAV2) e un terzo sotto-modulo chiamato *Linguaggio cinematografico*. Nelle edizioni degli anni precedenti, il sotto-modulo TTAV1 si è principalmente concentrato sui seguenti argomenti:

- la storia della TAV;
- il ruolo della TAV come campo di ricerca definito all'interno del più ampio ambito disciplinare degli studi sulla traduzione;
- i concetti di testo audiovisivo e di multimodalità;
- il problema dell'assenza (o meno) di teorie peculiari per la TAV;
- la presentazione di alcune di queste teorie;
- e, infine, la questione dell'accessibilità.¹¹

In accordo sia con la coordinatrice del MUTAV che con la coordinatrice del modulo TTAV, nell'edizione 2018-19 della versione in presenza, il programma del sotto-modulo TTAV1 è stato modificato in maniera significativa. Alcuni argomenti, quali le nozioni di testo audiovisivo e di multimodalità, non sono stati alterati; altri argomenti, quali la storia della TAV, sono stati significativamente ridotti o eliminati; e nuovi argomenti sono stati aggiunti. In particolare, è stata prestata una maggiore attenzione alla questione dell'accessibilità e alle diverse nozioni di MA. Tra i nuovi argomenti aggiunti:

- il rapporto tra accessibilità e diritti umani;
- il ruolo dell'accessibilità e, in particolare, di modalità e servizi di MA come strumenti per tutti, non solo per persone con disabilità;
- le differenti interpretazioni di accessibilità;
- le diverse nozioni di MA e il loro inquadramento storico-critico;

⁹ Questo modulo include anche argomenti non legati alla teoria e alla metodologia della TAV, come la promozione su Internet e la tassazione.

¹⁰ Il testo originale legge: "La estructura del máster incluye siete módulos obligatorios: M1: Teoría de la traducción audiovisual, M2: Doblaje y Subtitulación, M3: Audiodescripción y Subtitulado para sordos, M4: Localización multimedia y de videojuegos, M5: Voces superpuestas y Rehablado, M6: Herramientas y metodología aplicada a la traducción audiovisual y M7: Trabajo de fin de máster." Si veda <https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/plan-de-estudios/plan-de-estudios/x-1096480309783.html?param1=1345695508608> (02.02.2021).

¹¹ Per completezza: il sotto-modulo TTAV2 introduce alcune teorie generali su riferimenti culturali, variazioni linguistiche e umorismo; mentre il terzo sotto-modulo espone agli studenti le basi del linguaggio cinematografico.

- alcune delle svolte epistemologiche e metodologiche avvenute negli ultimi anni in TAV/MA in relazione alla questione dell'accessibilità;
- l'emergere dell'ambito interdisciplinare degli studi sull'accessibilità (*accessibility studies*) e il suo rapporto con l'ambito disciplinare degli studi sulla traduzione.

Specifica attenzione è stata data alle differenze tra le nozioni particolariste e la nozione universalista di accessibilità e di MA, alle rispettive implicazioni e conseguenze sia a livello teorico che pratico.

Nel dicembre 2018, ovvero due mesi dopo l'ultima lezione di TTAV1, è stata svolta un'indagine tramite la somministrazione di un questionario agli studenti del corso. Lo scopo dell'indagine era di indagare la presenza di concetti soglia nei contenuti affrontati all'interno del sotto-modulo TTAV1. È necessario notare che l'edizione 2018-19 del MUTAV era iniziata a metà settembre. Al momento della compilazione del questionario, gli studenti avevano già completato i moduli *Teoria della TAV* e *Localizzazione multimediale e per videogiochi*, oltre ad avere completato circa l'80% dei moduli *Audio descrizione e sottotitolazione per sordi* e *Doppiaggio e sottotitolazione*. Gli unici moduli rimasti erano *Voice-over e respeaking*, *Tesi finale/progetto finale* e *Strumenti e metodologie applicati alla TAV*. Ciò significa che, al momento della compilazione del questionario (ovvero dicembre 2018), gli studenti erano già stati largamente esposti alla maggior parte dei concetti, delle teorie e delle pratiche trattate nel curriculum MUTAV.

Adottando il suddetto approccio empirico, si è proceduto alla creazione di un questionario progettato seguendo le metodologie solitamente utilizzate nelle indagini sui concetti soglia. In particolare, il questionario consisteva in una serie di domande aperte basate su Serbanescu (2017) e ulteriormente adattate seguendo le indicazioni presenti in molti dei saggi raccolti in Meyer e Land (2006b) e Land *et al.* (2016), in particolare Berg *et al.* (2016), Reimann e Jackson (2006), Shanahan e Meyer (2006), e Zwaneveld *et al.* (2016). La somministrazione del questionario è avvenuta in due fasi: nella prima fase, è stata presentata agli studenti l'idea di concetto soglia e ne sono state descritte le caratteristiche principali; nella seconda fase, si è proceduto alla distribuzione del questionario e alla sua compilazione. Agli studenti è stato chiesto di rispondere alle varie domande alla luce sia del loro processo di apprendimento che del loro attuale livello di conoscenza ed esperienza. Nella parte iniziale del questionario, è stato chiesto se, in base alla loro personale esperienza di apprendimento, uno o più dei concetti introdotti nel sotto-modulo TTAV1 rispondesse a una o più caratteristiche di concetto soglia; e, in caso affermativo, di menzionare massimo tre concetti. Quindi, per ogni concetto, è stato chiesto loro di elaborare su una serie di aspetti, quali:

- le difficoltà nell'apprendimento di quel particolare concetto;

- quali elementi all'interno del processo di apprendimento erano stati d'aiuto per superare i problemi e come si era svolto il suddetto processo;
- se la comprensione del concetto inizialmente problematico li avesse successivamente aiutati a comprendere altri concetti o avesse cambiato la loro comprensione di altri concetti e, in caso di risposta positiva, indicare quali, perché e come;
- se, sicuri della loro comprensione di quel concetto, si sentissero pronti a insegnarlo ad altri studenti, eventualmente indicando come;
- come l'insegnamento di quel concetto dovrebbe essere modificato per aiutare altri studenti a superare la relativa soglia di apprendimento.

Il questionario è stato compilato da 29 dei 34 studenti iscritti al MUTAV. Il concetto maggiormente menzionato è stato proprio quello di accessibilità. Ben 22 studenti hanno indicato esplicitamente che quello di accessibilità ha svolto il ruolo di concetto soglia nel loro processo di apprendimento. Forse non sorprende che gli altri due concetti maggiormente menzionati siano stati *multimodalità* (15 studenti) e *testo audiovisivo* (12 studenti). Alcuni dei commenti specifici menzionavano l'aver trovato difficile capire *prima facie* il concetto stesso di accessibilità o il modo in cui questo concetto si relaziona con i contenuti degli altri moduli del MUTAV o all'ambito della TAV in generale. Gli studenti hanno quindi identificato i modi in cui hanno superato queste difficoltà, nonché come il concetto di accessibilità, una volta acquisito, li abbia aiutati a integrare e interpretare il contenuto degli altri moduli del MUTAV in modi radicalmente nuovi. Infine, gli studenti hanno elaborato esplicitamente l'effetto trasformativo prodotto a diversi livelli, ad esempio sulla loro precedente concezione di TAV, sul proprio lavoro o sul suo impatto sociale. Tutto ciò risuona con le caratteristiche e il ruolo di un concetto soglia, presentate nella sezione precedente.

Tuttavia, l'indagine in questione è stata di portata limitata. Per analizzare il ruolo del concetto di accessibilità come concetto soglia nei percorsi educativi in TAV sono necessarie ricerche più approfondite. In particolare, sarebbero necessari studi longitudinali che coinvolgano sia docenti che studenti, in linea con le indagini più significative svolte sui concetti soglia. Si è trattato di un primo tentativo che si spera possa attirare l'attenzione degli studiosi di MA e TAV sulla teoria dei concetti soglia, sul suo potenziale utilizzo come strumento euristico per l'analisi degli attuali percorsi di formazione, e soprattutto sulla (ri)progettazione di futuri curricula.

Nonostante la loro ridotta portata, i risultati dell'indagine forniscono spunti in almeno tre direzioni. La prima riguarda il possibile ruolo che teorie e pratiche legate all'accessibilità possono avere all'interno dei percorsi educativi in TAV, e la conseguente necessità di (ri)progettare gli stessi intorno a quelli che ho chiamato *spazi di apprendimento critico* (*critical*

learning spaces). Di questo ho già discusso in dettaglio in un precedente lavoro (Greco 2019b), al qual rimando per approfondimenti. La seconda direzione riguarda la possibilità che gli attuali percorsi di apprendimento in TAV possano creare conflitti epistemici nei processi di apprendimento degli studenti. Focalizzandomi su alcune risposte degli studenti, nella sezione successiva, mi soffermerò su questa seconda direzione, perché funzionale alla discussione più generale del rapporto tra accessibilità e traduzione. Quest'ultima terza direzione sarà oggetto delle riflessioni conclusive.

4. Conflitti epistemici

Una delle principali fonti di ispirazione del progetto ETL è stata il lavoro sui processi educativi svolto da Perkins. Lo stesso Perkins ha discusso in dettaglio le connessioni tra il suo lavoro e la teoria dei concetti soglia, individuando un forte punto di contatto in almeno due delle sue idee: *underlying episteme* e *proactive knowledge*. Nelle parole di Perkins (2006, p. 42), un'episteme è

a system of ideas or way of understanding that allows us to establish knowledge. [...] epistemes are manners of justifying, explaining, solving problems, conducting enquiries, and designing and validating various kinds of products or outcomes.¹²

Discipline e ambiti di ricerca differenti hanno epistemi differenti. La TAV e l'intelligenza artificiale, per esempio, hanno ognuna una propria, specifica episteme. Di più. All'interno di uno stesso ambito, teorie differenti hanno epistemi differenti. La teoria dell'equivalenza dinamica e la teoria dello *skopos*, ad esempio, hanno epistemi differenti, pur appartenendo entrambe, in linea generale, al funzionalismo. Allo stesso modo, le teorie incentrate sull'equivalenza dinamica e quelle incentrate sull'equivalenza formale sono basate su epistemi diverse.

Come detto nella sezione precedente, durante le lezioni del sotto-modulo TTAV1 sono state discusse sia (a) le tre interpretazioni di accessibilità che (b) le tre nozioni di MA. Inoltre, è stato ampiamente argomentato in favore dell'interpretazione universalista di accessibilità e della nozione universalista di MA. Il primo aspetto permette di distinguere gli studenti in tre gruppi: un primo gruppo composto da studenti che hanno fatto uso della interpretazione universalista per definire l'accessibilità; un secondo

¹² “Un sistema di idee o un modo di intendere che ci permette di fondare la conoscenza. [...] Le episteme sono modi di giustificare, spiegare, risolvere problemi, condurre indagini, e progettare e convalidare vari tipi di prodotti o risultati.”

gruppo composto da studenti che hanno utilizzato la prima interpretazione particolarista; e un terzo gruppo formato da studenti che hanno definito l'accessibilità utilizzando la seconda interpretazione particolarista.

Partiamo dal primo gruppo. Solo quattro studenti (S2, S11, S13, S18) hanno fornito una definizione di accessibilità utilizzando la nozione universalista. Andando però nel dettaglio si può notare una differenza sostanziale tra uno studente e gli altri tre.¹³ Elaborando la ragione per cui aveva inizialmente trovato difficile il concetto di accessibilità, e in particolare l'interpretazione universalista, S13 ha specificato che tale difficoltà è stata dovuta al fatto che “we are used to see [accessibility] as something exclusive for a very specific group”.¹⁴ Discutendo poi del processo critico che l'ha aiutato a superarlo, S13 ha specificato che “it was realising that sometimes ‘normative’ people without impairings can need accessibility.”¹⁵ Questo alla fine ha portato lo studente a riposizionarsi in modo nuovo: “well, I thought it only applied to people who had an impairment. But now I understand that accessibility can be for everyone depending on the situation”.¹⁶ In piena coerenza, in tutte le altre risposte e commenti, S13 si è sempre riferito alla MA in termini chiaramente in linea con la nozione universalista.

Un breve riferimento alle risposte degli altri tre studenti di questo primo gruppo mostra alcune differenze significative. Anch'essi hanno definito l'accessibilità adottando l'interpretazione universalista e la MA secondo la nozione universalista. Ma in tutte le loro altre risposte si sono riferiti alla MA come un ambito che comprende solo AD e SDH. Ad esempio, S18 ha prima definito la MA come “making a product accessible to people who do not have access to it”¹⁷ (in linea con la nozione universalista di MA). Poi, spiegando come questa idea l'abbia aiutato a superare le difficoltà iniziali e a capire meglio il collegamento tra accessibilità e TAV, ha detto che “it helped me understand more what [MA] encompasses: AD, SDH”.¹⁸ Una affermazione, quest'ultima, che è in aperto contrasto con la nozione universalista di MA che lo stesso studente ha fornito in precedenza. Ciò sottolinea una situazione che è ampiamente spiegata da Perkins, il quale parla di “confusion about content concepts often reflecting confusion about

¹³ Le risposte degli studenti sono citate senza alcuna correzione di eventuali errori grammaticali, di battitura, o concettuali.

¹⁴ “Siamo abituati a vedere [l'accessibilità] come qualcosa esclusivamente riservata a un gruppo molto specifico.”

¹⁵ “È stato il rendermi conto che a volte le persone ‘normative’ senza menomazioni possono aver bisogno dell'accessibilità.”

¹⁶ “Beh, pensavo si applicasse solo a persone che avevano una menomazione. Ma ora capisco che l'accessibilità può essere per tutti, a seconda della situazione.”

¹⁷ “Rendere un prodotto accessibile alle persone che non ne hanno accesso.”

¹⁸ “Mi ha aiutato a capire meglio cosa la [MA] comprende: AD, SDH.” Gli acronimi erano nel testo originale.

the underlying epistemes” (Perkins 2006).¹⁹ La differenza tra S13 e gli altri tre studenti sta proprio nelle diverse epistemi alla base della loro conoscenza. S13 mostra in tutte le sue risposte di essere saldamente radicato sulla nozione universalista di MA. Al contrario, gli altri tre studenti mostrano un conflitto tra la nozione universalista che hanno usato per definire la MA e tutte le loro altre risposte, che invece si basano sulla prima interpretazione/nozione particolarista (l’accessibilità riguarda esclusivamente le persone con disabilità sensoriali e la MA è soltanto SDH e AD).

Il secondo gruppo raccoglie ben 16 dei 22 studenti che hanno indicato l’accessibilità come concetto soglia. Si tratta di studenti che, nelle loro risposte, hanno parlato di accessibilità e di MA solo utilizzando un vocabolario proprio della prima interpretazione particolarista. Tutti i commenti echeggiano infatti i seguenti: “accessibility is whatever makes people with visual or hearing difficulties easier to use these products”²⁰ (S5) e “accessibility means helping people with disabilities enjoy audiovisual content”²¹ (S12). Inoltre, in tutte le loro risposte, gli studenti di questo gruppo si riferiscono alla MA come un ambito della TAV limitato esclusivamente a SDH e AD.

Il terzo gruppo è composto dagli unici due studenti (S3, S16) che hanno esplicitamente fornito una definizione di accessibilità e di MA in linea con la seconda interpretazione/nozione particolarista. Questi due studenti hanno sostenuto che, nell’ambito della TAV, l’accessibilità riguardi sia le barriere sensoriali che quelle linguistiche e che la MA fondamentale si sovrapponga con la TAV. Questo aspetto è rintracciabile anche nel fatto che S3 e S16 hanno sempre utilizzato TAV e MA come sinonimi. Prestando ulteriore attenzione alle loro risposte emerge chiaramente un quadro più complesso. Parlando delle difficoltà iniziali nel comprendere il concetto di accessibilità e del successivo processo che lo ha portato a superare quelle difficoltà, S16 ha affermato:

At first, I understood that accessibility had to do with disabled people. But then I understood that non knowing a language makes you ‘language-disabled’, because it is actually ‘similar’ to the concept of having a disability. It made me understand why translators are so important, as we could say that everyone is ‘language-disabled’.²²

¹⁹ “Una confusione sui concetti di contenuto spesso riflette una confusione sulle epistemi sottostanti.”

²⁰ “L’accessibilità è ciò che facilita l’uso di questi prodotti alle persone con difficoltà visive o uditive.”

²¹ “Accessibilità significa aiutare le persone con disabilità a fruire dei contenuti audiovisivi.”

²² “All’inizio avevo capito che l’accessibilità aveva a che fare con le persone disabili. Ma poi ho compreso che non conoscere una lingua ti rende ‘disabile linguistico’, perché in realtà è ‘simile’ al concetto di avere una disabilità. Mi ha fatto comprendere perché i traduttori sono così importanti, dal momento che potremmo dire che tutti siamo ‘disabili linguistici’.”

Riflettendo su come questa nuova comprensione abbia influenzato il modo in cui interpreta il suo futuro lavoro di traduttore audiovisivo, S16 ha rimarcato: “I think that helping others is the key to any translation. We are in fact helping the disabled”.²³ Il fatto peculiare è che, mentre questi due ultimi studenti hanno mostrato di avere optato per la seconda interpretazione particolarista, il modo in cui ne hanno parlato è chiaramente influenzato dalla prima interpretazione particolarista. Quest’ultimo gruppo di studenti mette in luce in modo chiaro la presenza di una serie di conflitti epistemici.

Quali possono essere le ragioni alla base di questi conflitti tra episteme? Parto da un riassunto dei risultati. Dei 34 studenti che hanno frequentato il corso, 29 hanno partecipato all’indagine e 22 di questi hanno identificato l’accessibilità come in possesso di alcune delle caratteristiche di un concetto soglia nel loro processo di apprendimento. All’interno del gruppo di 22 studenti: uno studente ha mostrato un’episteme pienamente coerente con l’interpretazione universalista; due studenti hanno esibito un’episteme parzialmente in linea con la seconda interpretazione particolarista ma fortemente influenzato dalla prima; e tutti i restanti 19 studenti hanno mostrato un’episteme interamente basata sulla prima interpretazione particolarista o fortemente influenzata da essa. Ciò significa che: (a) nonostante tutti gli studenti avessero ricevuto una presentazione iniziale dell’intero spettro delle interpretazioni del concetto di accessibilità e delle diverse nozioni di MA e (b) nonostante gli fosse stata presentata una argomentazione a favore della interpretazione/nozione universalista, la stragrande maggioranza degli stessi ha infine optato per la prima interpretazione/nozione particolarista, riferendosi all’accessibilità come questione specifica per le sole persone con disabilità (sensoriali) e limitando l’ambito della MA alle sole modalità di SDH e AD.

Come ho discusso in un lavoro precedente (Greco 2019b), una ragione può essere individuata nel modo in cui il MUTAV stesso è stato concepito. L’intero corso è pienamente in linea con la prima nozione particolarista della MA. Questo aspetto è evidente fin dal modo in cui il corso è presentato al pubblico e ai potenziali studenti. Nella sezione sugli sbocchi occupazionali presente sul sito web del corso, infatti, si legge che gli ambiti lavorativi futuri comprendono

los campos de la traducción audiovisual, como el doblaje, la subtitulación, las voces superpuestas, la traducción multimedia y la traducción de videojuegos, así como la accesibilidad a los medios, es decir, el audio descripción y la subtitulación para sordos.

²³ “Penso che aiutare gli altri sia la chiave di qualsiasi traduzione. Siamo infatti aiutando i disabili.”

Ovvero, la MA è definita proprio secondo la prima nozione particolarista ed è limitata alle sole modalità di SDH e AD. Scelta poi trasposta nella struttura del corso, nella quale un modulo è proprio intitolato *Audiodescripción y Subtitulado para Personas Sordas*²⁴ e dedicato esclusivamente a SDH e AD.

Tornando all'indagine e ai conflitti epistemici discussi in precedenza, è possibile che, nonostante il lavoro svolto durante il sotto-modulo TTAV1 e l'accento posto in favore dell'interpretazione universalista di accessibilità e della nozione universalista di MA, il modo in cui il MUTAV è stato progettato abbia spinto gli studenti verso la prima interpretazione particolarista. Come ho già discusso in precedenza (Greco 2019b), il MUTAV non è un caso isolato. Molti corsi di formazione in TAV, specialmente a livello universitario, trattano l'accessibilità e la MA assumendo interpretazioni e nozioni particolariste. Gli approcci particolaristi rischiano di instillare negli studenti un *modus cogendi* che potrebbe portarli a trascurare, accettare, supportare o persino produrre pratiche discriminatorie, con il rischio di generare o rafforzare un *effetto ghetto* (Greco 2016a, 2016b). Il fatto che molti corsi di formazione in TAV siano basati su approcci particolaristi solleva, in ultima analisi, una questione generale sulla necessità di una loro (ri)progettazione, sia di quelli attuali che di quelli futuri. Introiettando posizioni particolariste, questi percorsi rischiano di formare esperti, ricercatori e policy-makers che, concependo l'accessibilità come qualcosa di specifico per le persone con disabilità e limitando l'ambito d'azione della MA, possano (coscientemente o inconscientemente) rafforzare con il loro lavoro quelle stesse forme di discriminazione e oppressione che l'accessibilità e la MA intendono contrastare e abolire.

5. Conclusione: Per una accezione debole di *Traduzione (audiovisiva) è accessibilità*

Le riflessioni svolte finora forniscono occasione per alcuni spunti finali sul rapporto tra traduzione (audiovisiva) e accessibilità. I conflitti epistemici vissuti dagli studenti del MUTAV sono sintomo di alcuni conflitti epistemici che popolano la TAV, che a loro volta rispecchiamo una serie di conflitti che popolano intensamente l'ambito disciplinare gli studi sulla traduzione (*translation studies*, d'ora in poi TS).

Una delle questioni più pregnanti dei TS è quella del suo *statuto epistemologico*, ovvero del suo oggetto di studio, dei suoi confini disciplinari, e del rapporto con le altre discipline (Tymoczko 2007; Zethsen 2007). In ultima analisi, la questione ruota intorno alla domanda *che cos'è la*

²⁴ "Audio descrizione e Sottotitolazione per persone sorde."

traduzione?, nonché alle differenti risposte o anche solo alla possibilità di poter rispondere a tale domanda. Seguendo Schmid (2012), possiamo individuare tre gruppi principali. Un primo gruppo è composto da coloro che riconosco l'importanza della domanda e rispondono fornendo – o argomentando in favore di – una nozione ristretta di traduzione, spesso indicata con l'etichetta *translation proper*. Questa restrizione sarebbe necessaria per garantire lo stesso sviluppo dei TS. Senza di essa, “it’s hard to make progress” (Mossop 1998, p. 261). Un secondo gruppo è composto da coloro che sostengono che la domanda fondatale sia così vaga e aperta che bisognerebbe abbandonare ogni tentativo di risposta. Anche in questo caso la scelta sarebbe dettata dalla necessità di promuovere lo sviluppo dei TS, dal momento che attardarsi sulla questione vorrebbe dire “to lose precious research time over ontological definitions (‘is this a translation’) or territorial disputes (‘does this problem come under the remit of Translation Studies?’)” (Delabastita 2008, p. 245). Un terzo gruppo, infine, è composto da coloro che, pur riconoscendo la vaghezza della domanda, sostengono l'utilità del tentare di rispondere alla stessa, senza però cadere nelle rigidità proprie dell'idea di *translation proper*. È proprio all'interno di quest'ultimo gruppo che si inseriscono le riflessioni che svolgerò nelle pagine seguenti. Nel prossimo paragrafo tratterò brevemente del secondo gruppo così da poterlo poi abbandonare e concentrarmi sul primo e sul terzo.

La domanda *che cos'è la traduzione?* è una domanda genuinamente filosofica, che risponde alle caratteristiche del *ti esti* socratico, e in quanto tale è una domanda genuinamente aperta (Uygur 1964). Il fatto che non sia possibile darle una risposta definitiva non la rende una domanda inutile, né rende gli sforzi dedicati a elaborarne una possibile risposta una perdita di tempo prezioso. Per mia esperienza diretta, questo è un atteggiamento comune a molti studenti, che vedono le ore dedicate alla teoria della traduzione come tempo sottratto ad attività pratiche. Se questo è un atteggiamento comprensibile quando manifestato da studenti, lo è molto di meno se sostenuto da studiosi che si occupano proprio di TS. L'insostenibilità della posizione espressa dal terzo gruppo mi sembra evidente e non vi dedicherò altro spazio. Mi limito a chiudere la questione citando una riflessione di Jääskeläinen:

As an undergraduate student of translation, I was somewhat irritated by translation theorists' obsession with the definition of translation. To a student's mind, quibbling about the right definition along the lines 'how free can a translation be and still be called a translation' seemed an utter waste of time. Recently, however, I have found myself returning to the definition dilemma over and over again. Worse still, I have become convinced that quite a few of

the problems and controversies in translator training, particularly in translation classes, and perhaps also on the translation market at large, stem from different definitions of 'translation'. (Jääskeläinen 2003, p. 307)²⁵

Torniamo alla domanda *che cos'è la traduzione?* Come detto, il secondo gruppo non solo rifiuta di darle una risposta ma rigetta interamente la stessa domanda, vedendo in ogni tentativo di rispondere uno spreco di risorse. Il primo e il terzo gruppo, invece, sono accomunati proprio dall'interesse nella domanda e dalla possibilità di darle una risposta, che possiamo generalizzare nella forma *traduzione è x*. Ciò in cui i due gruppi differiscono non è la *x*, ovvero ciò che di volta in volta viene considerato essere traduzione. Il loro elemento discriminante è nel valore che ognuno dei due gruppi dà alla risposta.

L'affermazione *traduzione è x* può essere intesa in due accezioni: una forte e una debole. Se guardiamo con attenzione al primo gruppo possiamo notare una caratteristica diffusa al suo interno: la risposta *traduzione è x*, quale che sia la *x* del caso, è caratterizzata da un forte impegno ontologico. Non è presentata come una possibile risposta alla domanda *che cos'è la traduzione?*, ma come *la* risposta; non è discussa come una possibile definizione di traduzione, ma come *la* definizione; non è posta a fondamento di una possibile teoria della traduzione ma di quella che viene proposta come *la* teoria della traduzione. Anche il terzo gruppo è costellato da tentativi di risposte alla domanda fondazionale; non di rado, anche questi esplicitamente nella forma *traduzione è x*. Diversamente dal primo gruppo, in questo caso si tratta di affermazioni caratterizzate da un impegno ontologico debole. Da un lato si accetta la necessità di (provare a) fornire una definizione di traduzione, dall'altro lato si riconosce il carattere transitorio di qualunque definizione.

Come detto all'inizio, l'accessibilità sta diventando sempre più questione centrale nel contesto della TAV e, tramite questa, nel più ampio ambito dei TS. Non sorprende, quindi, trovare in letteratura variazioni dell'affermazione *traduzione è accessibilità* (si vedano ad esempio, Remael 2012; Díaz-Cintas *et al.* 2007). Si tratta di un'affermazione solitamente avanzata all'interno della TAV, ragion per cui può essere vista come versione generale dell'istanza specifica *traduzione audiovisiva è accessibilità*.

²⁵ “Da studentessa universitaria in traduzione, ero alquanto irritata dall'ossessione dei teorici della traduzione per una definizione di traduzione. Agli occhi di una studentessa, cavillare sulla giusta definizione sulla falsariga di ‘quanto può essere libera una traduzione ed essere ancora chiamata traduzione’ sembrava una totale perdita di tempo. Di recente, tuttavia, mi sono ritrovata a tornare più e più volte sul dilemma della definizione. Peggio ancora, ho maturato la convinzione che molti dei problemi e delle controversie nell'ambito della formazione dei traduttori, in particolare nei corsi di traduzione, e forse anche nel mercato della traduzione in generale, derivino da diverse definizioni di ‘traduzione’.”

L'affermazione *traduzione (audiovisiva) è accessibilità* può essere intesa, quindi, sia in un'accezione forte che in una debole. Nell'accezione forte, significherebbe utilizzare l'accessibilità come (unico) criterio fondazionale della TAV. Vorrebbe dire cadere in quella che ho chiamato *trappola iperonimica (hypernym trap)* e considerare di fatto il termine *accessibilità* come iperonimo di *traduzione* (Greco 2019a). Il che vorrebbe dire restringere la TAV, i suoi processi e i suoi prodotti, entro confini austeri, con un portato che si rifletterebbe negativamente sull'ambito più ampio dei TS. Se approcciato da una prospettiva debole, diventa un'idea dal grande valore euristico. Un'idea che può aiutarci sia a cogliere le connessioni tra traduzione e accessibilità che a comprendere meglio il ruolo cruciale che i due rispettivi ambiti disciplinari – TS e *accessibility studies* – svolgono nell'affrontare e risolvere questioni sociali.

Infine, l'affermazione *traduzione (audiovisiva) è accessibilità* può essere intesa sia in un'accezione universalista che in una particolarista, a seconda di quale interpretazione si dia al concetto di accessibilità. Come ho detto nelle pagine precedenti, le interpretazioni particolariste dell'accessibilità sono connotate da tratti di tipo discriminatorio. Se fatto da una posizione particolarista, quindi, affermare che *traduzione (audiovisiva) è accessibilità* vorrebbe dire proiettare sulla prima parte dell'espressione i problemi della seconda. Si pensi allo studente S16 citato nella sezione precedente. Adottando un'interpretazione particolarista di accessibilità, lo studente usa l'espressione *disabili linguistici* per indicare tutti coloro che in un determinato contesto non parlino una lingua straniera. Posizione che poi porta lo studente a concludere che il compito del traduttore è in fondo quello di aiutare i *disabili*. D'altra parte, affermare che *traduzione (audiovisiva) è accessibilità* partendo da una posizione universalista permette proprio di evitare quei problemi e diviene una sorta di richiamo a vigilare sui conflitti epistemici interni alla TAV, a non evitarli ma accettarli e provare a superarli.

Sostenere che *traduzione (audiovisiva) è accessibilità*, se approcciato da una prospettiva debole e universalista, diviene in ultima istanza un'ipotesi di lavoro che può guidare non solo lo sviluppo della TAV stessa, ma più in generale il progresso dei TS.

Bionota: Gian Maria Greco è NAWA Ulam Fellow presso l'Istituto di Linguistica Applicata dell'Università di Varsavia, dove è membro del gruppo di ricerca AVT Lab. Si occupa di questioni fondazionali e applicate nell'ambito dell'accessibilità e della traduzione. È coordinatore di Media Accessibility Platform e membro esterno di TransMedia Catalonia, gruppo di ricerca dell'Università Autonoma di Barcellona, dove è stato Marie Skłodowska-Curie Fellow nel periodo 2017-2020. Nel corso degli anni, ha ricoperto vari incarichi accademici come post-doc, ricercatore, visiting scholar, e ha partecipato a numerosi progetti di ricerca. Possiede inoltre una vasta esperienza come consulente per l'accessibilità per istituzioni pubbliche e organizzazioni private. È direttore

scientifico di POIESIS, ente specializzato in accessibilità, e co-autore di un volume sull'accessibilità dei luoghi di spettacolo.

Recapito autore: gianmaria.greco@poiesis.it

Ringraziamenti: Sono grato ad Anna Jankowska per il supporto durante la somministrazione dei questionari, a Davide Ruggieri per commenti su una versione precedente, e ai due revisori anonimi. Sono particolarmente grato a Lorena Carbonara e Francesca Raffi per l'invito a pubblicare questo saggio e per la grande disponibilità dimostrata durante la sua stesura.

Riferimenti bibliografici

- Batini C. e Scannapieco M. 2006, *Data Quality. Concepts, Methodologies and Techniques, Data-Centric Systems and Applications*, Springer, Berlin/New York.
- Beaty L. 2006, *Foreword*, in Meyer J.H.F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London/New York, pp. XI-XIII.
- Berg T., Erichsen M. e Hokstad L.M. 2016, *Stuck at the Threshold: Which Strategies Do Students Choose When Facing Liminality within Certain Disciplines at a Business School?*, in Land R., Meyer J.H.F. e Flanagan M.T. (a cura di), *Threshold Concepts in Practice*, Brill/Sense, Leiden, The Netherlands, pp. 107-118.
- Delabastita D. 2008, *Status, Origin, Features. Translation and Beyond*, in Pym A., Shlesinger M. e Simeoni D. (a cura di), *Beyond Descriptive Translation Studies: Investigations in Homage to Gideon Toury*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 233-246.
- Díaz-Cintas J., Orero P. e Remael A. 2007, *Media for All: A Global Challenge*, in *Media for All*, in Díaz-Cintas J., Orero P. e Remael A. (a cura di), Rodopi, Amsterdam, pp. 11-20.
- Dutton W.H. 2004, *Social Transformation in an Information Society: Rethinking Access to You and the World*, UNESCO, Paris.
- Greco G.M. 2016a, *Accessibility, Human Rights, and the Ghetto Effect*, Paper presented at the conference *Wounded Places. On the Integrity of the Body*, Beirut, Lebanon.
- Greco G.M. 2016b. *On Accessibility as a Human Right, With an Application to Media Accessibility*, in Matamala A. e Orero P. (a cura di) *Researching Audio Description: New Approaches*, Palgrave Macmillan, London, pp. 11-33.
- Greco G.M. 2018. *The Nature of Accessibility Studies*, in “Journal of Audiovisual Translation” 1 [1], pp. 205-232.
- Greco G.M. 2019a. *Accessibility Studies: Abuses, Misuses and the Method of Poietic Design*, in C. Stephanidis (a cura di), *HCI International 2019: Late Breaking Papers*, Lecture Notes in Computer Science, vol. 11786, Springer, Cham, pp. 15-27.
- Greco G.M. 2019b. *Towards a Pedagogy of Accessibility. The Need for Critical Learning Spaces in Media Accessibility Education and Training*, in “Linguistica Antverpiensia” 18, pp. 23-46.
- Huq A., Nichols M.D. e Aryal B. 2016, *Building Blocks: Threshold Concepts and Interdisciplinary Structures of Learning*, in Land R., Meyer J.H.F. e Flanagan M.T. (a cura di), *Threshold Concepts in Practice*, Brill/Sense, Leiden, pp. 135-151.
- Jääskeläinen R. 2003, *Who Said What?*, in “The Translator” 9 [2], pp. 307-323. doi: 10.1080/13556509.2003.10799159.
- Land R., Meyer J.H.F. e Flanagan M.T. (a cura di) 2016, *Threshold Concepts in Practice*, Brill/Sense, Leiden.
- Meister L. 2017, *Threshold Concepts and Ways of Thinking and Practising: The Potential of a Framework for Understanding in Translation Didactics*, in “The Interpreter and Translator Trainer” 11 [1], pp. 20-37.
- Meyer J.H.F. e Land R. 2003, *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising*, in Rust C. (a cura di), *Improving Student Learning – Theory and Practice Ten Years On*, Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD), Oxford, pp. 412-424.
- Meyer J.H.F. e Land R. 2006a, *Editors’ Preface*, in Meyer J.H.F. e Land R. (a cura di),

- Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge London and New York, pp. XIV-XIII.
- Meyer J.H.F. e Land R. 2006b, *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London/New York.
- Meyer J.H.F. e Land R. 2006c, *Threshold Concepts and troublesome Knowledge. An introduction*, in Meyer J. H. F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, pp. 3-18, Routledge, Abingdon/New York.
- Mossop B. 1998, *What Is a Translating Translator Doing?*, in “Target” 10 [2], pp. 231-266.
- Perkins D. 1999, *The Many Faces of Constructivism*, in “Educational Leadership” 57 [3], pp. 6-11.
- Perkins D. 2006, *Constructivism and Troublesome Knowledge*, in Meyer J. H. F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, Abingdon/New York, pp. 33-46.
- Reimann N. e Jackson I. 2006, *Threshold Concepts in Economics: A Case Study*, in Meyer J.H.F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London/New York, pp. 115-133.
- Remael A. 2012, *Media Accessibility*, in Gambier Y. e van Doorslaer L. (a cura di), *Handbook of Translation Studies*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 95-101.
- Schmid B. 2012, *A Bucket or a Searchlight Approach to Defining Translation? Fringe Phenomena and Their Implications for the Object of Study*, in Herrero I. e Klaiman T. (a cura di), *Versatility in Translation Studies: Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2011*, KU Leuven, Leuven, pp. 1-21.
- Serbanescu R. 2017, *Identifying Threshold Concepts in Physics: Too Many to Count!*, in “Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education” 12 [2], pp. 378-396.
- Shanahan M. e Meyer J.H.F 2006, *The Troublesome Nature of a Threshold Concept in Economics*, in Meyer J.H.F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London/New York, pp. 100-114.
- Tymoczko M. 2007, *Enlarging Translation, Empowering Translators*, St. Jerome Publishing, Manchester/New York.
- Uygur N. 1964. *What is a philosophical question?*, in “Mind” 73 [289], pp. 64-83.
- Zethsen K. 2007, *Beyond Translation Proper – Extending the Field of Translation Studies*, in “TTR” 20 [1], pp. 281-308.
- Zwaneveld B., Perrenet J. e Bloo R. 2016, *Discussion of Methods for Threshold Research and an Application in Computer Science*, in Land R. e Meyer J.H.F. and Flanagan M.T. (a cura di), *Threshold Concepts in Practice*, Brill/Sense, Leiden, pp. 269-284.

QUALI ANALOGIE TRA SCRITTURA E VIDEO IN LINGUA DEI SEGNI? Esperienze di traduzione nell'accessibilità museale dell'Istituto Statale per Sordi

LUCA BIANCHI
ISTITUTO STATALE PER SORDI DI ROMA

Abstract - This article draws on the extensive experience the Italian Public Institute of the Deaf (ISSR) has acquired in the field of museum accessibility, which has become a cutting-edge sector bringing together professionals with interdisciplinary perspectives to meet the challenge of building an all-inclusive society. In the last two decades, relevant technological and social changes have indeed affected society and, especially, the life of the Deaf community. Starting from the assumption that sign languages are oral languages, used by a deaf linguistic minority in a syncretic correlation with the hearing majority, we will question whether a signed video, that nearly anyone can produce today using artificial-limb/smartphones, can actually be considered the equivalent of a writing system.

Keywords: deaf; sign language; accessibility; digital humanities.

Abstract in Lingua dei Segni Italiana (LIS):



*È stato detto e ripetuto che siamo entrati in una civiltà dell'immagine.
Ma si dimentica che praticamente non c'è mai immagine senza parole,
siano queste sotto forma di legenda, commento, sottotitolo, dialogo ecc.
Preferisco credere che l'umanità abbia vissuto fin qui nella Preistoria
del linguaggio articolato e che entriamo ora in una civiltà in cui il linguaggio sarà
davvero conosciuto ed esplorato. (Roland Barthes)¹*

¹ In Marrone G. (a cura di), *Scritti società, testo, comunicazione*, 1998 p. 185.

1. Introduzione

Questo contributo intende affrontare la tematica della traduzione da un testo scritto in un video in Lingua dei Segni Italiana (LIS) attraverso il racconto dell'esperienza pluriennale dell'Istituto Statale per Sordi nel campo dell'accessibilità museale per le persone sorde. Quasi venti anni di esperienza hanno coinciso con importanti cambiamenti tecnologici e sociali che hanno influito con grande rilevanza sulla società in generale e in particolar modo nella vita delle persone sorde. Senza una base territoriale precisa,² le lingue dei segni (LS) sono lingue orali, utilizzate da una minoranza linguistica in un rapporto sincretico con la maggioranza udente.³ Inizieremo ponendoci una domanda: i video che oggi sono realizzabili e riproducibili da tutti, con le nostre protesi/*smartphone*, possono essere considerati un sistema di scrittura per le lingue dei segni ovvero ne svolgono alcune funzioni? Attraverso strumenti interdisciplinari⁴ vedremo come diversi fattori abbiano portato il settore dell'accessibilità museale all'avanguardia, mettendo in evidenza l'importanza del lavoro di equipe per affrontare, con soluzioni innovative, la sfida di costruire una società culturalmente accessibile a tutti.

2. Le lingue dei segni nell'epoca della loro riproducibilità tecnica

Una lingua segnata non è una lingua vocale. Anche se questa affermazione può apparire scontata è sempre positivo ricordarlo. Infatti, l'unica idea di lingua della maggioranza degli udenti, e quindi della maggioranza delle persone, è

² “Diverse realtà, infatti, restano escluse o perché non rispondono al parametro dell'antico insediamento, oppure in quanto – sebbene presenti nel nostro Paese da molti secoli (si pensi alle comunità Rom e Sinti) o, addirittura, da sempre (come nel caso delle persone sorde che utilizzano la Lis), non rispondono al parametro della territorialità. Geograficamente parlando, non esiste infatti un ‘paese dei sordi’, o un’area del nostro territorio nazionale in cui questi siano concentrati, trattandosi piuttosto di comunità diffuse.” (Marziale 2018, p. 63)

³ “La comunità utilizza sistematicamente due lingue, la lingua dei segni per comunicare con la comunità, e l'italiano, che non è solo la lingua della maggioranza, è anche la lingua dell'istruzione, della cultura, dell'informazione.” (Fontana 2009, p. 170)

⁴ “Il gesto diventa paradigma della confluenza in chiave semiotica di ‘anthropology, ethnography, psycholinguistics, psychology, semiotics, sociolinguistics [...], pedagogy, human engineering and communications’, secondo quanto recitano le indicazioni programmatiche ripetute sulla seconda di copertina di ogni numero di ‘Sign Language Studies’. Se l'interdisciplinarietà appare come un requisito fondamentale di questi studi, va notato che in ambito semiotica la ricerca sul gesto (e uno spoglio ancorché rapido di tali riviste lo dimostra) è stata applicata così ampiamente, da potersi preconfigurare persino come sorta di apice e paradigma della semiologia stessa” (Dal Poggetto 1995, p. 312). Si veda anche il lavoro della rivista “Gesture” della *International Society for Gesture Studies*.

quella di lingua vocale. È questo il motivo per cui quando osserviamo le lingue dei segni dobbiamo tenere presente che sono lingue costruite su un modello differente. Un modello così differente che ha dovuto attendere la seconda metà del XX secolo per essere riconosciuto come lingua dalla comunità scientifica prima e dagli stati membri dell'ONU dopo, con la Convenzione per i diritti delle persone con disabilità.⁵ L'Italia, sebbene abbia riconosciuto la convenzione, è rimasto l'unico paese in Europa a non aver riconosciuto la propria lingua dei segni come lingua ufficiale.⁶

Vorrei qui ricordare Walter Benjamin:⁷ com'è noto, egli, già tra le due guerre, nel suo celebre saggio *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, indagando i problemi dell'arte di massa con l'emergere della fotografia, aveva posto l'attenzione sull'importanza rivoluzionaria delle nuove tecniche,⁸ spostando il suo giudizio a favore della loro positività. Il breve saggio dello studioso fu così lungimirante da essere ancora oggi attuale per comprendere la portata del cambiamento che causano le nuove tecniche nelle dinamiche sociali. Qui ci interessa soprattutto sottolineare l'importanza e l'impeto trasformativo che lo studioso aveva attribuito alla tecnologia e, in misura minore, il suo pensiero sull'epoca visuale e sull'inadeguatezza degli specialisti dell'epoca, rimasti ancorati ad una concezione aristocratica dell'arte, incapaci di comprendere il nuovo ruolo dell'arte nel mondo moderno.

Il parallelo tra due prodotti apparentemente così diversi funziona se li consideriamo entrambi come prodotti culturali: l'arte e le lingue dei segni. Quest'ultime sono qui indagate in una prospettiva sociolinguistica che le esamina appunto come prodotto sociale.⁹ Da un punto di vista sociolinguistico, per le lingue dei segni, la tecnica ha avuto lo stesso valore dirompente che l'avvento della fotografia e del cinema hanno avuto sul linguaggio artistico.

⁵ La Convenzione per i diritti delle persone con disabilità è stata approvata dall'Assemblea generale dell'ONU il 13 dicembre 2006 e ratificata dall'Italia con la legge 3 marzo 2009, n.18.

⁶ Il Comitato ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, organo che ha il compito di vigilare sull'applicazione della citata convenzione, nel 2016 ha esortato nuovamente l'Italia a riconoscere la lingua dei segni. Si veda a tal proposito: "Concluding observations" CRPD/C/ITA/CO/1, scaricabile dal sito delle Nazioni Unite <https://undocs.org/CRPD/C/ITA/CO/1> raccomandazione n. 49, p. 6 (30.11.2020).

⁷ "In memoria di Walter Benjamin (1892-1940), l'amico, il cui ingegno riuniva la profondità del metafisico, l'acume del critico, l'erudizione del dotto. Morto a Porto Bou, in Spagna sulla via della libertà." (Scholem 1993, p. 9)

⁸ "Sarebbe senza dubbio legittimo - in analogia con altre coppie di concetti come ad esempio psiche/psicologia - designare con 'tecnica' un fenomeno reale e con 'tecnologia' il sapere o la scienza relativa a tale ambito di realtà, ma di fatto una distinzione di questo tipo non è attuata in modo sistematico in nessuna lingua. In inglese perlopiù si usa in entrambi i casi 'tecnologia' (technology), mentre in tedesco si preferisce parlare di 'tecnica' (Technik) [...] In italiano i due termini sono spesso usati in modo intercambiabile." (Mayntz 1998, n.p.).

⁹ Di riferimento fondamentale è il recente Volterra *et al* 2019.

Il valore innegabile della riproducibilità tecnica delle lingue dei segni è stato quello di emanciparle, fissandone finalmente i contenuti, contrastando quella labilità dovuta a vari fattori sociali e linguistici di cui parleremo più avanti. Per la prima volta la comunità dei segnanti, cioè sordi e udenti che utilizzano le lingue dei segni, hanno una tecnologia che permette di creare una condizione analoga a quella che, per le lingue vocali, è stata la scrittura. Se tale riproduzione era possibile, in teoria, sin dagli albori del cinema e della fotografia, in realtà “in assenza di una forma scritta nella lingua dei segni sono rari i documenti o altre forme di registrazione relative a periodi storici anteriori alla seconda metà del XIX secolo” (Fontana *et al.* 2008, p. 125). In passato abbiamo assistito alla stigmatizzazione delle persone sorde in un contesto in cui non vi erano le condizioni tecniche per una riproduzione diffusa di video riproduzioni del segnato. Queste condizioni hanno cominciato a manifestarsi solo dalla fine del XX secolo, prima attraverso webcam e internet e infine con gli *smartphone* e la convergenza tra internet e telefonia mobile.¹⁰ Oggi si vanno sempre più diffondendo video prodotti dai segnanti, sia con funzioni comunicative (Bianchi 2006) sia come produzioni artistiche e letterarie in lingua dei segni: cortometraggi, film, racconti, poesie.

Per quanto riguarda la lingua dei segni italiana (LIS), la possibilità di poter comunicare facilmente a distanza con altri sordi¹¹ crea i presupposti per una standardizzazione dei dialetti delle lingue dei segni, partecipata e polimorfa, analoga al processo di livellamento dei dialetti dell'italiano orale, descritto da Tullio De Mauro (1963) prodotto in particolare dalla televisione ma pluridirezionale e puntiforme grazie all'egemonia del nuovo medium: internet.¹²

Si sono sprecate tante energie sulla disputa intorno al riconoscimento delle lingue dei segni e al loro diritto allo status di lingua. Se oggi questa disputa risulta ormai sorpassata dai linguisti, è importante invece considerare le difficoltà che lo studio di queste lingue ha imposto ai linguisti stessi, per chiederci se attraverso questa scoperta non si sia piuttosto in parte modificato il punto di vista di questa scienza e in qualche modo di quella del mondo della traduzione.

¹⁰ “The globalization of sign language emerges from Deaf signers independently of hearing people, thus empowering the Deaf community and sign language. The globalization of sign language using smartphones and social media is changing the social world of Deaf people.” (Tannebaum-Baruchi 2018, p. 312)

¹¹ Per un'analisi specifica di questo processo che va dal DTS, dispositivo telefonico per sordi, negli anni Ottanta del Novecento al telefono mobile nei primi anni 2000, si veda Bianchi 2004.

¹² Il rischio di *digital divide* è una variabile comunque da considerare. “Unfortunately, most social media available are designed for non-Deaf people (i.e. heavily relied on text). But social media that provide the ability for the user to post video and to make video calls present a new opportunity for the Deaf. Given that social interaction and communication provide social support and sense of belonging, it is valid to research how the Deaf are using these new social media for their well-being.” (Cayley 2018, p. 2142)

Le lingue dei segni sono delle lingue orali che, per la loro storia e le loro peculiarità, non hanno sviluppato sistemi di scrittura utilizzati dai segnanti nella vita quotidiana.¹³ Oltre a essere lingue prive di un sistema di scrittura, le lingue dei segni costellano altri fattori che hanno reso la propria riproducibilità tecnica una svolta importante sia in ambito comunicativo (Bianchi 2004) che linguistico (Gianfreda 2011): solo una minoranza di sordi, inferiore al 10%, è figlia di persone sorde, il resto non apprende dai propri genitori la lingua dei segni ma dai pari; inoltre la comunità vive immersa e interagisce con una società di parlanti che utilizza una lingua parlata.

In alcune parti del mondo è stato possibile studiare gruppi di sordi, senza una lingua dei segni, iniziare a frequentarsi. Si è potuto così, individuando le modalità di interazione sociale tra le persone sorde, assistere al formarsi della lingua dei segni seguendone il suo evolversi e quindi comprendendone alcune dinamiche glottologiche.¹⁴ “Non è quindi così raro – com’è stato sottolineato dalla critica recente – osservare la filogenesi di una lingua dei segni nei paesi con una storia istituzionale recente” (Fontana 2009, p. 166). Infatti, una lingua senza scrittura con le caratteristiche di trasmissione culturale descritte era nell'impossibilità di fissare i propri segni, la propria letteratura.¹⁵ L'evoluzione della lingua era unicamente affidata alla memoria storica di una comunità stigmatizzata ed egemonizzata da una cultura dominante fonocentrica.

In una recente ricerca di paleolinguistica delle lingue dei segni si conferma una variazione diacronica molto legata alle istituzioni educative e agli spostamenti dei primi educatori dall'Illuminismo in poi.¹⁶ Le lingue dei segni erano destinate dunque a non avere una propria letteratura, dizionari, con una comunità di segnanti disomogenea sul territorio o, nelle migliori ipotesi, confinata in istituti per sordi dove potevano, salvo rarissime eccezioni, apprendere solo quei mestieri artigianali che gli educatori dell'epoca erano in grado di insegnargli.¹⁷ Tutti questi fattori lasciano supporre che l'evoluzione di

¹³ Esistono dei sistemi di trascrizione delle LS, come il Sign Writing, che prende inizio dalla coreografa americana Valerie Sutton, ispirata alle notazioni usate per la danza; successivamente è stato modificato ed adattato da una folta comunità di sordi principalmente statunitensi. Rappresenta la posizione delle mani, i movimenti e le espressioni facciali per rappresentare graficamente le lingue dei segni. In Italia è stato adattato, dal gruppo di ricerca dello ISTC-CNR di Roma, alla LIS. Rimane utilizzato principalmente in ambito accademico e nel campo della ricerca.

¹⁴ Si rimanda agli studi sulla Lingua dei Segni Nicaraguense, si veda Isenberg A. 2011, *A Life Without Words*, 71 min., Zela Film.

¹⁵ “In pratica, la storia della Lis e la sua evoluzione linguistica nel tempo iniziano a venire documentate solo di recente negli ultimi 25 anni. Ma con altri mezzi diversi della scrittura vera e propria. Come i filmati, le videocassette, i DVD.” (Pennacchi 2008, p. 143)

¹⁶ Si vedano Power, Grimm, List 2020.

¹⁷ Si vedano Maragna 2015, Ninassi 2018 e l'audiovisivo Sutherland D. 2017, *Deaf Victorians*, 28 min., BSL Zone.

queste lingue sia stata per lungo tempo ciclica:¹⁸ si sviluppavano naturalmente dove vivevano gruppi di persone sorde, o dove venivano raggruppate dalle istituzioni, per poi essere bloccate nel loro sviluppo dall'impedimento causato da almeno tre fattori: una trasmissione culturale non unilineare, l'impossibilità di una riproducibilità tecnica, l'egemonia culturale della lingua parlata.

Fontana illustra come il rapporto tra le due lingue si stia spostando da una situazione di bilinguismo con diglossia a un bilinguismo con dilalia evidenziando il contributo delle nuove tecnologie nel rendere accessibile l'italiano scritto:

Oggi un maggiore accesso all'educazione e alla vita sociale e culturale consente ai sordi di appropriarsi degli stessi contenuti culturali che prima sembravano essere solo appannaggio degli udenti, con un impatto interessante nella relazione tra le due lingue. Il caso della lingua dei segni e dell'italiano sembra presentare delle sfumature dilaliche. (Fontana in Volterra *et al.* 2019)

È interessante notare come in alcuni rari esempi di comunità dove i sordi non costituiscono una ristretta minoranza della popolazione, anche gli udenti imparano la lingua dei segni, creando delle condizioni anomale rispetto al bilinguismo che si riscontra nelle altre parti del mondo, minimizzando così le condizioni sociali che producono l'handicap e creando i presupposti per un'integrazione.¹⁹ La ricerca linguistica, prima negli Stati Uniti e successivamente in Italia,²⁰ ha innescato nella comunità segnante un processo di consapevolezza della propria lingua, in passato stigmatizzata, che oggi, attraverso una sempre maggiore riproducibilità tecnica (Bianchi 2007) consente un punto di non ritorno nella trasformazione delle LS. Si assiste a una grande declinazione di produzioni artistiche e letterarie in lingua dei segni o comunque ad espressioni artistiche della comunità sorda.

Le tecnologie, dopo un periodo intermedio mediato dalla lingua digitale (Bianchi 2004) con la convergenza tra telefonia e internet, hanno consentito alle persone sorde di esprimersi e comunicare attraverso le LS.²¹ Anche se ci si

¹⁸ “Come si è detto il movimento diacronico della lingua dei segni non può essere studiato in modo analogo alle lingue vocali poiché nelle lingue dei segni si assiste ad un *perpétuel recommencement* (Fusellier-Souza 2004) ad un ri-inizio ciclico ogni qualvolta un sordo nasce.” (Fontana 2003, p. 130)

¹⁹ Tra gli esempi dei luoghi più conosciuti dove, per condizioni particolari di isolamento, esiste un numero di sordi costante nel tempo superiore alla media si può citare la comunità di El Sayed nel deserto del Negev (si veda Kish, Leshem O.A. 2008, *Voices from El Sayed*) e l'isola statunitense di Martha's Vineyard. (Sacks 2009)

²⁰ Si veda Volterra 2019, pp. 19-22.

²¹ “L'avvento delle nuove tecnologie sta determinando una serie di cambiamenti importanti linguistici e sociali. È possibile comunicare anche sul web in videochat, o con i video cellulari. Tali forme di comunicazione a distanza stanno rivoluzionando anche la dimensione dei contatti

interroga sulle difficoltà di conservazione del digitale rispetto ai sistemi di scrittura,²² è ormai una realtà che una mole sempre maggiore di dati – di ricerca scientifica, archivi della cultura, ed anche transazioni finanziarie o dati computazionali – venga archiviata con cura in sistemi di conservazione sempre più sicuri ed elaborati. Sarebbe quindi opportuno creare dei database digitali per conservare e trasmettere la memoria delle lingue dei segni.²³ I video in lingua dei segni sembrerebbero colmare alcuni bisogni, corrispondenti alle funzioni che di solito attribuiamo alla scrittura, anche nell'uso che ne fa dal basso la comunità dei segnanti, al contrario dei vari sistemi di trascrizione proposti dalla comunità scientifica.²⁴

3. L'accessibilità dei beni culturali per le persone sorde

Allo stesso modo in cui Benjamin intuì che la tecnica avrebbe rafforzato il ruolo politico e sociale dell'arte, possiamo dire che in questo momento la riproducibilità e la diffusione delle lingue dei segni sono un atto fortemente politico. Esporre un video in LS in un museo non è solo un atto di mediazione linguistica: si passa infatti da un modello medico a un modello sociale di come considerare le persone disabili, in questo caso le persone sorde. Non è una protesi acustica, un ausilio che permette al sordo di sentire, ma si rende esplicito il fatto che è l'ambiente più del deficit a creare l'handicap. Si valorizza in questo modo l'esperienza della disabilità come una risorsa che genera creatività davanti a risorse limitate, arrivando a ripensare il concetto stesso della condizione di sordità da disabilità a quello di minoranza linguistica.

Come già evidenziato, l'Italia sconta un ritardo rispetto all'Europa e altri numerosi paesi per la mancanza di norme a favore dei diritti delle persone sorde in ambito culturale e linguistico. Viceversa nel settore dell'accessibilità museale si è assistito a un'evoluzione della normativa che, nel corso degli anni, è cresciuta in questo specifico settore sia a livello quantitativo che qualitativo.

tra sordi prima legati alla comunità locale, comunicando in Italia ma anche all'estero con una grande facilità.” (Fontana, Volterra 2014, p. 779)

²² “È vero che per conservare memoria della LIS e della cultura sorda esistono già vari mezzi come, DVD, videocassette, cd-rom, computer ecc. Ma questi mezzi hanno degli svantaggi rispetto a un testo scritto stampato su carta. La carta moderna, se ben conservata, può durare anche 100 anni e pure oltre.” (Pennacchi 2008, p. 143)

²³ Si veda il progetto internazionale *Sign Hub*, in cui l'Istituto Statale per Sordi ha collaborato, un progetto per la tutela e la promozione delle lingue dei segni in Europa, finanziato dal programma europeo di ricerca e innovazione Horizon 2020 n° 693349.

²⁴ “Il *sign writing*, tuttavia, presenta il grande limite sociale che caratterizza gli altri sistemi, cioè non è nato dal basso. Ciò non significa che i sordi non abbiano il bisogno di una forma di scrittura per la loro lingua nativa.” (Fontana 2009, p. 183)

L'abbattimento delle barriere architettoniche ha rappresentato il primo degli interventi pianificati dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali. Questo percorso è arrivato, attraverso l'istituzione di una Commissione Ministeriale, alla pubblicazione nel 2008²⁵ delle linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale.²⁶ Gli anni successivi hanno visto vari provvedimenti normativi nel campo dei beni culturali rinnovare l'impegno per un concetto di accessibilità che, nel corso degli anni, si è ampliato fino ad includere a pieno titolo anche le disabilità sensoriali.²⁷ Nello stesso periodo si è assistito a un graduale cambiamento della funzione dei musei, che da spazi di conservazione ed esposizione si sono definiti²⁸ e proposti sempre più in luoghi attenti al visitatore e alla sua esperienza con l'arte. Questo fenomeno ha mutato il ruolo di queste istituzioni nei confronti della società valorizzando la loro natura di spazi d'incontro e di partecipazione. Questo processo di ridefinizione favorisce un principio di inclusione che richiede un confronto con il tema della diversità.²⁹

Implementare l'accessibilità culturale per le persone sorde vuol dire produrre delle nuove soluzioni negli approcci metodologici e nelle strumentazioni e infrastrutture di cui sono dotati i luoghi della cultura e

²⁵ Ministero per i Beni e le Attività Culturali, D.M. del 28 marzo 2008, pubblicato in "Gazzetta Ufficiale", n. 114, 16 maggio 2008.

²⁶ "Le linee guida del 2008 hanno avuto il pregio di dare l'avvio a tutta una serie di progetti che l'Amministrazione ha messo in campo e che hanno consentito, in primo luogo, l'accesso fisico ad importanti monumenti del patrimonio statale, e quindi l'accesso senso-percettivo e culturale, per giungere a progetti di inclusione totale." (Cetorelli 2018, p. 10)

²⁷ Si vedano il D. M. n. 113 del 21 febbraio 2018 del Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (*Adozione dei livelli minimi uniformi di qualità per i musei e i luoghi della cultura di appartenenza pubblica e attivazione del Sistema museale nazionale*), pubblicato in "Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana", n. 78, 4 aprile 2018, e la Circolare dello stesso Ministero, n. 26 del 2018 e allegati (*Linee guida per la redazione del Piano di eliminazione delle barriere architettoniche (P.E.B.A.) nei musei, complessi monumentali, aree e parchi archeologici*).

²⁸ "Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società, e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto". Questa definizione, approvata dall'Assemblea Generale dell'ICOM (Vienna, 24 agosto 2007), è stata recepita in Italia dal Ministero dei Beni Culturali con D.M. del 23 dicembre 2014.

²⁹ La proposta di nuova definizione di museo di Jette Sandahl, coordinatrice del MDPP, "Standing Committee for Museum Definition Prospects and Potentials dell'ICOM," recita: "I musei sono spazi democratizzati, inclusivi e polifonici per il dialogo critico sui passati e sui futuri. Riconoscendo e affrontando i conflitti e le sfide del presente, conservano reperti ed esemplari in custodia per la società, salvaguardano diversi ricordi per le generazioni future e garantiscono pari diritti e pari accesso al patrimonio per tutte le persone. I musei non hanno scopo di lucro. Sono partecipativi e trasparenti e lavorano in collaborazione attiva con e per le diverse comunità per raccogliere, conservare, ricercare, interpretare, esporre e migliorare la comprensione del mondo, puntando a contribuire alla dignità umana e alla giustizia sociale, all'uguaglianza globale e al benessere planetario". Il Manifesto, 27.08.2019, <https://ilmanifesto.it/jette-sandahl-il-museo-e-un-luogo-inclusivo-ma-viene-attaccata/> (30.11.2020).

comunicarlo in maniera accessibile alle persone sorde,³⁰ in modo da poter rispondere a tutte le possibili necessità ed esigenze di questo pubblico. Per questo, come vedremo in dettaglio nel prossimo paragrafo, tra le varie attività in favore dell'accessibilità delle persone sorde c'è stato un sostanziale aumento della produzione di materiale in LS nella divulgazione dei beni culturali.³¹

In alcuni musei è possibile prenotare una guida sorda che in LIS o in International Sign (IS) conduca i visitatori personalmente nella visita della collezione.³² Questa soluzione non è ancora molto diffusa; ci sono ancora poche guide sorde qualificate (Peracchio 2009) e sempre più spesso si propongono dei dispositivi fissi o mobili che riproducono video in LIS o IS. La prestazione dell'interprete nei video viene mediata dall'apparecchio. Questo ha delle conseguenze: all'interno di un museo, in presenza, una guida turistica sorda propone al pubblico segnante una comunicazione diretta, mentre con una comunicazione mediata dalla tecnologia si perde quella possibilità di interagire direttamente con il pubblico fruendo dei molteplici feedback del contatto diretto.

4. Produzione e valorizzazione dei video in lingua dei segni nei beni culturali

La produzione del video in LS deve essere progettata con cura a priori e far entrare in campo una serie di altre professionalità. Come creare prodotti di qualità?

Affinché una videoguida costituisca uno strumento realmente valido è tuttavia necessario che essa sia realizzata con cura da personale adeguatamente qualificato. A tal fine è indispensabile coinvolgere professionisti madre lingua di LIS, che possiedano le giuste competenze linguistiche e culturali in lingua dei segni, nonché una buona preparazione in ambito museale e storico-artistico, in modo che abbiano l'abilità di distinguere tra le lingue (LIS e italiano) senza dover trasformare, semplificare o perdere i contenuti culturali dei testi originali. (De Biase 2017, p. 85)

Un altro elemento di riflessione è l'interfaccia su cui verranno fruiti i video stessi. Si tratta di uno schermo fisso in un luogo specifico del museo o di un

³⁰ “D'altra parte le stesse persone sorde erano all'oscuro di tali iniziative, a causa della scelta di canali non adeguati alla pubblicazione delle stesse (comunicati stampa interminabili e di difficile comprensione piuttosto che video in lingua dei segni). Il risultato era un inutile dispendio di risorse se paragonato al numero di utenti effettivi.” (De Biase 2018, p. 21)

³¹ “La creazione di video guide concretizza dunque quanto auspicato nell'articolo 9 della convenzione O.N.U., incentrato sull'accessibilità per le persone disabili alle informazioni e alla cultura in contesti di vario genere.” (De Biase 2018, p. 21)

³² Si veda il progetto europeo, in cui l'Istituto Statale per Sordi è partner, Erasmus+, *Sign Language Speaking Tour Guides*, n.2015-3-TRO1-KA2.

dispositivo portatile? Sarà lo schermo, relativamente di piccole dimensioni, di uno *smartphone* o ci saranno dei *device* dedicati? Quando si lavora con le lingue dei segni, delle lingue visive, bisogna riflettere attentamente su queste variabili in modo da considerare dove si posizionerà il pubblico rispetto all'opera descritta. La sequenza che sullo schermo dura pochi minuti può essere il frutto di ore di lavoro e studio, di un gruppo di persone. Chi è quindi l'interprete che compare nel video? E soprattutto questa tipologia di video da quali caratteristiche viene contraddistinta? Secondo la nostra esperienza, ci sono due fattori fondamentali per raggiungere un risultato di qualità: il lavoro di squadra e l'*empowerment* delle persone sorde.

Nella routine produttiva del video abbiamo bisogno di diverse figure professionali e come possiamo vedere in Figura 1, ci sono cinque aree di competenze. Queste possono essere ricoperte da una o più persone che siano formate in quei campi e abbiano la capacità di comunicare con il gruppo.



Figura 1

Routine produttiva di un video in LS partendo da un testo scritto.

Ad esempio, un interprete Italiano-LS che sia anche storico dell'arte può curare sia l'adattamento dei contenuti che la realizzazione della sceneggiatura per il video oppure un attore sordo, con competenze in storia dell'arte curare alcune delle prime tre aree. Tutte le aree sono sovrapposte e interdipendenti tra loro e necessitano di un coordinamento che sia in grado di avere uno sguardo d'insieme e di relazionarsi continuamente con la committenza: museo, istituzione o intermediario. Sebbene la maggior parte dei ruoli possa essere ricoperta indifferentemente da persone sorde o udenti, che conoscano la LS, l'attore che studia la sceneggiatura e comparirà nel video è fondamentale sia una persona sorda. Questo ha un valore politico: rende visibile il talento delle persone sorde ed inoltre consente di impostare tutta la filiera della produzione in modo tale da raggiungere un risultato di qualità permettendo al pubblico sordo di fruire con piacere dei video.

Il percorso produttivo inizia con il rilascio da parte dell'istituzione committente, che generalizziamo per praticità come museo, dei contenuti scritti in italiano. Come vedremo nel prossimo paragrafo, questa fase di ingaggio in passato richiedeva una lunga mediazione. Oggi i musei sono sempre più informati sulle tematiche di usabilità e accessibilità e prevedono figure professionali per una corretta comunicazione pubblica. L'uso di un

linguaggio per gli addetti ai lavori e di un lessico eccessivamente specializzato penalizzava non solo le persone sorde, ma anche le persone comuni respinte da una comunicazione ostile.³³

La prima fase è quella di adattamento del testo. Dobbiamo adattare i contenuti alla futura trasformazione in una lingua visiva e alla fruizione di questa lingua mediata da un preciso mezzo. Non si tratta di facilitazione o di semplificazione ma di realizzare un prodotto usabile. Nessuno vorrebbe vedere un video più lungo di tre minuti sul suo *smartphone*.³⁴ Quindi attraverso l'usabilità si ha l'adattamento del testo che viene nuovamente validato dal museo. A questo punto, attraverso l'acquisizione di materiale fotografico e video, è opportuno realizzare una vera e propria sceneggiatura che metta a disposizione dell'attore sordo i contenuti il più possibile svincolati dall'italiano scritto.³⁵ Qui inizia la fase di traduzione vera e propria che terminerà il giorno in cui verranno fatte le riprese. Durante questa fase c'è un confronto tra esperti sordi segnanti sui segni più adeguati e, dove non ce ne sono, una riflessione sui neologismi da proporre o sulle soluzioni da adottare per tradurre quei significati ancora sprovvisti di un segno specifico. Il prodotto linguistico di queste interazioni³⁶ sarà molto diverso da quello osservabile in altri contesti. Durante le riprese si ha un'ulteriore supervisione della traduzione, che viene

³³ “Anche le più recenti analisi delle caratteristiche dei visitatori di musei, mostre e aree archeologiche italiane confermano come la maggior parte della popolazione sia di fatto esclusa da questo tipo di fruizione, per motivi che possono essere riconducibili a barriere e ostacoli che impediscono l'accesso – inteso in senso fisico, economico ma anche e soprattutto culturale – e scoraggiano la partecipazione alle attività culturali.” (Da Milano 2015, p. 14)

³⁴ “Considerato che risulta impossibile per il sistema cognitivo percepire contemporaneamente tutti gli stimoli presenti nell'ambiente l'attenzione permette di selezionarne alcuni, destinati a superare la soglia percettiva per poi essere codificati a livello corticale. Quindi, ai fini dell'apprendimento, una comunicazione (o una pubblicità televisiva) troppo densa di informazioni, impedisce un passaggio efficace dei contenuti nella memoria a lungo termine. Ne consegue che, se nella prima fase di acquisizione di conoscenze, il carico di lavoro è troppo pesante, automaticamente verranno scartati o dimenticati dei dati i quali potrebbero invece rilevarsi utili, in una fase successiva, per la risoluzione di un problema o la comprensione di un concetto.” (Gallucci 2011, p. 137)

³⁵ “Con il contributo diretto delle persone sorde, le dinamiche traduttive portano a distruggere il testo di partenza per attingere direttamente ai contenuti da veicolare e renderli attraverso una ricostruzione ex-novo di un testo LIS seguendo diverse fasi operative. Dopo la lettura e la comprensione di un testo originale si procede con la ricerca delle fonti di informazione, con l'interiorizzazione e l'elaborazione dei contenuti per arrivare poi all'elaborazione vera e propria. È in quest'ultima fase che i contenuti da esprimere si sganciano dalle parole per legarsi a quell'insieme di movimenti del corpo, segni ed espressioni in grado di ricostruire gli aspetti sensoriali del discorso, indispensabili per garantire il piacere della fruizione.” (Pallotta 2015, p. 212)

³⁶ Partendo da un testo in italiano è interessante domandarsi quanto queste produzioni rientrino nel concetto di *deaf literature*.

registrata. Si passa poi alla fase di postproduzione con il montaggio,³⁷ eseguito anch'esso da personale con un'adeguata competenza in LS. L'ultimo passaggio, non per questo di minore importanza, è quello della progettazione della comunicazione del prodotto finale al pubblico sordo: rendere accessibile il museo attraverso i mezzi e i canali appropriati influisce sull'effettivo esito dell'intero progetto.

A questo punto, possiamo chiederci se e in quale misura, in un video segnato di questo tipo, si abbandoni la psicodinamica dell'oralità a favore di una cultura maggiormente chirografica, domanda alla quale proveremo a rispondere nell'ultimo paragrafo.

5. L'esperienza dell'Istituto Statale per Sordi

L'Istituto Statale per Sordi è la più antica scuola pubblica per persone sorde in Italia. A partire dal 1784, l'abate Tommaso Silvestri iniziò a casa di un benefattore³⁸ il suo lavoro di insegnamento a bambini sordi, spostandosi nel 1884 nella sede attuale, costruita appositamente dallo Stato in quelli che allora erano i margini della città. Per più di un secolo, ha svolto il compito di scuola speciale e convitto come numerosi altri istituti in Italia e nel mondo. La legge n.59 del 15 marzo 1997 ne ha avviato la trasformazione in "Centro nazionale di ricerca, documentazione e consulenza sui problemi della sordità".

Dal 2003 ha iniziato a prendere forma il progetto *Mediavisuale* che, nel corso degli anni, partendo dalla costituzione di una mediateca, integrata poi alla biblioteca storica dell'Istituto, è diventato un *hub* culturale con attività svolte sul territorio e nel tessuto della società: seminari, presentazioni di libri, festival, eventi culturali, servizio civile nazionale, alternanza scuola-lavoro, oltre a consulenze e collaborazioni strutturate con scuole, università, istituzioni e musei (Bianchi 2008). Le nostre azioni di lavoro e ricerca si muovono spesso lungo un doppio binario: da un lato, rendere accessibile la cultura alle persone sorde e dall'altro, far conoscere la cultura sorda alle persone udenti. I campi teorici e pratici che *Mediavisuale* ha indagato in questi anni si sono collocati

³⁷ "Sotto il profilo tecnico, parametri da tenere in considerazione sono un'alta risoluzione e una corretta illuminazione in grado di fornire immagini ad alto contrasto. L'illuminazione deve essere morbida e diffusa per eliminare le zone d'ombra che interrompono la comunicazione visiva e sono una delle principali cause di affaticamento degli occhi. Lo sfondo deve essere chiaro, neutro e in contrasto con gli abiti indossati dalla persona segnante che deve evitare colori vistosi e rimuovere i fattori di disturbo della percezione visiva, come orologi e gioielli. Allo stesso modo è necessario rimuovere gli effetti dell'abbigliamento se il segnante porta gli occhiali. Una particolare attenzione va posta allo studio dell'inquadratura. La misura ideale dello spazio è quella in grado di contenere tutti i segni in movimento con un ristretto spazio di margine." (Pallotta 2015, p. 210)

³⁸ L'avvocato Pasquale di Pietro.

sul confine tra scrittura, immagine e segno. In quest'ottica, il valore di questo servizio, che negli anni ha divulgato la cultura dell'accessibilità, è molto importante e lo è soprattutto in Italia, paese che stenta a riconoscere diritti ormai acquisiti in moltissimi paesi (Maragna 2008; Marziale 2019).

Per quanto riguarda le numerose attività di accessibilità museale, dei beni culturali e del territorio, possiamo raggruppare le nostre esperienze nel corso del tempo in alcune fasi principali, soffermandoci a titolo esemplificativo soltanto su alcune di esse. La prima fase è quella che consente al pubblico sordo di passare dalla condizione di non pubblico a quella di pubblico potenziale; la seconda fase si potrebbe identificare con quella che lo vede maturare da pubblico occasionale a pubblico centrale;³⁹ l'ultima, invece, è assimilabile all'esperienza di *Museo Facile* per le sue caratteristiche di continuità e trasversalità.

Il progetto a rappresentare la prima esperienza dell'Istituto Statale per Sordi nel settore dell'accessibilità museale è stato il progetto *Cassio*, riassumibile in una serie di azioni sperimentali realizzate all'interno di alcuni luoghi museali del Ministero per i Beni e le Attività Culturali. Il progetto è stato elaborato dal Centro per i servizi educativi del Museo e del Territorio⁴⁰ in memoria di Giampiero Cassio, "che ci ha insegnato a vedere le opere d'arte con gli occhi dell'anima" (Fusco 2013, p. 11). Nonostante alcuni responsabili delle soprintendenze coinvolte avessero già avuto esperienze di accessibilità con persone cieche, quasi nessuno si era relazionato a persone sorde. Con questa consapevolezza, fummo chiamati in causa⁴¹ per la formazione dei funzionari dei musei facenti parte del progetto,⁴² nello specifico per la produzione di un DVD sottotitolato con una finestra per il nostro primo video LIS.⁴³

Successivamente, un'altra proficua collaborazione è stata quella con l'Istituto *Leonarda Vaccari* di Roma,⁴⁴ nell'ambito del progetto *Le vie dell'arte*

³⁹ Per la definizione di pubblico, o meglio *pubblici*, si veda Bollo 2014.

⁴⁰ Finanziamento CIPE 17/2003 della Direzione Generale per la Valorizzazione del Patrimonio culturale, Ministero dei Beni e le Attività Culturali e del Turismo. Per effetto della riorganizzazione del Ministero del 2014, la Direzione è stata soppressa. Oggi il Centro per i servizi educativi del Museo e del Territorio appartiene alla Direzione Educazione e Ricerca.

⁴¹ La responsabile del progetto era Patrizia De Socio dello stesso Centro per i Servizi educativi del museo e del territorio. Si veda *L'accessibilità* s.d. (2007).

⁴² In Sardegna, Mus'A-Museo Sassari Arte, ex Canopoleno e Pinacoteca Nazionale di Cagliari; in Abruzzo, Museo Nazionale nel Castello cinquecentesco dell'Aquila; in Campania, il Complesso della Reggia di Caserta, il Museo di Palazzo Reale e il Museo Nazionale di san Martino di Napoli, il Museo Didattico della Scuola Medica Salernitana di Salerno; in Calabria, la Galleria Nazionale di Palazzo Arnone di Cosenza; in Puglia, il Castello di Copertino; in Basilicata, il Museo Nazionale d'Arte Medievale e Moderna di Matera.

⁴³ Si veda video n.1 <https://youtu.be/OtIrIpxHPk0> (30.11.2020).

⁴⁴ L'Istituto, fondato nel 1936 dalla Prof.ssa Marchesa Leonarda Vaccari, è nato come struttura deputata ad aiutare bambini affetti da poliomielite ed altri deficit fisici. Oggi provvede alla riabilitazione psico-fisica ed all'integrazione didattica e sociale dei disabili mediante le cure

attraverso le emozioni,⁴⁵ svoltosi nel 2009 in collaborazione con l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Comunicazione del CNR⁴⁶ e la Soprintendenza alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea. Il progetto, rivolto originariamente alle persone con disabilità intellettiva, ha portato, in fase di progetto esecutivo, alla realizzazione di un percorso fruibile a vari livelli. Ciò grazie a una speciale trasposizione multisensoriale che ha permesso di realizzare un allestimento permanente, dotato di supporti specifici dedicati a persone cieche e sorde.

L'anno successivo si è replicato in occasione del progetto *Le Sensazioni del Risorgimento* nell'ambito della mostra *1861. I Pittori del Risorgimento* alle Scuderie del Quirinale di Roma.⁴⁷ Anche qui, si sono voluti realizzare dei quadri sensibili che intendevano affidare al linguaggio dell'emozione concetti e valori del risorgimento nazionale. La sperimentazione nei video LIS di questo allestimento è stata quella di valorizzare la componente poetica ed espressiva della LIS, come riproposto anche nel progetto *Hendrik e Olivia: due anime una passione* presso il Museo H.C. Andersen di Roma.⁴⁸ In questo contesto, la forte carica motivazionale del nostro gruppo di lavoro, è stata determinante nella fase di mediazione con le istituzioni, le quali, non conoscendo ancora le caratteristiche della sordità e della LIS, erano restii a mettere in discussione le proprie strategie comunicative negli apparati comunicativi e percorsi museali.⁴⁹

cliniche necessarie e le terapie riabilitative, nonché l'istruzione fino al conseguimento dell'obbligo scolastico e alla formazione professionale in laboratori attrezzati.

⁴⁵ Il progetto *Le vie dell'arte attraverso le emozioni* del Ministero per i Beni e le Attività Culturali è stato approvato con delibera dello stesso Ministero del 20 Ottobre 2008 e realizzato alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea il 1 Dicembre 2009. Le postazioni multimediali sono rimaste in esposizione alla Galleria per tutto l'anno 2010 e anche negli anni seguenti fino al recente riordinamento.

⁴⁶ L'Istituto Statale per Sordi ospita dal 1988 la sede dello ISTC-CNR (ex Istituto di Psicologia). Questa convenzione ha consentito lo sviluppo di molte sinergie tra persone sorde e mondo della scuola. Il reparto del CNR è stato il primo in Italia a coinvolgere persone sorde nelle attività di ricerca. Oggi è stato rinominato Laboratorio LaCAM, si veda <https://istc.cnr.it/it/group/lacam> (30.11.2020).

⁴⁷ Si veda <https://www.ilgiornale.it/news/due-quadri-sensibili-alla-mostra-sul-risorgimento-inaugurata.html> (30.11.2020).

⁴⁸ Il progetto multimediale *Hendrik e Olivia: due anime una passione*, realizzato al Museo Hendrik C. Andersen nel 2011, consisteva in un libro parlante, costituito da un software e da una strumentazione touch-screen, con una finalità educativa rivolta, in primo luogo, alla fruizione del percorso da parte di persone sorde e cieche ma anche al resto dei pubblici.

⁴⁹ “Evitare lo stile di scrittura accademico, formale e impersonale: adottare piuttosto uno stile conversazionale. Le ricerche dimostrano che quest'approccio facilita l'interazione sociale nelle coppie o gruppi di visitatori, l'autore del testo viene, infatti, percepito come partner nella conversazione e questo stimola il gruppo a condividere le informazioni e scambiare idee ad alta voce.” (Da Milano 2015, p. 50)

Il progetto *Palazzo Massimo in lingua dei segni*⁵⁰ segna il passaggio a una nuova fase. Per la prima volta viene data la giusta attenzione al pubblico sordo dedicandogli un'azione progettuale specifica, passando da un concetto di accessibilità che vedeva azioni generiche dedicate a tutte le disabilità sensoriali ad azioni dedicate al pubblico sordo, consentendogli così di poter diventare finalmente un pubblico centrale dei musei. Il risultato del progetto è stata un'applicazione gratuita per *tablet* e *smartphone*, dedicata al pubblico sordo in visita a Palazzo Massimo. La video guida comprende un percorso del Museo in LIS e in Lingua dei Segni Americana (ASL),⁵¹ corredata da una galleria fotografica e da una serie di video e contenuti testuali. L'applicazione ha rappresentato una novità assoluta per i musei pubblici italiani e ha segnato un passo importante verso la piena accessibilità del patrimonio culturale. Ecco la testimonianza di un ricercatore e storico dell'arte sordo che ha lavorato in quell'occasione nel nostro gruppo:

In questa occasione è stata costituita un'equipe di persone sorde e udenti, tutte segnanti, tra cui anche un consulente LIS sordo insieme al quale ho potuto sviluppare i testi in LIS, supportata da un gruppo di persone sorde in veste di tester, per accertare che il contenuto segnato durante le riprese fosse realmente comprensibile. È stata un'esperienza molto importante soprattutto ai fini della creazione di neologismi [...] L'esperienza di 'Palazzo Massimo in LIS' ha rafforzato la mia convinzione che la realizzazione di prodotti come le videoguide richieda la costituzione di un team di persone specializzate che collaborino all'esposizione dei contenuti in LIS, attraverso un'attenta ricerca linguistica in collaborazione con professionisti sordi esperti. (De Biase 2017, p. 87)

Successivamente, l'equipe dell'Istituto ha elaborato altri video per App e installazioni multimediali per il Comune di Bologna⁵² e il Comune di Roma, curando i contenuti per 10 totem⁵³ in alcuni musei civici capitolini⁵⁴ e nel Parco Archeologico di Paestum.⁵⁵

⁵⁰ Promosso dalla Soprintendenza Speciale per i Beni Archeologici di Roma, in collaborazione con l'Università degli studi di Roma Tre e l'Istituto statale per Sordi nel 2012, vincitore del Premio Europeo di Eccellenza per il Turismo Accessibile 2013.

⁵¹ Nelle produzioni successive, data la rapida evoluzione delle abitudini dei sordi nell'uso di una lingua veicolare, abbiamo sostituito l'ASL con la lingua dei segni internazionale (IS).

⁵² Gli interventi a Bologna nel 2019 hanno riguardato i seguenti luoghi culturali: Musei civici e Fondazione Gualandi presso la Certosa di Bologna, Museo del Patrimonio Industriale, Museo Civico Medievale, Museo del Risorgimento, Mambo, Museo Casa Morandi, Museo della Musica, Davia Bargellini, Museo Archeologico, Collezioni Comunali, Orto Botanico. L'Istituto Statale per Sordi si è occupato dell'adattamento dei testi e realizzazione dei video in LIS.

⁵³ Si veda

https://www.ilmessaggero.it/spettacoli/roma/roma_da_palazzo_braschi_all_ara_pacis_in_11_musei_civici_l_arte_raccontata_con_la_lingua_per_i_sordi-3282603.html (30.11.2020).

⁵⁴ Per la Sovrintendenza Capitolina ai Beni Culturali e Zètema Progetto Cultura nel 2017 sono stati realizzati sopralluoghi, facilitazione dei testi e video in LIS presso i seguenti musei: Mercati di Traiano-Museo dei Fori Imperiali, Centrale Montemartini, Museo Carlo Bilotti-Aranciera di

Un discorso specifico merita il progetto *Museo Facile*, progetto pilota di comunicazione e accessibilità culturale ideato nel 2012 dall'Università di Cassino e del Lazio Meridionale in collaborazione con il Centro per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio del Ministero dei beni e delle attività culturali e realizzato grazie a un'ampia rete di *stakeholder*.⁵⁶ *Museo Facile* è divenuto un format, applicato nel corso degli anni in vari contesti: il museo H.C. Andersen di Roma,⁵⁷ l'abbazia di Montecassino,⁵⁸ la città di Cassino⁵⁹ e il museo civico di Putignano.⁶⁰ Il confronto interdisciplinare e la progettazione partecipata hanno fornito i presupposti per garantire la continuità e validità di *Museo Facile*:

Pertanto, l'obiettivo principale di Museo Facile consiste nella progettazione di nuovi strumenti e apparati comunicativi capaci di favorire l'orientamento e la conoscenza dei contenuti e dei significati delle raccolte museali puntando l'attenzione, in prima battuta, sull'uso di modalità espressive di facile comprensione [...] L'attenzione per gli apparati informativi è preceduta da uno studio rigoroso dello spazio museale allo scopo di costruire un percorso 'facile', in grado di rispondere alle esigenze dei diversi pubblici e fondato sull'accoglienza, sull'orientamento e sulla partecipazione, grazie a un sistema integrato di comunicazione che concilia strumenti tradizionali con il ricorso ai sussidi didattici e alle nuove tecnologie anche di tipo assistivo (QR Code, video in Lingua dei segni italiana LIS, pannelli termoformati, modelli tattili). (Bruno 2019, p. 301)

Villa Borghese, Museo Pietro Canonica, Musei di Villa Torlonia (Casino Nobile e Casina delle Civette), Museo Napoleonico, Museo dell'Ara Pacis e Galleria d'Arte Moderna. Vedi video n.2 <https://youtu.be/JfPNRMcr4WM> (30.11.2020).

⁵⁵ L'APP, realizzata da ECCOM in collaborazione con VISIVALAB e l'Istituto Statale per Sordi, è scaricabile gratuitamente su Apple Store e Google Play ed è disponibile in 6 lingue (italiano, inglese, francese, tedesco, spagnolo, russo e cinese) e in LIS. Si veda video n.3 <https://youtu.be/5XYVLHxjtx0> (30.11.2020).

⁵⁶ Con il coinvolgimento attivo sia degli studenti dell'Università di Cassino, sia di altri partner, quali la Soprintendenza alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea, il Centro Universitario Diversamente Abili Ricerca e Innovazione dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale, la Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi, l'Istituto Statale per Sordi, l'Unione Nazionale Lotta contro l'Analfabetismo e, più recentemente, il Polo Museale del Lazio, appartenente al Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo.

⁵⁷ Museo Facile. Sistema integrato di comunicazione e accessibilità culturale. Nuovi apparati comunicativi al Museo Hendrik Christian Andersen di Roma (2012-2014). Si veda Bruno 2015.

⁵⁸ Museo Facile. Sistema integrato di comunicazione e accessibilità culturale. Apparati comunicativi al Museo dell'Abbazia di Montecassino – sezione arte medievale” (2016). Si veda Bruno, Orofino 2017.

⁵⁹ Apparati comunicativi Luoghi del Contemporaneo a Cassino” (2017). Si veda Bruno, Orofino 2017.

⁶⁰ Apparati comunicativi Collezione Civica Giuseppe Albano al Museo Romanazzi Carducci di Putignano Cfr. Bianchi 2018. Si veda video n.4 <https://youtu.be/KXYHGDKgIfQ> (30.11.2020).

Museo Facile ci ha permesso di avere una visione olistica dell'intervento nel museo, dal cartellino dell'opera al pannello informativo, dalla scheda di sala alla segnaletica interna. Ne è risultata l'elaborazione di linee guida sulla base delle quali si sono potuti realizzare strumenti di comunicazione integrata veramente funzionali.

Infine, l'Istituto ha sperimentato un'altra serie di progetti innovativi, in cui le azioni di base della mediazione culturale sono state arricchite da azioni di coinvolgimento e partecipazione diretta delle persone sorde con l'obiettivo di un ulteriore avvicinamento di nuovi pubblici. Tra le varie iniziative di questo tipo si segnalano: nel 2018 COSMOpoLIS⁶¹ al MAXXI, Museo nazionale delle arti del XXI secolo, in occasione della mostra *Gravity. Immaginare l'Universo dopo Einstein*; nel 2019 *Racconti da Museo*⁶² alla Galleria Borghese e al Parco Archeologico del Colosseo,⁶³ in occasione della giornata Nazionale delle Famiglie al Museo.

6. Conclusioni

Per noi, abituati alla scrittura, l'oralità primaria è un fenomeno difficile da comprendere e anche solo da immaginare.

Lingue vocali	Lingue dei segni
ORALITÀ PRIMARIA oralità	SEGNATO PRIMARIO segnato
ORALITÀ SECONDARIA oralità con scrittura	SEGNATO SECONDARIO segnato con video

Tabella 1
Confronto dell'influenza delle tecniche sulle lingue vocali e lingue dei segni.

⁶¹ Per la mostra GRAVITY l'Istituto e il Public Engagement del museo hanno proposto un programma di visite guidate pensate per persone sorde e udenti segnanti. Le visite in lingua dei segni italiana sono state condotte da persone sorde che hanno risposto ad un open call e formate in occasione della mostra. Si veda <https://annoeuropeo2018.beniculturali.it/eventi/cosmopolis-la-comunita-sorda-al-maxxi-gravity/> (30.11.2020).

⁶² Un'attività innovativa perché pensata per persone adulte udenti e sorde insieme, in simultanea, in italiano e in LIS. Il progetto delinea percorsi tematici all'interno della collezione, affidati a due storiche dell'arte, una sorda e l'altra udente segnante. Si veda <https://galleriaborghese.beniculturali.it/racconti-da-museo/> (30.11.2020).

⁶³ Si veda <https://parcocolosseo.it/visita/il-parco-per-tutti/il-parco-per-la-disabilita-uditiva/> (30.11.2020).

Lo studioso americano Walter Ong ci rammenta che la scrittura non è un fatto naturale, ma una conquista dell'uomo.⁶⁴ Con la scrittura la comunicazione non richiede più la presenza fisica dell'autore del messaggio, si rivolge a una pluralità di lettori: è una tecnologia. Come tale ha bisogno di strumenti precisi che portano alla realizzazione di un oggetto che non esisteva nell'epoca dell'oralità primaria ed è distinto da chi lo produce: è il risultato cioè di una costruzione artificiale. Questa costruzione artificiale, la scrittura, ha trasformato profondamente la cultura e la coscienza dell'uomo nei secoli successivi e l'oralità stessa, tanto che Ong la descrive come oralità secondaria. L'oralità rimane centrale:

In realtà, il linguaggio ha un carattere così profondamente orale che di tutte le varie migliaia di lingue—forse decine di migliaia—che sono state parlate nel corso della storia umana solo circa 106 sono state affidate alla scrittura in modo adeguato a produrre letteratura e la maggior parte di esse non sono mai state scritte [...] L'oralità fondamentale del linguaggio ha carattere stabile. (Ong 1986, p. 47)

Così, infatti, scriveva Ong, che conosceva gli studi di Stokoe,⁶⁵ dopo aver commentato che anche per le LS vale lo stesso principio.⁶⁶ Ora, per concludere e chiudere il cerchio, ricollegandoci a quanto ipotizzato all'inizio mossi dalla suggestione della lettura di Benjamin da una prospettiva visuale, potremmo proporre qui, in tabella 1, una classificazione della funzione del segnato parallela a quella di Ong. In essa i video sono per le lingue dei segni un sistema secondario di modellizzazione dipendente da un sistema primario precedente, ossia le lingue segnate come le conoscevamo prima dei video nei musei, dei dizionari multimediali, delle produzioni letterarie in LS. Per integrare un dualismo troppo netto, come quello tra oralità e scrittura delle lingue vocali, potremmo quindi, allo stesso modo in cui Ong considerava la scrittura una tecnologia dell'oralità, considerare i video come una tecnologia delle LS che probabilmente stanno modificando le LS stesse.⁶⁷ Attraverso le interazioni che avvengono sui *social media*, nell'arte digitale, nella

⁶⁴ Ong fa risalire questa conquista, per la cultura occidentale, ai poemi omerici e all'opera di Platone. I primi sono immersi nell'oralità primaria, propria delle culture prive di scrittura, mentre Platone è il primo a fare della meta riflessioni su questo passaggio.

⁶⁵ Ong cita il pioniere degli studi moderni sulle lingue dei segni (Stokoe 1972) nella nota 18 del capitolo "Oralità e linguaggio verbale". Op.Cit.

⁶⁶ "Nonostante la ricchezza del gesto, i linguaggi costituiti da segni consapevolmente inventati sostituiscono il discorso orale e dipendono da sistemi di discorso orale, persino quando vengono usati da sordi congeniti." (Ong 1986, p. 47)

⁶⁷ Si veda la prospettiva del sociologo Derrick De Kerckhove sull'oralità/sensorialità terziaria, in Buffardi A., *La simulazione della sensorialità: l'oralità terziaria. Conversazione con D. de Kerckhove*, Culture Digitali, 4 marzo 2004, <http://www.politicaonline.it/?p=44> (30.11.2020).

formazione a distanza le LS arricchiscono, con le proprie stimolanti peculiarità, il campo delle *Digital Humanities*.

Bionota: Coordinatore della Mediavisuale dell'Istituto Statale per Sordi di Roma, prima scuola pubblica per sordi in Italia e oggi centro di eccellenza sulla sordità. Laureato in Scienze della Comunicazione, compie ricerche sugli sviluppi delle nuove tecnologie in relazione alla riduzione dell'handicap delle persone disabili. Si occupa dal 2003 di accessibilità perseguendo due obiettivi: rendere accessibile la cultura per le persone sorde e diffondere la cultura sorda della comunità segnante nella società. Nel corso degli anni collabora con la Fondazione Ugo Bordoni, l'ISTC-CNR, la Fondazione Fo-Rame. Come formatore con l'Università Roma Tre nel Master in "Scrittura, traduzione e comunicazione", con l'Associazione degli adattatori e dialoghisti cinematografici AIDAC nel corso promosso dalla Casa delle Traduzioni del Comune di Roma, con l'Università Gregorio VII di Roma nel Corso di Alta Formazione Professionale in "Traduzione, adattamento e doppiaggio cine televisivo" e con l'Università di Cassino e del Lazio Meridionale nel corso di Alta Formazione in "Accessibilità museale, strumenti e tecnologie assistive".

Recapito autore: l.bianchi@issr.it

Ringraziamenti: Esprimo un doveroso ringraziamento alla mia famiglia per l'affettuosa pazienza e ai colleghi dell'Istituto e della *Mediavisuale* che nel corso degli anni hanno lavorato per la diffusione dell'accessibilità in ambito culturale. Per aver in vario modo contribuito a rivedere questo scritto e fornito importanti indicazioni vorrei ringraziare in particolare: Virginia Volterra, Ivana Bruno, Elena Radutzky, Benedetta Marziale, Rosa Anna Rinaldi, Deborah Donadio, Gabriele Gianfreda, Marcello Cardarelli, Francesca Pallotta e Paola Gregori.

Riferimenti bibliografici

- Benjamin W. 1955, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino.
- Bianchi L. 2004, *L'accessibilità Web per gli utenti sordi*, in Scano R. (a cura di), *Accessibilità: dalla teoria alla realtà*, IWA Italy, Venezia.
- Bianchi L. 2006, *Un Learning Object per utenti sordi. Il mondo dei sordi dalla Lingua dei Segni alle tecnologie digitali*, in Calvani A. (a cura di), *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, Edizioni Erikson. <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2006/un-learning-object-per-utenti-sordi-il-mondo-dei-sordi-dalla-lingua-dei-segni-alle-tecnologie-digitali/> (30.11.2020).
- Bianchi L. 2007, *Digital Divide & Disabilità*, in Calvani A. (a cura di), *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, Edizioni Erikson. <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2007/digital-divide-e-disabilita-il-caso-delle-persone-sorde/> (30.11.2020).
- Bianchi L. 2008, *La Mediateca Visu@le*, in “Handicap Risposte” XXIII, 215, 28-29.
- Bianchi L. 2018, *Un museo che accoglie*, in A.A.V.V., *Collezione Civica Giuseppe Albano*, Comune di Putignano, Putignano, pp. 24-27.
- Bollo A. 2014, *50 sfumature di pubblico e la sfida dell'audience development*, in De Biase F. (a cura di), *I pubblici della cultura. Audience development, audience engagement*, Franco Angeli, Milano.
- Bruno I. (a cura di) 2015, *Museo Facile. Progetto sperimentale di comunicazione e accessibilità culturale*, in “Studi e ricerche del Dipartimento di Lettere e Filosofia” 12. https://www.unicas.it/media/4311930/Museo-FACIE-1_con-cop.pdf (30.11.2020).
- Bruno I., Orofino G. (a cura di) 2017, *I luoghi del contemporaneo. Museo Facile. Medioevo/Contemporaneo*, in “Studi e ricerche del Dipartimento di Lettere e Filosofia” 19. https://www.unicas.it/media/4168583/ILCC_Medioevo-contemporaneo-compressed.pdf (30.11.2020).
- Bruno I. 2019, *Comunicazione e accessibilità culturale. L'esperienza di Museo Facile*, in “Il Capitale Culturale” 20, pp. 297-325.
- Buffardi A. 2004, *La simulazione della sensorialità: l'oralità terziaria. Conversazione con D. de Kerckhove*, Culture Digitali, 4 marzo 2004. <http://www.politicaonline.it/?p=44> (01.02.2021).
- Cayley G., Sueli F. 2018, *The New Agora: Social Media as a Vector for Sign Language as a Language of Culture, Identity and Inclusion of the Deaf*, paper presentato in occasione de *51th Hawaii International Conference on System Sciences*. <http://hdl.handle.net/10125/50156> (30.11.2020).
- Cetorelli G., M.R. Guido (a cura di) 2017, *Il Patrimonio Culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità. Proposte, interventi, itinerari per l'accoglienza ai beni storico-artistici e alle strutture turistiche*, in “Quaderni della valorizzazione” 4. <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2018/06/Il-patrimonio-culturale-per-tutti.-Fruibilità-riconoscibilità-accessibilità.-Quaderni-della-valorizzazione-NS-4.pdf> (30.11.2020).
- Cetorelli G. 2018, *Il Ministero per i Beni e le Attività Culturali per la fruizione partecipata ai luoghi del patrimonio. Tra estetica, tecnologia, emozione*, in Zuccalà A. (a cura di), *Andiamo al museo. Esperienze, proposte e buone prassi per un patrimonio culturale accessibile alle persone sorde*, Ente Nazionale per la protezione e l'assistenza dei Sordi – Onlus, Roma, pp. 9-18.

- Dal Poggetto L. 1995, *Per una bibliografia sul gesto*, in Bertelli S. e Centanni M. (a cura di), *Il Gesto*, Ponte alle Grazie, Firenze, pp. 311-339.
- Da Milano C. e Sciacchitano E. 2015, *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*, in “Quaderni della valorizzazione” 1. <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2017/01/Linee-guida-per-la-comunicazione-nei-musei-segnaletica-interna-didascalie-e-pannelli.-Quaderni-della-valorizzazione-NS1.pdf> (30.11.2020).
- De Biase C. 2017, *Accessibilità e Lingua dei Segni*, in Cetorelli G. e M.R. Guido (a cura di), *Il Patrimonio Culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità. Proposte, interventi, itinerari per l'accoglienza ai beni storico-artistici e alle strutture turistiche*, in “Quaderni della valorizzazione” 4, pp. 81-89.
- De Mauro T. 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- Dirth T. e Adams G. 2019, *Decolonial Theory and Disability Studies: On the Modernity/Coloniality of Ability*, in “Journal of Social and Political Psychology” 7, pp. 260-289.
- Fontana S., Carratello V. e Fontana S. 2008, *Uno studio della LIS in diacronia: alcune riflessioni*, in Bagnara C., Corazza S., Fontana S., Zuccalà A. (a cura di), *I segni parlano. Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana*, Franco Angeli, Roma, pp. 123-131.
- Fontana S. 2009, *Linguaggio e Multimodalità. Gestualità e oralità nelle lingue vocali e nelle lingue dei segni*, Edizioni ETS, Pisa.
- Fontana S. e Volterra V. 2014, *Lingua, cultura e trasmissione. Il caso della lingua italiana dei segni LIS*, in Garavelli E. e Suomela-Harma E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche materiali e usi nella storia della lingua*, Franco Cesati, Firenze, pp. 769-783.
- Fusco M.A. s.d. (2003), *Il kit Cassio: un diario di lavoro meridionalista*, in *Progetto Cassio. Dieci musei per conoscere il patrimonio culturale italiano*, Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Roma.
- Fusellier-Souza I. 2004, *Sémiogénèse des langues des signes. Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens*, Tesi di dottorato in Scienze del Linguaggio, Université de Paris VIII.
- Gallucci F. 2011, *Marketing Emozionale e Neuroscienze*, Egea, Milano.
- Gianfreda G. 2011, *Un corpus di conversazioni in lingua dei segni Italiana attraverso videochat: una proposta per la loro trascrizione e analisi*, in Cardinaletti A., Cecchetto C. e Donati C. (a cura di), *Grammatica lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, Franco Angeli, Milano.
- Kisch S. 2008, *Deaf Discourse: The Social Construction of Deafness in a Bedouin Community*, in “Medical Anthropology. Cross-Cultural Studies in Health and Illness” 27 [3]. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01459740802222807> (30.11.2020).
- Mayntz R. 1998, *Tecnica e tecnologia in Enciclopedia delle scienze sociali*, Treccani. [https://treccani.it/enciclopedia/tecnica-e-tecnologia_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](https://treccani.it/enciclopedia/tecnica-e-tecnologia_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/) (30.11.2020).
- Maragna S. e Marziale B. 2008, *I diritti dei sordi. Uno strumento di orientamento per la famiglia e gli operatori: educazione, integrazione e servizi*, Franco Angeli, Milano.
- Maragna S. e Vasta R. (a cura di) 2015, *Il manuale dell'abate Silvestri. Le origini dell'educazione dei sordi in Italia*, Bordeaux Edizioni, Roma.
- Marziale B. 2018, *Sordità: una disabilità in diverse prospettive. La lingua dei segni come strumento di cittadinanza*, in “Questione Giustizia” 3.

https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/sordita-una-disabilita-in-diverse-prospettive-la-lingua-dei-segni-come-strumento-di-cittadinanza_559.php
(30.11.2020).

- Ninassi P. 2018, *Educazione e pedagogia del sordo. Educazione e istruzione dall'antichità all'età contemporanea*, Istituto Itard, Chiaravalle, Ancona.
- Ong, W.J. 1986, *Oralità e Scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna.
- Pallotta F. 2015, *Una fruizione dinamica e consapevole*, in Bruno I. (a cura di), *Museo Facile. Progetto sperimentale di comunicazione e accessibilità culturale*, in “Studi e ricerche del Dipartimento di Lettere e Filosofia” 12, pp. 208-211.
- Pennacchi B. 2008, Mettere nero su bianco la LIS: alcune osservazioni e riflessioni, in Bagnara C., Corazza S., Fontana S. e Zuccalà A. (a cura di), *I segni parlano. Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana*, Franco Angeli, Roma, pp. 140-147.
- Peracchio G. 2009, La guida turistica sorda, in Bagnara C., Fontana S., Tomasuolo E. e Zuccalà A. (a cura di), *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, Franco Angeli, Roma, pp. 259-262.
- Power J. M., Grimm G.W. e List J. M. 2020, *Evolutionary Dynamics in the Dispersal of Sign Languages*. <http://dx.doi.org/10.1098/rsos.191100> (30.11.2020).
- Sacks O. 1990, *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Adelphi, Milano.
- Scholem G. 1993, *Le grandi correnti della mistica ebraica*, Einaudi, Torino.
- Stokoe W.C. 1972, *Semiotics and Human Sign Languages*, Mouton & Co., The Hague.
- Tannenbaum-Baruchi C. e Feder-Bubis P. 2018, *New Sign Language New(S): The Globalization of Sign Language in the Smartphone Era*, in “Disability & Society” 33 [2], pp. 309-312. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1383034> (30.11.2020).
- Volterra V., Roccaforte M., Di Renzo A. e Fontana S., 2019, *Descrivere la lingua dei segni italiana una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, Il Mulino, Bologna.

Filmografia

- A Life Without Words*, diretto da Adam Isenberg, Turchia/Nicaragua, 2011.
- Deaf Victorians*, diretto da Dominic Sutherland, UK, 2017.
- Voices from El Sayed*, diretto da Oded Adomi Leshem, Israele, 2008.

Allegati

Video n.1 <https://youtu.be/OtIrIpxHPk0>.



Video n.2 <https://youtu.be/JfPNRMCr4WM>



Video n.3 <https://youtu.be/5XYVLHxjtx0>



Video n.4 <https://youtu.be/KXYHGDKgIfQ>



L'INTERPRETE DI LINGUA DEI SEGNI ITALIANA

Una figura professionale in evoluzione

LUCIA REBAGLIATI

ANIOS - ASSOCIAZIONE INTERPRETI DI LINGUA DEI SEGNI ITALIANA

Abstract – This article offers an overview of the current situation of sign language interpreters operating in Italy, with reference to the wider European context. Although the profession is not yet formally recognized in Italy, it has gained more and more visibility in recent years thanks to TV broadcasting. However, the characteristics and working fields of sign language interpreters are still largely unknown to non-professionals. This article starts with a description of the main working language used by interpreters, namely Italian Sign Language (LIS), and of its main users (Deaf people), who can be considered a socio-cultural community. Then, the article provides an overview of the historical evolution of interpreters, focusing on training options and professional contexts. Particular emphasis is given to the current legislation concerning sign language interpreters at the national and international levels, with a focus on the national associations of interpreters.

Keywords: sign language interpreting; Italian sign language; LIS; professionalism; accessibility; deaf community.

1. Introduzione

Nonostante si parli di interpretariato in lingua dei segni ormai da anni, attualmente nel nostro Paese questo non gode dello status di professione a tutti gli effetti. In Italia, infatti, mancano un iter formativo uniforme e di alto livello, un quadro normativo che definisca in maniera univoca e chiara la professione e chi la svolge e un censimento degli interpreti in possesso di idonea qualifica attualmente operanti sul territorio nazionale.

Da più di trent'anni, le associazioni nazionali di categoria professionale si adoperano affinché questi obiettivi vengano finalmente raggiunti attraverso la costante osservazione delle dinamiche politico-amministrative del territorio, l'interlocuzione con gli enti preposti e la tensione verso un servizio sempre più qualificato e aggiornato. Il presupposto dal quale nasce questa figura professionale è il diritto delle persone sorde all'accessibilità dei servizi e alla piena partecipazione alla vita politica, sociale e culturale del proprio Paese. Questo diritto può essere garantito

attraverso il riconoscimento formale della Lingua dei Segni italiana quale lingua naturale utilizzata dai sordi segnanti¹ e al servizio di interpretariato garantito nei servizi pubblici e privati.

Tuttavia, per giungere a una piena garanzia dei diritti delle persone sorde e a una definizione della figura professionale dell'interprete LIS, è necessario un cambio di paradigma nei confronti sia della comunità sorda, che deve essere emancipata dalla visione univoca di portatrice di handicap verso quella di insieme di individui che utilizzano una propria lingua naturale e sono titolari del diritto all'accessibilità e alla comunicazione, sia nei confronti dei professionisti che devono essere definitivamente affrancati dal ruolo di operatori nel campo della disabilità e riconosciuti come tecnici della traduzione e interpretazione tra due o più lingue.

2. Cenni sulle lingue dei segni

2.1. *Le lingue dei segni, lingue naturali*

Il termine lingue dei segni indica un gruppo di lingue naturali con una propria struttura fonologica, morfologica, sintattica e semantica che si differenziano dalle lingue vocali per il modo e mezzo di trasmissione. Mentre le lingue vocali sono veicolate e recepite tramite il canale acustico-vocale, le lingue dei segni utilizzano quello visivo-gestuale: sono, infatti, lingue articolate attraverso movimenti delle mani, del corpo ed espressioni del volto.

Contrariamente ad una credenza molto diffusa, le lingue dei segni non rappresentano un codice linguistico universale: diversi paesi nel mondo possiedono, infatti, una propria lingua dei segni, che si differenzia dalle altre per lessico e struttura grammaticale. Il database *Ethnologue*² riporta ad oggi l'esistenza di 144 lingue dei segni.

Oltre alle lingue dei segni nazionali, va menzionata l'esistenza di una modalità di comunicazione denominata International Sign (IS); essa si è strutturata a seguito della crescente interazione e comunicazione tra persone sorde a livello internazionale; la sua nascita è stata preceduta da diversi tentativi di formalizzare una lingua franca, con l'obiettivo di permettere a persone sorde provenienti da nazioni diverse di comunicare tra loro.³

¹ Secondo il XVIII Rapporto Annuale INPS, al 31.12.2018 gli individui con sordità congenita o acquisita in età evolutiva sono 43.893.

² Si veda <https://www.ethnologue.com/subgroups/sign-language> (02.05.2020).

³ Negli anni '70 la Federazione mondiale dei Sordi (World Federation of the Deaf – WFD) in occasione dei suoi congressi quadriennali effettuò un primo tentativo di formalizzare una lingua franca denominata *Gestuno*, che non ebbe mai una diffusione sostanziale e fu successivamente abbandonata.

Attualmente l'International Sign (IS) è considerato un codice linguistico ausiliario senza una struttura grammaticale e sintattica univoca, ma che, per favorire la mutua comprensione tra i suoi utilizzatori, sfrutta la componente fortemente iconica che sta alla base di tutte le lingue dei segni. Una sostanziosa percentuale dei segni che la compongono è mutuata dalle lingue dei segni native di chi la utilizza (Woll 1990), in particolare con una tendenza verso l'ASL (American Sign Language).

La nascita delle lingue dei segni non è ufficialmente databile, anche se fin dall'antichità esistono testimonianze di forme di comunicazione visivo-gestuali utilizzate dai sordi; è possibile affermare che in ogni Paese ove esista una comunità di sordi, esiste anche una lingua dei segni o comunque una forma di comunicazione di questo tipo (Van Cleve 1986). Le fonti storiche che attestano la nascita delle lingue dei segni sono scarse, tuttavia la ricerca linguistica ha appurato come dovunque si siano trovate più persone sorde in contatto tra loro si sia sicuramente utilizzata una forma di comunicazione visivo-gestuale. Le prime fonti scritte di tale fenomeno si ritrovano addirittura nel *Cratilo* di Platone (427-347 a.C.):

SOCRATE: [...] Rispondi a questa domanda: se non avessimo voce né lingua e volessimo a vicenda manifestarci le cose, non cercheremmo, come ora i muti, di significarle con le mani, con la testa e con le altre membra del corpo?

ERMOGENE: E come si potrebbe diversamente, o Socrate?

SOCRATE: Se poniamo volessimo indicare l'in su e il leggero, leveremmo, credo, le mani verso il cielo cercando d'imitare la natura medesima dell'oggetto; e se, al contrario, l'in giù e il grave, le abbasseremmo verso la terra. E se volessimo indicare o un cavallo nell'atto di correre o un altro animale qualsiasi, sai bene che cercheremmo di raffigurarli il meglio possibile col nostro corpo e co' nostri gesti. (422e-423a)

Tale fenomeno si rintraccia anche nel *De Quantitate Animae – Libro I* di Sant'Agostino (354-430 d.C.) e nel *Commentarius in epistulam Pauli ad Galates* di San Gerolamo (347-420 d.C.).

Bisognerà attendere secoli più tardi affinché emerga finalmente la consapevolezza che le forme gestuali sviluppate dai sordi sono fondamentali per veicolare significati e studiosi come Renée Descartes, Giambattista Vico, Francis Bacon e Denis Diderot inizino a riflettere sul linguaggio e sulle diverse forme di comunicazione dell'uomo.

Sul processo di nascita di una lingua dei segni negli ultimi quarant'anni si sono potuti studiare diversi fenomeni. I più significativi sono rappresentati dalla Linguas de Sinais Primárias (LSP), dal Nicaraguan Sign Language (NSL) e dal Al Sayyid Bedouin Sign Language (ABSL). Le Linguas de Sinais Primárias dei sordi brasiliani si originano dalla situazione di isolamento in cui si sono trovati alcuni individui rispetto al resto della comunità sorda del Paese; il contatto con individui udenti ha reso possibile lo

sviluppo di una modalità di comunicazione inizialmente basata sulla gestualità mutuata da questi ultimi, che è poi andata progressivamente incontro ad un processo di sistematizzazione del lessico e di grammaticalizzazione. Nel caso del Nicaraguan Sign Language, la nascita della nuova lingua dei segni si è verificata a seguito della fondazione dei primi istituti per sordi nel Paese alla fine degli anni settanta; i bambini sordi, che fino a quel momento avevano vissuto isolati nei propri villaggi, riuniti in micro comunità per la prima volta in breve tempo sostituirono la comunicazione orale in lingua spagnola e la labiolettura imposta dal programma educativo con una lingua dei segni nata spontaneamente dalla prossimità e dalla necessità di comunicare con una lingua per essi naturale ed accessibile. Inizialmente si è trattato di forme linguistiche utilizzate da piccoli gruppi che sono successivamente andate incontro ad un rapido processo di diffusione e standardizzazione. L'Al Sayyid Bedouin Sign Language si è originata all'interno di una piccola comunità insediata in Israele circa duecento anni fa ove la percentuale di individui sordi alla nascita era vicina al 5%. Tale incidenza era dovuta alla presenza del gene della sordità ed è stata favorita dalla pratica dei matrimoni tra consanguinei. L'isolamento territoriale della comunità unito alla presenza numerosa di persone sorde ha fatto sì che la lingua dei segni divenisse una modalità di comunicazione ampiamente condivisa anche dai membri udenti.

Un processo analogo si è verificato nel corso del diciannovesimo secolo sull'isola statunitense di Martha's Vineyard, in Massachusetts; anche qui la presenza del gene della sordità e il relativo isolamento del territorio hanno favorito la nascita e lo sviluppo di una lingua dei segni caratteristica (MVSL), utilizzata esclusivamente dagli abitanti dell'isola, sia sordi che udenti. Parrebbe quindi che una volta che si sia stabilito un corpus di lessico sufficientemente ampio, si assista all'emergere spontaneo di forme grammaticali e sintattiche.

Dalla seconda metà del 1900 la ricerca linguistica ha inserito a pieno titolo le lingue dei segni tra le lingue naturali grazie alla ricerca pionieristica di William Stokoe (1919-2000),⁴ che per primo descrive una lingua dei segni, l'American Sign Language (ASL), identificandone gli elementi fonologici, morfologici, sintattici e pragmatici. È infatti grazie alla ricerca linguistica che si assiste ad un cambio di paradigma nella visione delle lingue dei segni da sistemi mimico-gestuali a lingue vere e proprie. Il 17 giugno 1988 il Parlamento Europeo ha approvato la *Risoluzione sulle lingue dei segni*

⁴ La monografia di William Stokoe, *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, in "Studies in Linguistics, Silver Spring, Linstok Press, 1960, può essere considerata la prima pubblicazione autorevole in termini di ricerca linguistica moderna sull'argomento.

sancendo così il riconoscimento giuridico delle lingue dei segni a livello di normativa internazionale.

2.2. La Lingua dei Segni italiana (LIS)

In Italia la ricerca sulla lingua dei segni inizia negli anni '80 a cura del CNR (oggi Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione), con il coordinamento di Virginia Volterra; nel 1987 viene pubblicato *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi* a cura della Volterra, che segna una svolta nella visione comune della comunicazione delle persone sorde in Italia definendo la LIS una vera e propria lingua, fornendo una descrizione sistematica dei suoi aspetti grammaticali e contribuendo all'emancipazione del suo status presso le istituzioni.

Per la legislazione italiana la LIS appare semplicemente come una modalità di comunicazione ad uso delle persone sorde: essa è citata in alcuni testi di legge semplicemente come *lingua dei segni*, mentre nella sua accezione piena di lingua è stata ufficialmente riconosciuta da alcune leggi regionali;⁵ tuttavia essa è ancora in attesa di un riconoscimento normativo formale a livello nazionale nonostante sia chiara la direttiva in tal senso della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006, ratificata dal nostro Paese nel 2009. Negli ultimi decenni sono state presentate in Parlamento diverse proposte di legge in questo senso, ma nessuna di esse è mai giunta ad approvazione.

Si stima che la LIS venga utilizzata da circa 40.000 persone sorde su tutto il territorio nazionale⁶ ed è adottata di fatto presso molti servizi pubblici, primo fra tutti il servizio televisivo nazionale che fornisce ormai da anni alcune edizioni tradotte del telegiornale. Poche, però, sono le realtà accademiche che ne prevedono l'insegnamento, che è perlopiù fornito da realtà formative private; inoltre solo in pochissime realtà è rivolto a bambini in età scolare o prescolare.⁷ In Italia la Lingua dei Segni viene appresa quasi esclusivamente in ambito familiare, attraverso la trasmissione diretta da genitori sordi segnanti. Alla base di tale atteggiamento nei confronti della lingua dei segni vi è un pregiudizio culturale radicato dalla fine dell'800⁸ ed è

⁵ Le Regioni che finora hanno riconosciuto la LIS sono la Valle d'Aosta (2006), la Sicilia (2011), il Piemonte (2012), l'Abruzzo (2014) il Lazio (2015), la Lombardia (2016), il Veneto, il Friuli Venezia Giulia e la Campania (2018), l'Emilia Romagna (2019), le Marche (2020).

⁶ Vedi nota [1] cap.1.

⁷ Le due realtà scolastiche bilingui ove la lingua dei segni italiana è materia scolastica sono il progetto del Circolo Didattico di Cossato (BI) e l'Istituto Magarotto di via Nomentana a Roma.

⁸ Il "Congresso Internazionale per il miglioramento della sorte dei Sordomuti" tenutosi a Milano nel 1880, al quale parteciparono educatori dei sordi provenienti da tutto il mondo, sancì l'adozione del metodo oralista, che prevedeva l'apprendimento e l'utilizzo da parte degli allievi della sola lingua parlata e scritta per l'educazione dei sordi.

quello che l'apprendimento della lingua dei segni, soprattutto nel caso avvenga nella prima infanzia, ostacoli l'apprendimento della lingua parlata, ancora oggi considerata dalla cultura di maggioranza come avente uno status più elevato.

2.3. La comunità sorda

Si stima che nel 2016 l'Unione Europea contasse all'incirca un milione di persone sorde utenti della lingua dei segni. Con il termine sordo o persona sorda, intendiamo tutti quegli individui che sono sì accomunati da un deficit uditivo, ma che soprattutto condividono una particolare visione del mondo e una conoscenza della realtà caratterizzate dall'assenza di suono, nonché da una forte prevalenza del canale visivo. Gran parte di questi individui utilizzano una lingua per loro naturale: la lingua dei segni. La sordità non rappresenta dunque solo una condizione fisiologica, ma anche una connotazione culturale, come definito da Carol Padden già a metà degli anni '70 (Padden, Markowitz 1975) e l'utilizzo di una lingua comune rafforza l'idea dell'esistenza di una comunità basata anche sulla condivisione di un sistema di valori e simboli (Zuccalà 1997).

Come sottolinea Sabina Fontana, la definizione di *comunità sorda* è ampiamente diffusa nel relativo ambito di ricerca ed è intesa come “un insieme di persone [...] che condividano l'accesso ad un insieme di varietà di lingua e che siano unite da una qualche forma di aggregazione socio-politica” (Berruto 1995, p. 60). Il riconoscimento della linguisticità delle lingue dei segni ha sicuramente segnato un'evoluzione nella visione che i suoi utilizzatori hanno sviluppato in senso comunitario: le persone sorde hanno preso coscienza della propria identità linguistica e culturale anche grazie alla legittimazione da parte della comunità scientifica della lingua da loro utilizzata. Nel mondo anglosassone per definire questa connotazione culturale della sordità si utilizza la parola *deafhood* che non trova un termine corrispondente in italiano ma viene inteso come *identità sorda* o *cultura sorda*, e si contrappone alla definizione *deafness* che identifica la persona sorda solamente sulla base del suo deficit uditivo.

3. L'interpretariato nelle lingue dei segni

In un'accezione moderna, l'interprete di lingua dei segni è un professionista che traduce da e verso la lingua dei segni, competente in due o più lingue di lavoro, è un esperto delle culture delle suddette lingue, che opera da e per individui che, oltre a presentare differenze di lingua, sono portatori di un deficit sensoriale che non ne pregiudica però gli aspetti cognitivi ma ne

condiziona la vita sociale e gli aspetti logistici della comunicazione (Franchi, Maragna 2013).

La figura professionale, così come la conosciamo oggi, è il frutto di un'evoluzione storica del modello di rappresentazione della lingua dei segni e della comunità dei suoi utilizzatori. I primi interpreti erano persone udenti in contatto con la comunità sorda, più sovente familiari o educatori, che la prossimità aveva reso competenti nella lingua dei segni e che prestavano la propria opera gratuitamente a beneficio del contesto nel quale operavano (famiglia o istituto per sordi). Essi non potevano contare su un percorso formativo e la loro competenza era limitata alla conoscenza approfondita della variante linguistica utilizzata dalla micro comunità in cui erano inseriti. Il ruolo di questi precursori della professione era spesso connotato da assistenzialismo e paternalismo: colui che faceva da tramite tra due parti per agevolarne la mutua comprensione era considerato un aiuto caritatevole per la persona sorda, vista come un soggetto debole e bisognoso di aiuto.

È anche con la scoperta della linguisticità della lingua dei segni che si assiste gradualmente alla nascita del concetto di professione. L'interprete assume un ruolo maggiormente neutrale tra le parti coinvolte nella comunicazione, agendo come un ponte linguistico e culturale e grazie a questo processo, esso prende coscienza della necessità di una formazione linguistica e tecnica specifica.

L'interpretazione nelle lingue dei segni è un'attività pari e sovrapponibile a quella degli interpreti di lingue vocali per le abilità cognitive e tecniche messe in campo. La differenza fondamentale risiede nella modalità insita nelle lingue dei segni rispetto a quelle vocali, che evidenzia una sostanziale diversità anche nelle prassi traduttive e lavorative delle due professioni. Mentre le lingue vocali sono articolate e percepite attraverso il canale acustico-vocale, le lingue dei segni lo sono tramite quello visivo gestuale: esse vengono articolate attraverso movimenti delle mani e della parte superiore del corpo e vengono fruite attraverso la vista e non l'udito.

Come l'interpretazione nelle lingue vocali, l'attività dell'interprete di lingua dei segni è interlinguistica, ma è caratterizzata soprattutto dalla transmodalità e intersemioticità: è evidente che le lingue dei segni differiscono da quelle vocali per modalità e l'interprete durante l'atto traduttivo passa costantemente dalla modalità acustico-vocale a quella visivo gestuale. Anche la transculturalità insita nel lavoro di entrambe le figure professionali, per l'interprete di lingua dei segni assume una connotazione peculiare legata alle caratteristiche ontologiche dei suoi maggiori fruitori, le persone sorde: essi, rispetto agli udenti, sono portatori di un modo differente di percepire la realtà che li circonda e l'interprete non può prescindere dal rappresentare questo modo nell'atto traduttivo (Fontana 2009). L'aspetto intersemiotico è descritto da Valeria Buonomo che riprende la teoria di

Jakobson sulla traduzione endolinguistica, interlinguistica e intersemiotica (Jakobson 1966, 1987), identificando quest'ultimo aspetto nel lavoro dell'interprete di lingua dei segni il quale traduce da e verso una lingua con caratteristiche di simultaneità e cinematicità rispetto alla sequenzialità e alla linearità delle lingue vocali (Buonomo, Celso 2010).

3.1. In Italia

Mentre si iniziava già a parlare di interpreti professionisti per la prima volta con l'istituzione negli Stati Uniti del Registry of Interpreters for the Deaf (RID) nel 1967, in Italia si è dovuto attendere fino agli anni '80 quando iniziava la ricerca linguistica sulla LIS a cura del CNR di Roma, con le prime pubblicazioni sull'argomento. In questo periodo, grazie al contatto con esperienze internazionali⁹ emerse la consapevolezza che lo svolgimento della professione di interprete LIS richiedesse solide basi formative; infatti, i primi workshop mirati all'aggiornamento professionale degli interpreti vennero organizzati sull'onda del Terzo Simposio Internazionale di Ricerca sulle Lingue dei Segni. Un ulteriore input arrivò dal X Congresso WFD, con la raccomandazione della Commissione delle Arti e della Cultura ai governi di ciascun Paese membro affinché supportassero le rispettive associazioni dei sordi nell'istituzione di percorsi formativi per interpreti di lingua dei segni, raccomandazione ripresa nel congresso successivo tenutosi in Giappone, in cui si chiese di porre particolare attenzione alle condizioni di lavoro, alla valutazione delle abilità acquisite e al codice etico e deontologico dei futuri professionisti.

Nel 1987 nacquero le due associazioni di categoria a tutela e promozione della figura professionale (vedi sezione 6.2.1) che intrapresero il percorso verso il riconoscimento dell'interprete di lingua dei segni da parte delle istituzioni ma anche da parte dell'utenza stessa, con la consapevolezza che tale legittimazione dovesse necessariamente passare attraverso un cambio di paradigma culturale su chi fosse tale professionista, quali fossero le sue abilità, i suoi compiti, la sua funzione: non più un aiuto caritatevole che prestava la propria opera gratuitamente ma un professionista a tutto tondo, con una solida formazione e un costante aggiornamento, un codice deontologico ma anche con delle prassi di lavoro che dovevano essere rispettate ed con il diritto di ricevere una retribuzione adeguata.

Dalla seconda metà degli anni '80 iniziarono i primi corsi di formazione a cura dell'Ente Nazionale Sordi. A partire dagli anni '90 anche gli enti pubblici iniziano a farsi promotori di percorsi formativi per interpreti

⁹ Dal 22 al 26 giugno 1983 si tenne a Roma il *Terzo Simposio Internazionale di Ricerca sulle Lingue dei Segni*, organizzato presso il CNR.

e compaiono i primi enti formatori privati riconosciuti dalle Regioni, per arrivare infine alla prima decade degli anni 2000 con l'ingresso della lingua dei segni negli atenei: la formazione inizia così ad interessare l'ambito accademico.¹⁰

3.2. Ambiti di intervento

Per approfondire in cosa consista il lavoro dell'interprete di lingua dei segni si può dire che egli opera in svariate tipologie di situazioni; le due aree di intervento più frequenti sono la conferenza e la trattativa. Nel primo caso rientrano gli eventi congressuali come conferenze, convegni, seminari, celebrazioni liturgiche ma anche interpretariato televisivo e teatrale dove prevale la modalità monologica dei relatori. In questo tipo di eventi l'interprete spesso lavora in team con altri colleghi e incarichi della durata di più giorni prevedono anche la presenza di un interprete coordinatore. L'ambito della trattativa annovera tutte quelle situazioni non pubbliche in cui il gruppo degli interlocutori è ristretto, la durata è solitamente medio-breve (1-2 ore) e l'interprete lavora prevalentemente da solo. In questo tipo di contesto, il professionista ha una maggiore possibilità di gestione del flusso della comunicazione in quanto prevale la modalità dialogica; ecco che lo vediamo all'opera in colloqui e riunioni di lavoro, durante una visita medica o la stipula di un atto notarile, e altre situazioni simili. L'interprete si trova ad operare anche in contesti molto particolari e delicati, come le aule di tribunale o i commissariati di Polizia, a scuola nei gradi di istruzione superiore e nelle università, in ospedali e pronti soccorsi o presso gli operatori dei servizi sociali.

Ma l'ambito per il quale l'interprete di lingua dei segni è oggi familiare alla maggioranza dei non addetti ai lavori è quello dell'informazione pubblica: da anni le reti televisive di Stato e molte emittenti locali prevedono una o più edizioni del telegiornale tradotte in lingua dei segni da un interprete che compare in video contemporaneamente al giornalista; questo importante passo verso l'accessibilità per le persone sorde ha avuto l'effetto positivo di far conoscere a una grande fetta di popolazione italiana l'esistenza della nostra professione, agevolandone la promozione.

Una menzione a parte merita l'interpretazione in lingua dei segni italiana tattile (LISt) ossia quella variante della lingua dei segni italiana utilizzata dalle persone sordocieche. Essa viene prodotta e ricevuta attraverso

¹⁰ Introduzione dell'insegnamento della Lingua dei Segni italiana nel corso di laurea in Scienze del Linguaggio, Università Ca'Foscari, Venezia, a.a. 1999/2000; Master in Teoria e Tecniche di traduzione e interpretazione italiano/Lingua dei segni italiana (LIS), Università Ca'Foscari, Venezia, IV edizione 2018/19; Master Interprete Scolastico. Lingua dei Segni, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, a.a 2005/2006 prima edizione.

il canale gestuale e tattile, ossia l'emittente si esprime attraverso movimenti delle mani mentre il ricevente "ascolta" appoggiando le proprie mani su quelle dell'interlocutore o sui suoi avambracci in modo da percepire in modalità tattile la forma e il movimento della lingua dei segni articolata e così comprendere il messaggio. Per acquisire questa ulteriore competenza l'interprete di lingua dei segni frequenta corsi dedicati oppure moduli specifici all'interno dei corsi per interpreti LIS.

Quanto detto finora vale anche per l'interprete sordo: si è abituati a considerare l'essere udente una caratteristica fondamentale dell'interpretariato in LS, in realtà i sordi possono tradurre da testo scritto a LS e viceversa e da LS italiana a LS straniera. Non esistono ad oggi in Italia percorsi formativi per interpreti sordi quindi coloro che intendono specializzarsi in questa professione si formano empiricamente sul campo o frequentano corsi all'estero.

6. La normativa attuale

6.1. La legislazione in Italia

La professione è attualmente caratterizzata da un vuoto normativo che si fatica a colmare nonostante diversi progetti di legge presentati finora. Il termine interprete, inteso come interprete LIS, in realtà è presente in alcuni testi di legge ma, come vedremo, esso non porta l'accezione e la definizione completa di professionista della traduzione e dell'interpretazione che si intende oggi nella sua pratica professionale.

Vediamo nel dettaglio quali sono le norme e le leggi nazionali i cui testi citano l'interprete di lingua dei segni. La legge notarile n.89 del 1913 all'articolo 56 cita:

Ove il sordo non sappia leggere, deve intervenire all'atto un interprete, che sarà nominato dal presidente del tribunale tra le persone abituate a trattare con esso e che sappia farsi intendere dal medesimo con segni e gesti. L'interprete deve avere i requisiti necessari per essere testimone, e prestare giuramento, giusta il primo capoverso dell'art. 55. Può essere scelto fra i parenti e gli affini del sordo, e non può adempiere ad un tempo l'ufficio di testimone o di fidefaciente. Egli deve sottoscrivere l'atto, secondo il disposto dei numeri 10 e 12 dell'articolo 51.

E al successivo articolo 57:

Se alcuna delle parti sia un muto o un sordomuto, oltre l'intervento dell'interprete prescritto nell'articolo precedente, si osserveranno le seguenti norme: il muto o sordomuto, che sappia leggere e scrivere, deve egli stesso

leggere l'atto e scrivere alla fine del medesimo, prima delle sottoscrizioni, che lo ha letto e riconosciuto conforme alla sua volontà; se non sappia o non possa leggere e scrivere, sarà necessario che il linguaggio a segni del medesimo, sia inteso anche da uno dei testimoni, o che altrimenti intervenga all'atto un secondo interprete giusta le norme stabilite nei due capoversi dell'articolo precedente.

Tenendo conto della data di promulgazione della legge, che risale al primo decennio del 1900, si evince chiaramente che chi viene denominato *interprete* non è inteso come professionista, bensì come facente parte della cerchia familiare o di conoscenze della persona sorda, il cui unico requisito richiesto è l'essere avvezzo alla modalità di comunicazione gestuale del soggetto dell'atto e quindi in grado di comprendere e farsi comprendere. In questo caso non è richiesta alcuna qualifica specifica: non solo la consuetudine a comunicare non presuppone automaticamente la competenza nell'interpretazione simultanea, ma viene anche meno il requisito di alterità che garantisce il non interesse all'atto, che rappresenta invece una delle tutele fondamentali che devono essere garantite all'intervenente all'atto stesso.¹¹

L'interprete LIS viene menzionato anche nel Codice di Procedura Penale, all'art.119, comma 2:

Se il sordo, il muto o il sordomuto¹² non sa leggere o scrivere, l'autorità procedente nomina uno o più interpreti, scelti di preferenza fra le persone abituate a trattare con lui.¹³

Anche in questo caso, nonostante il legislatore utilizzi il termine 'interprete', non ne viene specificata la qualifica bensì il fatto che preferibilmente questi debba avere familiarità con la persona sorda. Un testo più recente ove compare un riferimento all'interprete è la legge 104/92, all'art.13, comma 1.d:

L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza, fermo restando quanto previsto dalle Leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977 n.517 e successive modificazioni, anche attraverso: [...] l'attribuzione, con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, da emanare entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, di incarichi professionali ad interpreti da destinare alle università, per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti.

¹¹ Il 7 novembre 2017 Anios ha siglato con Federnotai un protocollo di intesa atto alla diffusione dell'utilizzo di interpreti professionisti nella stipula degli atti notarili.

¹² A norma dell'art. 1 della L. 20 febbraio 2006 n.95, in tutte le disposizioni legislative vigenti il termine "sordomuto" è sostituito con l'espressione "sordo".

¹³ Modificato dalla sentenza della Corte Costituzionale del 14 luglio 1999 n°341 che prevede la nomina di un interprete anche qualora l'imputato sordo sia in grado di leggere e scrivere.

In questo articolo, l'interprete viene menzionato come figura professionale da incaricare in ambito universitario. Alla base di questa indicazione non vi è, però, una norma di legge che inquadri la figura professionale in termini di caratteristiche, formazione e codice etico.

6.2 La legge 14 gennaio 2013, n.4

Una svolta importante nel panorama normativo che riguarda la professione dell'interprete LIS avviene con la promulgazione della Legge 4/2013, che rappresenta ad oggi la norma di riferimento in materia. Il testo di legge non si occupa nello specifico di un'unica figura professionale ma emana disposizioni riguardanti le professioni non organizzate in ordini, collegi o albi professionali, tra le quali rientra a pieno titolo quella dell'interprete di lingua dei segni. In generale, la legge 4/2013 definisce la natura indipendente, la prevalenza, la caratteristica di lavoro intellettuale che distinguono le professioni non organizzate, oltre a richiamare la competenza tecnica del professionista e la sua responsabilità di fronte alla committenza. Essa demanda alle associazioni di categoria professionale il compito di vigilare sulla qualità del lavoro del professionista che sceglie di associarsi e sul rispetto del codice etico e deontologico, di promuovere la formazione continua dei propri associati e l'istituzione di uno sportello del consumatore al quale la committenza possa rivolgersi in caso di contenzioso con il singolo associato o più in generale per avere informazioni sulla professione.

6.2.1 Le associazioni di categoria professionale

In Italia si contano due associazioni di categoria professionale ai sensi della L.4/2013, Anios e Animu, entrambe iscritte all'elenco del Ministero dello Sviluppo Economico tra le associazioni di categoria con rappresentanza non esclusiva che possono erogare l'attestazione di qualità dei servizi ai propri associati. Entrambe fondate nel 1987, operano tuttora sul territorio nazionale e la loro funzione principale è la promozione e la tutela della figura dell'interprete di lingua dei segni.

Il ruolo delle associazioni è fondamentale per una professione non ancora formalmente riconosciuta, in virtù delle loro possibilità di interloquire con le parti politiche, con le pubbliche amministrazioni e con gli organismi ministeriali e governativi. Esse sono le depositarie del sapere e del saper fare della professione attraverso i propri associati e rappresentano, su mandato della L.4/2013, gli organismi che garantiscono all'utenza e alla committenza il possesso dei requisiti per l'esercizio della professione e il mantenimento degli standard qualitativi necessari.

Ai sensi della normativa esse sono tenute a promuovere la formazione continua dei propri associati, per la quale devono incaricare un apposito organo tecnico-scientifico interno; inoltre vigilano sul rispetto del codice deontologico la cui violazione prevede sanzioni disciplinari.

6.3. La normativa europea e internazionale

Diversi organismi internazionali si sono espressi nel corso degli anni in merito all'interprete di lingua dei segni. Nel 2006 l'Organizzazione delle Nazioni Unite ha promulgato la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità, dedicando diversi articoli al riconoscimento e alla promozione della lingua dei segni e della cultura della comunità sorda. Nell'articolo 9 dedicato all'accessibilità, al punto 2.e la Convenzione ONU si riferisce agli "interpreti professionisti esperti nella lingua dei segni" con l'obiettivo di garantire alle persone sorde l'indipendenza e la piena partecipazione ai servizi e all'informazione.

Il 31 agosto 2016 il Comitato sui Diritti delle persone con Disabilità ha pubblicato invece le osservazioni conclusive al primo rapporto dell'Italia in merito alla Convenzione ONU. Nel documento si raccomanda di garantire l'accessibilità anche attraverso interpreti professionisti di lingua dei segni. L'articolo 24 relativo all'educazione, ai punti 57 e 58 raccomanda la fornitura di interpreti di lingua dei segni per gli studenti sordi che ne facciano richiesta e raccomanda che questi siano altamente qualificati.

Sempre nel 2016, il 23 novembre il Parlamento Europeo ha promulgato la risoluzione 2016/2952 RSP sulle lingue dei segni e gli interpreti di lingua dei segni professionisti. Questo documento sottolinea la carenza di interpreti professionisti e qualificati ed elenca una serie di raccomandazioni per ovviare a questa situazione. Innanzitutto il riconoscimento della lingua dei segni qualora il singolo Paese non abbia ancora provveduto, l'istituzione di un percorso formativo universitario triennale equiparabile a quello degli interpreti di lingue vocali, l'istituzione di un registro nazionale degli interpreti al quale il professionista deve iscriversi e infine il riconoscimento formale della figura professionale. Questa risoluzione del Parlamento Europeo è anche il primo testo normativo a esprimersi sulla valutazione della qualità del servizio di interpretazione in lingua dei segni che, tra le altre cose, deve coinvolgere tutti gli attori interessati e deve essere basato su qualifiche professionali, oltre a richiedere una retribuzione appropriata in quanto servizio erogato da un professionista.

6.4. Proposte di legge sul riconoscimento della figura professionale

La mancanza di un quadro normativo completo ed esaustivo che definisca e disciplini la figura dell'interprete di lingua dei segni in Italia è oggetto di dibattito in seno alle associazioni di categoria professionale del territorio nazionale, che da sempre si adoperano per portare la questione del riconoscimento della figura professionale all'attenzione del mondo politico. In passato diversi sono stati i tentativi di proporre al legislatore progetti di legge in tal senso ma le iniziative non hanno mai portato all'approvazione di un testo normativo vero e proprio.¹⁴ Attualmente sono depositate in Parlamento due proposte di legge; la prima è all'esame della Commissione Cultura del Senato e la seconda è depositata presso la Commissione Affari Sociali della Camera dei Deputati. In entrambi i testi si fa riferimento alla necessità di un riconoscimento formale della professione e dell'istituzione di un registro delle associazioni di categoria professionale gestito da un organo istituzionale e *super partes*, a testimonianza della crescente esigenza di normare la figura.

7. I numeri dell'interpretariato nelle lingue dei segni

7.1. In Italia – il sondaggio di ANIOS

Sapere quanti professionisti operino attualmente sul territorio italiano non è un'impresa semplice poiché non esiste un organismo che raccolga dati ufficiali in merito. Mentre le associazioni di categoria professionale ai sensi della Legge 4/2013 pubblicano ogni anno un elenco aggiornato dei propri associati, nessun ente ad oggi raccoglie dati su quanti studenti dei corsi per interpreti LIS ottengano la qualifica al termine del percorso formativo, su quanti di essi intraprendano effettivamente la professione o su quanti la abbandonino in itinere.

Nel 2012 l'European Union of the Deaf (EUD) stimava circa 300 interpreti attivi sul nostro territorio, ma si trattava probabilmente di un calcolo per difetto. Consapevoli di questa carenza, nel 2018 ANIOS ha avviato un sondaggio con l'obiettivo di recuperare una buona parte di questi dati, cercando di fotografare il più possibile la reale situazione del territorio nazionale. I destinatari del questionario erano gli interpreti LIS professionisti in possesso di regolare qualifica e operanti sul territorio italiano; essi sono stati raggiunti attraverso la diffusione del sondaggio sui social networks,

¹⁴ Si veda nota nella sezione 6.1.

consultando gli elenchi delle associazioni di categoria professionale, gli enti di formazione e le sezioni provinciali dell'Ente Nazionale Sordi. Al momento della chiusura del sondaggio, che si è avvalso di una piattaforma online per la compilazione, avevano risposto 292 interpreti LIS: contando gli iscritti alle associazioni di categoria, calcolando quanti enti formatori sono attualmente attivi in Italia e il numero annuo degli studenti che ottengono la qualifica, si stima che all'epoca del sondaggio il numero dei professionisti in Italia si aggirasse attorno alle 600 unità. Il campione dei rispondenti rappresentava, quindi, circa il 50% dei professionisti che si presuppone lavorino attualmente sul territorio nazionale.

I dati emersi hanno delineato la seguente realtà: l'interpretariato in lingua dei segni è una professione ancora in maggioranza femminile; solo il 12,3% dei rispondenti è di sesso maschile. Sempre la maggioranza del campione è udente con una percentuale di interpreti sordi del 4,1%, sicuramente attribuibile all'assenza in Italia di percorsi formativi per interpreti sordi. In merito all'età dei professionisti il 25,7% ha un'età compresa tra i 20 e i 30 anni, il 42,1% ha tra i 30 e i 40 anni e il 25% tra i 40 e i 50 anni mostrando che la maggioranza dei professionisti attivi appartengono attualmente alle nuove generazioni. Una serie di domande riguardava il percorso formativo del professionista; qui la maggioranza dei partecipanti (il 44,2%) è in possesso di diploma di scuola secondaria superiore, seguiti dal 25% in possesso di laurea magistrale e dal 16,1% in possesso di laurea triennale; l'11,6% ha conseguito un Master, facendo emergere un profilo che tendenzialmente parte da una qualifica accademica per formarsi nel mentre o successivamente come interprete LIS.

Relativamente al percorso formativo che ha portato i partecipanti alla qualifica, le risposte hanno confermato l'universo variegato di corsi non permanenti del quale eravamo già a conoscenza. Sulla loro durata il 46,9% ha dichiarato di aver frequentato un corso di più di 900 ore, mentre il 45,5% ha conseguito la qualifica con corsi tra le 400 e le 900 ore complessive. Dal 2007 risulta che il 9,9% dei partecipanti ha conseguito la qualifica di interprete LIS negli anni '90, il 11% tra il 2000 e il 2006 e il 73,6% dal 2007 in poi rivelando come i possessori di qualifica siano triplicati negli ultimi 10 anni. In merito alle lingue di lavoro, la combinazione più diffusa è ovviamente Italiano/LIS, comprendendo competenze in LIS^t (lingua dei segni italiana tattile, 14,7%) e altre lingue straniere vocali (15,4%). Risultano poco diffuse tra il campione analizzato le combinazioni con altre lingue dei segni diverse dalla LIS o con il Segnato Internazionale (IS). Riguardo gli ambiti di lavoro è risultata una predominanza del settore educativo (62,7%), dell'interpretariato di conferenza (48,3%), del settore medico (41,1%) e di quello giuridico (28,1%).

I risultati del sondaggio hanno anche delineato la distribuzione geografica del campione di professionisti preso in esame, che vede la maggior presenza di interpreti nel Lazio (30.1%), in Lombardia (16,4%), seguiti da Emilia Romagna, Veneto, Piemonte e Campania. Da alcune Regioni non sono pervenute risposte, il che fa pensare ad uno scarso numero di interpreti presenti sul territorio: Val d'Aosta, Trentino Alto Adige, Molise e Friuli Venezia Giulia.

7.2. In Europa

Una raccolta di dati anch'essa svolta attraverso un sondaggio e pubblicata nel 2016 ha delineato, invece, la situazione degli interpreti di lingue dei segni in Europa. I Paesi che hanno partecipato al sondaggio sono stati 45, tutti appartenenti al Consiglio d'Europa; dalla ricerca effettuata dall'autrice emerge un numero di interpreti di lingua dei segni stimato attorno alle 9000 unità. La maggioranza dei Paesi coinvolti conta una o più associazioni di categoria che rappresentano gli interpreti, la maggior parte delle quali fa parte di EFSLI (European Forum of Sign Language Interpreters), un'associazione ombrello che raccoglie alla data odierna 31 associazioni nazionali e diversi singoli membri. In merito ai percorsi formativi come interpreti di lingua dei segni, le risposte fornite hanno evidenziato una spiccata tendenza verso la formazione accademica, dove 17 Paesi dispongono di un percorso equivalente ad una laurea triennale e 10 Paesi di un percorso equivalente alla laurea magistrale. Spicca un Master Europeo in interpretazione in Lingua dei Segni (EUMASLI – European Master in Sign Language Interpreting) giunto nel 2017 alla sua terza edizione.¹⁵ Su 45 Paesi, 12 tengono un registro nazionale degli interpreti LS. Sul territorio globale dei Paesi che hanno fornito questi dati, si stima che il numero totale di sordi segnanti, ossia fruitori delle lingue dei segni, sia circa 1.400.000.

8. Conclusioni

Dopo aver delineato la storia, il profilo e la situazione attuale dell'interprete di lingua dei segni nel nostro Paese, non rimane che avanzare delle riflessioni sui bisogni attuali di questa professione che conta una storia ormai trentennale ed è in costante evoluzione.

La necessità più stringente è senz'altro l'istituzione di percorsi formativi che portino all'ottenimento di una qualifica quanto più uniforme

¹⁵ È in programma una quarta edizione con inizio a gennaio 2021. Si veda www.eumasli.eu (02.01.2021).

possibile, con una standardizzazione dei programmi didattici e possibilmente della loro istituzione in ambito accademico, oltre che l'estensione dell'obbligo della formazione continua anche a quei professionisti che non fanno parte di associazioni di categoria professionale.

Il riconoscimento della professione da parte del governo appare inoltre come un passaggio necessario per identificare e garantire standard formativi e qualitativi uniformi e adeguati. Anche il riconoscimento della Lingua dei Segni italiana a livello istituzionale si delinea come una pietra miliare in questo processo, oltre che rappresentare un atto dovuto di civiltà nei confronti dei cittadini italiani sordi segnanti. È fondamentale considerare un loro diritto un'accessibilità ai servizi che sia realmente di qualità e non semplicemente garantita.

Un valido strumento per garantire all'utenza e alla committenza un servizio di qualità sempre maggiore e di conseguenza una reale accessibilità è riconoscere il ruolo delle associazioni di categoria degli interpreti LIS come organismi che valorizzano la professione e ne diffondono la cultura, l'informazione e il saper fare, anche attraverso la condivisione di un profilo professionale costruito negli anni grazie alla maturazione e alla condivisione di un *expertise* frutto di ricerca e di esperienza sul campo.

Bionota: Lucia Rebagliati è interprete di Lingua dei Segni italiana in ambito di trattativa e conferenza dal 1996, l'autrice ha un background di studi linguistici dalle scuole superiori fino alla laurea in Lingue e Letterature Straniere Moderne a indirizzo orientale, perfezionato da un Master in traduzione tecnica di medicina e farmacologia dalla lingua inglese. Si è associata ad ANIOS – associazione interpreti di lingua dei segni italiana- nel 1998 e da sette anni è membro del Consiglio Centrale Esecutivo; nel triennio 2016-2019 ha ricoperto la carica di Presidente nazionale intervenendo a diversi convegni con l'obiettivo di promuovere la figura professionale dell'interprete LIS. Attualmente è Vice Presidente della medesima associazione.

Recapito autore: lucia.rebagliati@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Proceedings One World, one responsibility – X World Congress of the World Federation of the Deaf*, Espoo, Finlandia, 20-28 luglio 1987.
- AA.VV., *Proceedings Equality and self-Reliance – XI World Congress of the World federation of the Deaf*, Tokyo, Giappone, 2-11 luglio 1991.
- Bernard A., Encrevé F. e Jeggli F. 2007, *L'interprétation en langue des signes*, Presses Universitaires de France, Parigi.
- Brentari D. 2010, *Sign Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Berruto G. 1995, *Fondamenti di Sociolinguistica*, Laterza, Bari/Roma.
- Buonomo V. e Celo P. 2010, *L'interprete di lingua dei segni italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, Hoepli, Milano.
- Cokely D. 2002, *Il processo di interpretazione. Un modello sociolinguistico*, Roma, Kappa.
- Convention on the Rights of Persons with Disability (CPRD) 2006*, United Nations (ONU).
- Comitato sui Diritti delle Persone con Disabilità, *Osservazioni Conclusive al primo rapporto dell'Italia*, (CRPD/C/ITA/CO/1).
- Cuxac C. 2000, *La langue des signes française (LSF): la voie de l'iconicité*, in "Faits de Langue" 15-16.
- DdL 1304 del 27 maggio 2019 *Disposizioni in materia di riconoscimento della figura dell'interprete di lingua dei segni italiana (LIS)*. VII Commissione Cultura, Senato della Repubblica.
- De Wit M. 2016, *A Comprehensive Guide to Sign Language Interpreting in Europe*, 2016 Edition, Maya De Wit, MSc.
- European Forum of Sign Language Interpreters 2012, Sight Translation, Sight Interpreting Meeting at the Cross Modes: Sign Language Interpreters as Translators*. Atti della XIX Conferenza EFSLI 16-18 settembre 2011, Vietri sul Mare (SA).
- European Forum of Sign Language Interpreters 2013, Learning Outcomes for Graduates of a Three Year Interpreter training Programme*, EFSLI.
- European Forum of Sign Language Interpreters 2018, "What's up Doc?" Interpreting in the Medical, Mental and allied Health Care Settings". Atti della XXV Conferenza EFSLI 9-10 settembre 2017, Tolosa.
- European Parliament Resolution of 23 November 2016 on Sign Languages and Professional Sign Language Interpreters (2016/2952[RSP])*.
- Falbo C., Russo M. e Straniero Sergio F. 1999, *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Hoepli, Milano.
- Fontana S. 2009, *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, Franco Angeli, Milano.
- Fontana S. 2013, *Tradurre lingue dei segni. Un'analisi multidimensionale*, Mucchi Editore, Modena.
- Franchi M.L. e Maragna S. 2013, *Manuale dell'interprete della lingua dei segni italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*, Franco Angeli, Milano.
- Fusellier-Souza I. 2004, *Sémiogenèse des langues des signes. Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens*, thèse de doctorat en Sciences du Langage soutenue à l'Université de Paris VIII, Parigi.

- Kisch S. 2008, *'Deaf Discourse': The Social Construction of Deafness in a Bedouin Community*, in "Medical Anthropology" 27 [3], pp. 283-313.
- Ladd P. 2003, *Understanding Deaf Culture: in Search of Deafhood*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Legge 14 gennaio 2013, n.4. *Disposizioni in materia di professioni non organizzate* (GU Serie generale n.22 del 26-01-2013).
- Pfau R., Steinbach M. e Bencie W. 2012, *Sign Language: An International Handbook*, De Gruyter, Berlin.
- Padden C., Markowitz H. 1975, *Cultural Conflicts between Hearing and Deaf Communities*. Proceedings of the VII World Congress of the World Federation of the Deaf, Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
- PdL 1030 del 25.07.1994 *Ordinamento della professione di interprete di lingua dei segni italiana (LIS) utilizzata dalle persone non udenti*. Camera dei Deputati.
- PdL 4080 del 30.07.1997 *Istituzione di scuole di specializzazione permanenti parauniversitarie per la formazione di interpreti per sordi, nonché dell'albo professionale degli interpreti per sordi*, Camera dei Deputati.
- PdL 1997 del 24.1.2014 *Disposizioni per l'istituzione della figura professionale dell'interprete della lingua dei segni italiana*, Camera dei Deputati.
- PdL 2074 del 9 agosto 2019 *Disposizioni in materia di riconoscimento della figura dell'interprete di lingua dei segni italiana e la previsione di quote di riserva nei concorsi banditi dalle pubbliche amministrazioni*. XII Commissione Affari Sociali, Camera dei Deputati.
- Platone, 1989, *Cratilo*, Licciardi C. (a cura di), Biblioteca Universale Rizzoli, Milano.
- Polich L. 2006, *The Emergence of the Deaf Community in Nicaragua*, Gallaudet University Press, Washington D.C.
- Russo Cardona T. e Volterra V. 2007, *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Carocci, Roma.
- Schön D.A. 1993, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Van Cleve J.V. 1986, *Gallaudet Encyclopaedia of Deaf People and Deafness*, Mc Graw-Hill, New York.
- Volterra V. 2004, *La Lingua dei Segni Italiana. La comunicazione visivo gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna.
- Wheatley M. e Pabsch A. 2012, *Sign language legislation in the European Union*, European Union of the Deaf, Bruxelles.
- Zuccalà A. 1997, *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, Meltemi. Roma.

TRADURRE LA COMUNITÀ SORDA Non solo una questione linguistica

RITA SALA

CNR/PARIS 8, UNIVERSITÀ CA' FOSCARI, ANIOS

Abstract – In the 1980s, the renewed interest of linguists in deafness and sign language revealed the emergence of a remarkable resilience within the Deaf community. Deaf people expressed the need to be recognized as social actors and possible precursors of a new way of seeing the world, which was the consequence of their unique, natural, visual-gestural language: sign language. This change in research and attitude resulted in a new way of looking at and understanding deafness, which could no longer be seen as a physical deficit to be treated medically. Consequently, sign language interpreters had to change their entire perspective on translation and shift from an approach that saw the interpreter as a helper working for the Deaf, to one that represented the interpreter as a bilingual professional bridging two cultures. This new perspective overturned the meaning of accessibility, which nowadays focuses on the cultural richness that the Deaf community can bring to society: the so-called *Deaf Gain*.

Keywords: Deaf community; sign language interpreters; deaf gain; Deaf culture; Italian sign language; socio-cultural perspective.

La realtà quotidiana viene data per scontata *come* realtà. Essa non richiede una verifica ulteriore oltre la sua semplice presenza. Essa *c'è* semplicemente, come attualità autoevidente e indiscutibile [...] Se sono in grado di cominciare a dubitare della sua realtà, sono costretto a sospendere un simile dubbio mentre esisto nella *routine* della vita quotidiana
(Berger, Luckmann 1969, p. 44).¹

1. La comunità Sorda

La vita quotidiana qui introdotta da Berger e Luckman rappresenta quindi quella realtà per eccellenza fatta di abitudini e di certezze, di percezioni fisiche e di sensi, che nel nostro fluire dei giorni, diamo per scontato. Tali abitudini e tali certezze non vengono messe in discussione finché composte da significati che sono condivisi con coloro che mi vivono accanto, con cui io

¹ Corsivo nell'originale.

parlo, da cui io ascolto, con i quali interagisco. Può accadere però che questo fluire costante di *routines* venga messo in dubbio da qualcosa o da qualcuno e quando ciò avviene mi trovo “costretto a impegnarmi in uno sforzo deliberato e nient’affatto facile”, ovvero mi trovo “ad affrontare problemi che non ho ancora trasformato in routine” (Berger, Luckmann 1966, p. 45), a dover integrare quanto di nuovo percepisco nella mia sfera di significato.

Il dubbio del nostro vivere può emergere nel momento in cui ci rendiamo conto che esiste un vivere diverso, sconosciuto, e che in questo vivere le norme, le regole, le *routines*, possono essere altre, quello che per noi è di vitale importanza cambia di significato, e quello che noi riteniamo impossibile invece non lo è.

Esiste una comunità, che vive il fluire dei giorni in modo differente, che sente con gli occhi e parla con le mani, che appartiene a una dimensione di diversità invisibile ma che emerge preponderante nel momento della relazione e della comunicazione. Parlerò dei Sordi² e dell’incontro tra Sordi e udenti, entrando poi nello specifico di quando questo incontro è mediato da un interprete; non parlerò del problema medico o prettamente sociale della sordità, del non sentire, del “non-udente” ma cercherò di rappresentare un diverso punto di vista su un gruppo “straniero in patria” (Colombo 1999, p. 151) che dal secolo scorso cerca di scardinare il concetto di mancanza a loro imputato da secoli, quel *non* anteposto all’essere (il non-udente) che ancora viene utilizzato per via di quell’ideale assimilazionista che si rapporta con ostilità o spirito paternalista nei confronti di chiunque non sia maschio-occidentale-eterosessuale-giovane-e-privo-di-handicap.

Possiamo paragonare la persona Sorda allo *straniero*, presentato da George Simmel (1989), in quanto è tale non per la sua oggettiva differenza, la mancanza dell’udito, ma in quanto rappresentante di una modalità particolare di interazione sociale, vicino e lontano allo stesso tempo, rappresentante di un’*alterità* che fonda la sua relazione sociale attraverso un canale comunicativo diverso da quello che Noi diamo per scontato e che ci riporta a quella ambivalenza che rompe la conoscenza della quotidianità, della nostra quotidianità, mettendo in discussione ciò che da sempre ci hanno insegnato a controllare: corpo, viso, sguardo e mani.

La Lingua dei Segni,³ quella usata dalla comunità Sorda, è una lingua che usa il viso, il corpo e gli occhi così come la lingua italiana usa parole,

² Esiste una convenzione grafica di origine anglosassone utilizzata per differenziare il sordo audiologicamente tale e che non segna da colui che è anche culturalmente membro della comunità dei Sordi. In questo scritto quindi userò la *S* maiuscola per indicare coloro che conoscono e usano la lingua dei segni: Sordo, comunità dei Sordi e cultura Sorda.

³ In questo scritto userò indifferentemente LIS o Lingua dei Segni Italiana, o semplicemente lingua dei segni, per riferirmi alla lingua visivo-gestuale usata dai Sordi e non; la maggior parte dei riferimenti sono attribuiti alla comunità Sorda italiana e quindi alla lingua dei segni italiana.

tono e volume della voce per esprimere i suoi concetti. L'intonazione della voce della lingua parlata, nella lingua dei segni appoggia sul viso, sulle sopracciglia che si muovono, sulla lingua che esce veloce o lenta dalla bocca, su quelle espressioni facciali che chi non condivide lo stesso vocabolario chiama *smorfie*. Il soggetto della frase viene introdotto dal dito che, nello spazio, indica chi o cosa, movimento da sempre impedito nell'educazione a cui siamo stati sottoposti perché *indicare sta male* e perché quando si punta il dito su qualcuno si rompe la *disattenzione civile* (Goffman 1971), richiestaci nel fluire quotidiano, quando lo sguardo *non* si sposta, facendo capire chiaramente all'altro che vogliamo entrare in una qualche relazione comunicativa con lui.

Il Sordo usa la voce; il sordomuto, così etichettato per anni, non esiste (se non in casi molto rari e non per diretta conseguenza della sordità);⁴ il Sordo emette suoni, sa parlare se correttamente riabilitato (cosa che accade ormai da secoli) ma può essere una voce diversa, che spaventa, che viola le regole di condotta dell'interazione e crea quell'incontro perturbante, asimmetrico, possibilmente screditante che ci riporta a un'estraneità difficile da sopportare, in parte perché non compresa, in parte perché non accessibile. Le *smorfie*, i gesti, l'uso del corpo, l'indicare, la voce *strana* e non regolata, sono tutte rotture di contegno, che irrompono nel codice sociale dell'interazione, l'etichetta che regola l'incontro (Goffman 1971), e che fanno sentire spesso sia il Sordo sia l'udente fuori posto. Questo disagio non deriva, o non solo, dall'incapacità di sentire del Sordo ma anche, e spesso, dallo spiazzamento che un sistema di comunicazione altro, che mette in discussione quale unico e universale quello in cui siamo immersi, crea in Noi.

L'incontro tra un Noi, udente, e l'Altro, il Sordo avviene quotidianamente, noi spesso non ce ne rendiamo conto perché sono solo quegli aspetti sopra citati che lo rendono evidente. Sordo e udente vivono in una situazione di *liminalità* che li vede vicini nel lavoro, al supermercato, davanti alle vetrine, appartenenti allo stesso Stato, e che nel momento dell'incontro, dello scambio verbale emerge come diversità, così vicini e così diversi.

Senza questi incontri la nostra vita procede in un costante fluire, immersi nel mondo e nelle pratiche sociali in cui siamo abitualmente coinvolti, allo sportello chiediamo informazioni senza preoccuparci se chi abbiamo davanti sarà comprensibile o meno, se la nostra voce gli arriverà chiara, andiamo alla stazione sapendo che se il binario del treno verrà cambiato all'ultimo

⁴ Tale dato di fatto è stato recepito anche nell'ordinamento italiano con Legge 20 febbraio 2006, n. 95 *Nuova disciplina in favore dei minorati auditivi* pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 63 del 16 marzo 2006 - Art. 1 c.1 "In tutte le disposizioni legislative vigenti, il termine 'sordomuto' è sostituito con l'espressione 'sordo'".

momento un altoparlante ci guiderà nell'imprevisto e prepariamo gli esami all'università preoccupandoci *solo* di sapere le risposte e non *anche* di riuscire a pronunciare al meglio una determinata parola.

Una buona parte dei Sordi, ogni qualvolta entra in comunicazione con un udente-non-segnante,⁵ spera nella possibilità di capire ed essere capito, ha spesso con sé un pezzo di carta per poter scrivere in caso di incomprendimento – ora sostituibile dallo schermo di un cellulare - alla stazione è sempre all'erta, osservando le persone attorno a sé, per intuire un possibile cambiamento – un fuggi, fuggi di persone equivale a un possibile cambio di binario – e che all'università, oltre a preoccuparsi di rispondere bene alle domande, spera, ad esempio, che quella *z* che fa fatica ad uscire correttamente venga compresa dal professore anche se somiglia più a una *s* o che attorno a lui ci sia quel solito *rumore* entro il quale la sua voce risulta intelligibile.

La sordità è una disabilità sensoriale che si ripercuote nel sociale impedendo quel “processo di naturale e spontanea acquisizione di una lingua vocale” (Foa *et al.* 2016, p. 72) che invece è permesso con l'utilizzo della lingua dei segni, che passa per il canale non deficitario del bambino. Inoltre quest'ultima permette la strutturazione delle stesse aree cerebrali di qualsiasi altra lingua se assimilata durante il periodo critico di acquisizione del linguaggio (Pavani 2016).

La lingua dei segni storicamente ha subito molti attacchi, il più terribile, con ripercussioni ancora oggi, è avvenuto nel 1880 (seppur cominciato molto prima con la *teologia della parola* di Tarra, Balestra e Pendola attraverso la fondazione de *L'educazione del sordomuto* nel 1872) quando la risoluzione finale del *Congresso Internazionale per il miglioramento della sorte dei sordomuti* decise per un'educazione dei Sordi che escludesse l'uso dei segni, o gesti come allora venivano chiamati, a favore di un, direi forzato, apprendimento della parola che passava però attraverso un canale, quello acustico-vocale, in loro deficitario. Non mi soffermo sulle motivazioni di questa scelta di cui ampiamente se ne parla nel testo *Passato e Presente. Uno sguardo sull'educazione dei Sordi in Italia* (Porcari Li Destri, Volterra 1995) e in breve nel capitolo a cura di Virginia Volterra in Marziale, Volterra (2016), per citare almeno due testi in lingua italiana.

A seguito di tale decisione ebbe inizio quello che Harlan Lane descrive come “il Medio Evo per le comunità Sorde del mondo occidentale” (Lane 1995, p. 57). Il sordo così come lo straniero, come l'emarginato interno, lo stigmatizzato, diviene Altro da addomesticare, da allineare, diviene colui che

⁵ Dato che la lingua dei segni può essere acquisita o imparata sia dalle persone Sorde sia dalle persone udenti e che non tutte le persone sorde conoscono la lingua dei segni, specificherò con non-segnanti la mancata conoscenza della lingua per non entrare nella dicotomia sordi = segnanti vs udenti = non-segnanti.

deve assimilarsi, naturalizzarsi in un mondo che vive di rumori, di parole e di rettitudine senza che venga preso minimamente in considerazione quel *diritto alla differenza* che verrà e viene tuttora rivendicato in questa società postmoderna dove la diversità può diventare valore e impegno, e dove l'uguaglianza acquista la valenza impersonale dell'omologazione.

Tale diritto alla differenza, che ha sempre costituito un valore fondante della comunità Sorda sin dalle prime Società di Mutuo Soccorso, diventa oggi, sostenuto dalla scoperta e conferma del valore linguistico-culturale della LIS, un diritto all'autodeterminazione della comunità Sorda nelle cose che le pertengono e un diritto alla piena partecipazione alla società di cui, a pieno titolo, fa parte.

Nel 1995 viene organizzato il 1° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni, a Trieste (Caselli, Corazza 1997) in tale assise la comunità Sorda abbandona ufficialmente l'acronimo LMGI (Linguaggio Mimico Gestuale Italiano) utilizzato per riferirsi alla propria forma comunicativa, a favore del nome coniato più di una decade prima e più rispettoso del rinnovato status linguistico acquisito, Lingua dei Segni Italiana – LIS. Tale conferenza ha visto uniti sotto la stessa bandiera del riconoscimento linguistico e culturale ENS (Ente Nazionale Sordi), CNR (con l'allora dipartimento di Psicologia ora Istituto di scienze e tecnologie della cognizione-ISTC) e l'ambiente accademico, rappresentato in tale assise dalla SSLMIT-Università di Trieste.

Nel 1998 si replica, il 2° Convegno Nazionale sulla LIS “Viaggio nella città invisibile” si tiene a Genova e lì, in modo ancora più forte, i Sordi dichiarano la loro appartenenza ad una comunità, una comunità *invisibile* a molti, Sorda e linguistica, che li raduna attorno alla loro lingua naturale, la LIS, espressione del loro essere e che permette loro di *non fermarsi a quel punto* ovvero a quello stop forzato o accesso limitato che la sola lettura labiale, ritenuta per secoli l'unica modalità consentita per accedere alla comunicazione, costringe.

Leggere sulle labbra è un aiuto, ma ha enormi limiti soggettivi. Tutto il nostro rapporto con la lingua parlata è innaturale [...] Lei immagini di guidare un'automobile che abbia solo la retromarcia: che è appunto, una guida innaturale. Oppure immagini di dover camminare sulle mani. È vero che, a marcia indietro, o camminando sulle mani, si può anche fare il giro del mondo. E come no. Però ci provi. E poi mi dica dov'è arrivato. A che punto si è fermato. Noi non vogliamo fermarci a quel punto. (Bagnara *et al.* 2000, p. 11)

Altre conferenze seguono per rendere sempre più visibile questa comunità e a sottolineare il moto di riscatto dal Medioevo oralista, un momento che caratterizza il processo di *decolonizzazione* così come lo descrivono Paddy Ladd (2003, 2005, 2013) e Harlan Lane (2013) dalla colonizzazione linguistica a cui la comunità Sorda è stata sottoposta dalla fine dell'Ottocento.

È l'inizio di un'era in cui i Sordi scoprono nuovi valori culturali, scoprono di avere una Cultura Sorda, la cultura del popolo *of the eye* (Baynton 1996; Lane *et al.* 2011) che necessita di nuovi concetti, approcci e nuove etichette da dare a una prospettiva non più medica e di cura della sordità ma una visione socio-antropologica che trova nel canale integro, la vista, e nella lingua dei segni il proprio mezzo linguistico e comunicativo d'elezione, il nuovo centro di aggregazione della comunità Sorda, il nuovo centro distintivo e costitutivo.

Nel contesto internazionale arrivano nuove parole, definizioni, per descrivere il passato e il presente della comunità Sorda; *audism*, una di queste, per descrivere la supremazia della parola e dell'udire quale sistema di vantaggi basato sulla capacità di sentire (Lane 1999) o, nella prima definizione che ne diede Thomas Humphries, "The notion that one is superior based on one's ability to hear or behave in the manner of one who hears" (Humphries 1977, p. 12).⁶

Le parole sono importanti come segna Ben Bahan in un cortometraggio dal titolo, appunto, *Audism* diretto da René Visco. L'espressione *audism* caratterizza l'esperienza vissuta e che vivono ancora i Sordi, rendendola concreta, condivisibile e identificabile. Tale termine conferisce consapevolezza e potere alla comunità Sorda, quel potere che permette loro di mettere in discussione e combattere il sistema, di aprire gli occhi di chi ha agito, seppur inconsapevolmente, tali comportamenti sia dentro che fuori della comunità, indistintamente sordi o udenti, un termine che, come per il concetto di razzismo, mette in discussione l'idea di gerarchia dei valori.

Per sovvertire invece la nozione di *deafness*, sordità, focalizzata solo su un orecchio che non funziona, nasce il concetto di *Deafhood* (Ladd 2003, 2005, 2013), un sistema di valori attraverso i quali le persone sorde possono offrire un altro punto di vista, positivo, sulla sordità. *Deafhood* rappresenta un *processo* attraverso il quale ogni uomo, donna e bambino Sordo implicitamente spiega al mondo, a se stesso e agli altri la sua esistenza in quanto persona Sorda attraverso una lente positiva, condividendone l'esperienza con i suoi simili e col mondo (Lane 2003, 2005).

A quest'ultimo concetto segue il termine coniato da Aaron Williamson nel 2005 e approfondito da Dirksen Bauman nel suo corso di Deaf Studies a partire dal 2009 (Bauman, Murray 2014), di *Deaf Gain*. Il contributo della comunità Sorda all'umanità intera, un modo diverso di stare al mondo, nel quale la sordità viene vista come una forma di diversità sensoriale e cognitiva che ha la potenzialità di contribuire al benessere dell'umanità intera è ciò che si intende con *gain*, capovolgendo così il pensiero dominante della cultura di maggioranza, udente, sulla sordità. Il beneficio di essere Sordi e il beneficio

⁶ "La nozione di superiorità basata sulla capacità di sentire o di comportarsi come un udente."

dell'esistenza dei Sordi in questo mondo, viene confermato *in primis* dall'aver una lingua, la lingua dei segni, LE lingue dei segni, che senza i Sordi e la loro resilienza linguistica non sarebbero mai esistite (Ladd 2003; Bauman, Murray 2014).

Il Sordo con la sua *differenza* introduce una prospettiva nuova che sfida le pretese universalistiche e naturalistiche su cui le società fondano le proprie regole inserendo un nuovo spazio, una nuova identità *in-between* dove la differenza culturale, il vedere diversamente la realtà, diventa motivo di incontro invece che di scontro. Un luogo dove l'Altro non deve più espiare la colpa della sua imperfezione ma può diventare Noi e Altro allo stesso tempo in un gioco di scambi di ruoli e di modelli di inversione che nel *tutto ciò che non siamo* vede una ricchezza e non una mancanza.

Guardarsi negli occhi, necessario utilizzando le lingue dei segni e di fondamentale importanza per il benessere psicologico di tutti in un momento in cui la comunicazione è sempre più mediata da uno schermo luminoso; la nascita dei sottotitoli creati per i Sordi ma a vantaggio di molti; il *baby sign*, che attiva nei bambini una comunicazione precoce attraverso l'uso di una modalità visivo-gestuale riducendo così la frustrazione comunicativa, accrescendo l'autostima e stimolando lo sviluppo cognitivo,⁷ sono solo alcuni dei benefici che l'esistenza della comunità Sorda e della sua lingua apporta all'umanità intera.

L'incontro dell'udente con la lingua dei segni, con il mondo dei Sordi spesso risulta perturbante, e lo descrive bene Oliver Sacks nel suo viaggio nel mondo dei Sordi:

Quasi immediatamente, però, scoprii un'altra dimensione, un altro universo di considerazioni, non biologiche ma culturali [...] una lingua che non solo era al servizio delle facoltà del pensiero, ma che serviva come mezzo di comunicazione di una ricca comunità [...] Dovevo ora vederli in una luce nuova, «etnica», come un popolo dotato di un linguaggio suo proprio, di una sua sensibilità, di una sua cultura. (Sacks 1989, p. 15)

Il pregio della persona sorda è di riuscire a mettere in discussione *il solito* dimostrando che tutto è contestuale. Tramite l'incontro con essa comprendiamo come tutti siamo potenzialmente stranieri, allo stesso modo Oliver Sacks entrando nella comunità Sorda da *outsider* ci dimostra come, dopo ogni effettiva comunicazione con l'Alterità, nulla è più come prima: "Dappertutto si discute, e io non posso capirne nulla; sono io a sentirmi come un sordo, sono io oggi la persona senza voce, l'handicappato, la minoranza in questa grande comunità segnante" (Sacks 1989, p. 188).

⁷ Per informazioni in merito si rimanda al sito <https://www.babysignitalia.com/> (27.05.2020).

In attesa quindi che tale lingua venga riconosciuta ufficialmente dallo stato italiano e imparata da più persone possibili, in contrasto a chi la vede come una forma di ghettizzazione della comunità Sorda, (chi mai insegnerebbe la propria lingua o la chiederebbe a gran voce in tutte le trasmissioni mediatiche, se volesse estraniarsi dalla società attraverso quella?) le modalità di accesso al mondo sonoro, per i Sordi, e al mondo segnante, per i non-segnanti, è attraverso la mediazione dell'interprete LIS.

2. L'interprete di Lingua dei Segni

Il ruolo del mediatore tra popoli che non condividevano la stessa lingua è sempre stato di fondamentale importanza. Basti immaginare il periodo delle grandi scoperte e conquiste geografiche per intuire quanto valore potesse avere, nel bene e nel male, chi riuscisse a mettere in comunicazione persone di lingue e culture diverse.

Nel passato l'interpretazione era considerata un'abilità richiesta a cittadini comuni da amministratori, mercanti o sacerdoti e non una vera professione. Dai primi del Novecento, in particolar modo durante e dopo la Prima Guerra Mondiale, l'interpretazione cominciò a emergere come professione. L'interprete si trovava sempre a mediare fra due persone passando alternativamente da una lingua all'altra, ma con una diversa consapevolezza nonché responsabilità rispetto al passato (Kellett Bidoli 1999).

Il lavoro dell'interprete, nel tempo acquista una maggior coscienza del dover restituire il senso e l'intenzionalità del messaggio. Come evidenzia Maria Cristina Palazzi:

Il primo compito dell'interprete sarà sempre quello di ricostruire e trasmettere l'intenzione dell'oratore e quindi informerà chi lo ascolterà se questa è l'intenzione dell'oratore, oppure dovrà convincere se il compito dell'oratore si situerà a livello persuasivo, o ancora si limiterà a spiegare se chi parla lo fa con lo scopo di rendere intelligibile il proprio messaggio, sempre beninteso nel totale rispetto dell'intenzione di chi parla, non potendo l'interprete mai permettersi di confondere tra loro in modo soggettivo queste funzioni. (Palazzi 1999, p. 28)

L'interprete quindi, pur non essendo il destinatario del messaggio, dovrà “tradurre anche per se stesso proprio partendo dalla convinzione di non essere il destinatario del messaggio” (Palazzi 1999, p. 28) e dovrà capire la lingua, capirne e restituirne il senso, (Seleskovitch, Lederer 1986), ovvero ricostruire e trasmettere l'intenzione dell'oratore servendo, nel contempo, gli interessi della comunicazione (Viezzi 1996).

Se per le lingue vocali possiamo parlare dell'interpretariato in forma moderna e come professione già agli inizi del Novecento (Kellet Bidoli, 1999) per quel che riguarda l'interpretariato in lingua dei segni dobbiamo aspettare la fine della seconda metà dello stesso secolo. In Italia l'evoluzione in questi termini è iniziata solo negli anni '80 del secolo scorso (Buonomo, Celo 2010; Franchi, Maragna 2013; Marziale, Volterra 2013) sostenuta poi dalla nascita della prima associazione di categoria, Anios, nel giugno del 1986, seguita qualche mese dopo da Animu.⁸

L'atteggiamento nuovo che i Sordi *in primis* e la nostra società iniziava ad avere nei confronti della comunità sorda, la riscoperta della lingua dei segni quale lingua a tutti gli effetti, dopo il periodo buio seguito al Congresso di Milano, e la sempre più assidua partecipazione dei Sordi a convegni e avvenimenti mediatici, costituiscono in quel periodo un terreno favorevole per la messa in discussione del ruolo allora esclusivamente paternalista e assistenziale dell'interprete, e incoraggiare un'evoluzione bi-lingue e bi-culturale dell'interprete Lis, *trade-union* tra il mondo dei Sordi e quello degli udenti-non-segnanti.

A livello universitario, la formazione svolta dal Master per interpreti e traduttori LIS organizzato dall'università Ca' Foscari è stato integrato, sempre nello stesso ateneo, nel corso di Laurea Magistrale in "Interpretariato e Traduzione Editoriale, Settoriale (ITES)", classe di lauree magistrali in traduzioni specialistiche e interpretariato LM94, che dall'anno accademico 2020-2021 accoglie tra le sue lingue la LIS. Secondo primato per l'Università veneziana in tale settore in quanto già pioniera del primo corso triennale in Lingua dei Segni Italiana (Cardinaletti 2017, 2018). Tale mancanza ha portato ad avere poche fonti di ricerca specifiche sulla interpretazione in lingua dei segni italiana ma ciò non ha fermato o limitato una ricca riflessione sull'argomento portata avanti da esperti del settore e dalle associazioni sinonimo di maturità professionale raggiunta nel nostro paese seppur con qualche incursione di *non-esperti*.

Proprio queste incursioni, unite all'esperienza maturata in questi anni, mi hanno portato a una riflessione sul valore che il ruolo dell'interprete per l'accessibilità intesa nel senso *classico*, ovvero l'accezione di dovere o necessità di partecipazione dei Sordi alle informazioni e contenuti gestiti dal mondo di chi sente, ma anche in un'altra accezione, la meno scontata, ovvero quella di consentire l'entrata degli udenti-non-segnanti nel mondo dei Sordi, un incontro al confine, confine inteso come punto di incontro tra le due lingue e le due culture, e non un'assimilazione degli uni al solo mondo degli altri.

⁸ Per maggiori informazioni si consiglia di consultare i rispettivi siti internet (<http://www.anios.it/> e <http://www.animu.it/>) e pagine social.

Le discussioni sul ruolo dell'interprete sono molte, sia all'interno sia all'esterno della comunità Sorda. Molti, soprattutto al di fuori della comunità Sorda, vedono la lingua dei segni e di conseguenza la presenza dell'interprete come uno *strumento* necessario che rende il Sordo dipendente, ghettizzato mentre per altri l'uso della LIS e la presenza dell'interprete assume un significato necessario in quanto liberatorio, perché rende linguisticamente indipendente chi ne fa uso.

Può sembrare un ossimoro dichiararsi indipendenti quando, nella comunicazione, abbiamo la necessità di farci affiancare da un mediatore; non sarebbe più indipendente usare la lingua della maggioranza? Non sarebbe, per il Sordo, più indipendente parlare invece che segnare? L'uso della lingua dei segni da parte del Sordo non lo rende subordinato all'interprete? Queste sono alcune delle domande che si inseriscono nel dibattito sul diritto, da parte dei sordi, di usare la propria lingua, e sono le stesse domande sulle quali si è basata, in parte, la risoluzione finale del Congresso di Milano, dove l'uso della parola, quale superiore al gesto, è stata imposta "per restituire il sordomuto alla società" (AA.VV. 1881, p. 171).

Anche in questo dibattito si considera referente principale dell'interprete il Sordo, e mai l'udente-non-segnante. È il Sordo che non comprende l'italiano in quanto inaccessibile al suo orecchio, e non per mancata conoscenza, e non è mai l'udente che non conoscendo la LIS necessita del mediatore.

Per indipendenza linguistica intendo la possibilità di potersi esprimere nella lingua che più sentiamo appartenerci, con la quale ci sentiamo a nostro agio, consapevoli di non avere limiti all'espressione del nostro io interiore. Il dibattito sul significato di lingua madre è complesso, come riporta anche Benedetta Marziale illustrando la lotta per i diritti linguistici e culturali della comunità sorda (Marziale 2013). Il significato di lingua madre, nell'accezione comune, corrisponde alla prima lingua che si è acquisita o imparata, il cosiddetto criterio dell'origine che vede, nella maggioranza dei casi, un passaggio linguistico diretto tra i genitori e i figli. Esistono però altri criteri più soggettivi per selezionare una lingua propria quale lingua madre e sono illustrati da Skutnabb-Kangas (2000) quando scrive del genocidio delle lingue e di diritti umani, quali il criterio della competenza, ovvero la lingua conosciuta meglio, il criterio della funzione, la lingua che si usa di più e infine quello dell'identificazione ovvero la lingua con la quale ci si identifica, che non è detto sia quella che abbiamo imparato per prima, così come accade per la maggior parte delle persone sorde. Concordo con Benedetta Marziale nel ritenere il criterio dell'identificazione quello che più si addice alla comunità Sorda, alla sua storia e che più si allinea al concetto di rispetto dei diritti umani linguistici. Allo stesso tempo ritengo altamente interessante, in un'ottica di indipendenza, il criterio della competenza, ovvero l'elezione

quale lingua di comunicazione preferita o primaria quella che non solo ci identifica di più ma che ci permette anche di esprimere al meglio il nostro pensiero, il nostro obiettivo comunicativo, senza l'obbligo di usare solo la lettura labiale, quel *vetro appannato*, che spesso si contrappone alla fluida comunicazione verbale tra sordi e udenti e che in periodo Sars-Cov 2, con l'obbligatorietà dell'uso delle mascherine (non trasparenti), diventa un vero e proprio muro.

Tornando all'interprete, esso è, in quanto esperto delle due lingue, anche profondo conoscitore della comunicazione nelle due lingue. Comunicazione comprensiva di tutti quegli aspetti non solo linguistici ma anche extralinguistici e culturali, che permettono ai soggetti della triade comunicativa dell'evento interpretato, di entrare in contatto reciproco nella modalità scelta come più consona ad una determinata interazione, da loro scelta.

Dennis Cokely, nel suo modello sociolinguistico dell'interpretazione la definisce così:

L'interpretazione consiste nell'uso competente e coerente di una lingua, che è frutto di un'evoluzione naturale, per esprimere significati ed intenzioni trasmessi in un'altra lingua anch'essa frutto di un'evoluzione naturale, allo scopo di negoziare l'opportunità di un'interazione comunicativa soddisfacente all'interno di una triade che comprende, oltre all'interprete, due individui principali o gruppi di individui, ciascuno dei quali non è in grado, oppure preferisce non utilizzare la lingua dell'altro individuo. (Cokely 1992, trad. it., p. 6)

Ed è in quel *non è in grado, oppure preferisce non utilizzare la lingua dell'altro individuo* che si inserisce l'indipendenza della persona sorda e la storia bilingue di questa comunità e allo stesso tempo la lacuna linguistica dell'udente-non-segnante. La comunità sorda segnante è bilingue per definizione, bilingue bimodale per precisione, avendo la competenza in almeno una lingua segnata (modalità visivo-gestuale) e almeno una lingua acustico-vocale (modalità acustico-vocale) e scritta, seppur con delle limitazioni nella parte acustica,⁹ bilinguismo più raro invece (il bimodale intendo) nella parte udente della triade. Seguendo la definizione di Cokely potremmo quindi imputare il *non è in grado*, alla parte che parla e sente (ma non segna) e il *preferisce non usare* a quella che invece segna (e parla) ma non sente.

Nel paragrafo precedente ho parlato di quanto accadde negli anni '80, di quel percorso di rinascita della comunità sorda in opposizione ad un

⁹ Per un approfondimento dei concetti di bilinguismo unimodale e bimodale, con l'ulteriore suddivisione in precoce e tardivo, si rimanda a Foa, Gianfreda, Pennacchi (2016).

orientamento prettamente oralista che, per molti, troppi anni, li ha visti costretti ad un allineamento verso la comunità di maggioranza, all'uso di una forma comunicativa per loro innaturale, seppure acquisibile. Una modalità, quella della lettura labiale, che li ha costretti a *fermarsi ad un certo punto* a ridurre le loro possibilità di accesso perché se la labiolettura risulta un ottimo compromesso per la comunicazione quotidiana, non tutte le labbra sono labioleggibili ed è su quest'ultimo concetto che non ci si è soffermati abbastanza imputando al Sordo, e solo a lui, tutta la responsabilità di rendere possibile la comunicazione obbligandolo così ad uniformarsi, allinearsi, alla nostra modalità espressiva e di *parlare* come noi, nella speranza di poterci comprendere.

Per saper leggere bene le labbra, inoltre, è fondamentale conoscere già la lingua italiana così da recuperare o dedurre dal contesto e dal discorso tutte quelle particelle minime che si perdono sulle labbra ma fondamentali per la comprensione della lingua italiana quali pronomi, coniugazioni di verbi, preposizioni, articoli e tanto altro. Questa la ragione per cui tale modalità, quale unico strumento educativo, non è stata e non è sufficiente per impartire contenuti scolastici ai bambini sordi, considerando che non hanno avuto l'immersione linguistica di chi sente (fare riabilitazione non recupera quanto perso) e che per loro è una L2 quindi non la prima lingua di apprendimento naturale. Da qui il fallimento degli intenti del Congresso di Milano e del metodo oralista, quale esclusivo metodo educativo.¹⁰

I limiti della lettura labiale sono ormai compresi, e soprattutto nella comunicazione in gruppo appoggiarsi solo a questa diventa anacronistico se pensiamo alla velocità della presa dei turni di parola e al fatto che prima di comprendere *cosa* stia dicendo qualcuno il Sordo deve capire *chi* stia dicendo cosa.

Nella comunicazione esclusivamente verbale, non arriva al Sordo quella parte non-verbale dell'interazione vocale che va oltre le parole ma che rende loro il significato, tali componenti, racchiuse nel termine più ampio di prosodia, sono l'intonazione della voce, la forza vocale, il timbro, le pause, tutto ciò che ci fornisce informazioni sull'atteggiamento comunicativo dell'interlocutore e che vanno oltre, appunto, alle singole parole. La mancanza di tali aspetti peculiari della comunicazione sottrae al Sordo e all'udente la possibilità di una reale comprensione reciproca affinché l'interazione diventi occasione preziosa di incontro e scambio.

¹⁰ Tale risultato fallimentare viene messo nero su bianco al 21st *International Congress on the Education of the Deaf* svoltosi a Vancouver, Canada, nel 2010 con l'ammissione dei danni seguiti alla decisione del 1880 che ha limitato la potenzialità linguistica e comunicativa dei Sordi con forti ripercussioni in ambito educativo e lavorativo. Si veda <https://wfdeaf.org/news/international-congress-of-the-deaf-iced-july-18-22-2010-vancouver-canada/> (20.05.2020).

La lingua dei segni ha una sua prosodia, ha una sua modalità per rendere l'intento comunicativo, ha una sua struttura non verbale così come avviene nelle lingue parlata ma che per essere compresa da chi non la conosce, necessita di un passaggio mediato, conciliato dall'interprete, professionista esperto nelle due diverse modalità espressive. La prosodia nelle lingue dei segni quindi poggia sull'espressività del viso, sul movimento delle sopracciglia, degli angoli della bocca, come ad esempio per l'ironia (Panzeri *et al.* 2019), sulla pausa nel movimento delle mani che abbinata ad una pausa espressiva del viso, o un'alzata di sopracciglio, alle spalle che si inclinano in avanti, o all'indietro accompagnate da un'inclinazione della testa aggiungono un "tono" imperativo al segnato.

Tutto ciò, trasferito nelle due modalità dall'interprete, nel segnato se l'interlocutore parla e in voce se invece sta segnando, permette ad entrambi i partecipanti all'incontro di utilizzare tutte le sfumature linguistiche specifiche di ognuna delle due lingue nonché poter esprimersi col proprio stile comunicativo al fine di essere il più possibile efficaci e indipendenti nell'interazione con l'altro.

L'interprete LIS nel suo lavoro permette alle persone Sorde di poter finalmente scegliere quale lingua in un determinato momento o contesto utilizzare per esprimere le proprie sensazioni, i propri umori, il proprio sentire interiore senza compromesso, e allo stesso tempo permette anche a chi parla di mantenere la propria prosodia e stile comunicativo senza il necessario rallentamento e sfalsamento prosodico che la comunicazione richiederebbe se sostenuta solo dalla lettura labiale.

Non voglio dilungarmi nell'evidenziare quanto per le persone Sorde sia vitale poter accedere ai contenuti veicolati in lingua parlata, al fine di ottenere, grazie alla lingua dei segni, una maggiore e completa comprensione del discorso, e quanto il ruolo dell'interprete sia fondamentale nel garantire una piena accessibilità a tali contenuti; il periodo di pandemia che si è delineato in questo periodo ne è chiara espressione grazie ai tanti gruppi *social* nati appunto per informare, intrattenere, coinvolgere la comunità Sorda nella comunità di maggioranza. Esiste, inoltre, una convenzione ONU ratificata dall'Italia, che lo statuisce.¹¹

Voglio altresì soffermarmi sul ruolo che l'interprete ha nell'accessibilità che io chiamo *al contrario* ovvero quella meno scontata, quella che poco viene evidenziata, ovvero l'accessibilità del mondo che sente al mondo che non sente, la conoscenza che, attraverso la presenza

¹¹ La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU il 13 dicembre 2006 ed entrata in vigore il 3 maggio 2008, è stata ratificata dall'Italia con legge n°18 del 3 marzo 2009 (pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 61 del 14 marzo 2009).

dell'interprete il mondo dei Sordi può divulgare a chi Sordo non è. Su tale argomento è interessante il dibattito scaturito da un video di Gabriele Caia¹² nel quale si chiedeva come mai, in questo periodo di emergenza, e non solo, ci fosse un proliferare di interpretazioni in LIS di messaggi parlati, in lingua italiana, per renderli accessibili (ribadisco fondamentale a maggior ragione nei periodi di emergenza) e a nessuno fosse ancora venuto in mente di *mettere in voce* ciò che la comunità Sorda invece stava comunicando nello stesso momento. Una riflessione interessante, nuova direi, che segue la scia della necessità di rendere accessibile sempre più il mondo Sordo a quello udente-non-segnante.

Devo però evidenziare lo sforzo di molti Sordi nel predisporre i sottotitoli ai propri video in LIS al fine di rendere accessibili i contenuti ai non-segnanti, a conferma della volontà non-ghettizzante di chi lotta per il diritto al riconoscimento, diffusione e uso della LIS.

3. L'interpretazione esperita

È spesso difficile spiegare cosa avviene nella mente di un interprete durante il passaggio linguistico. Accade di frequente che ci venga chiesto come facciamo a fare ciò che facciamo nella velocità in cui lo facciamo, perdonate la ridondanza. Devo confessare che spesso ce lo chiediamo anche noi interpreti e in quanto formatrice è una riflessione costante. Esplicitare l'implicito linguistico e culturale è come porre una lente di ingrandimento su una catena di montaggio mentale che parte dall'ascolto/visione di una lingua, passando per la comprensione, la riformulazione e di nuovo lingua che esce ma altra rispetto a quella in entrata, parlata o segnata.

In quanto formatrice mi rendo anche conto che in questo mondo non possiamo fermarci solo alla tecnica ma che sia necessario conoscere la storia di questa professione, a partire dalla propria esperienza personale, all'esperienza di chi, come me, ha vissuto gli anni di cambiamento, di emancipazione e di rinascita della Comunità Sorda. Perdonatemi quindi lo scendere nel vissuto personale. Nel paragrafo precedente ho accennato al *mettere in voce*, questa parte del lavoro di interpretazione che va dalla Lingua dei Segni alla lingua parlata. La mia vita professionale inizia, ufficialmente, nel 1992 e il titolo di interprete che avevo mi era stato dato, una volta maggiorenne, in quanto figlia di sordi e di conseguenza, per l'epoca, segnante competente. I servizi che svolgevo erano esclusivamente, però, di *messa in segni*, ovvero di interpretazione dalla lingua italiana alla LIS a beneficio della

¹² Canale Youtube di Gabriele Caia *Dov'è l'interprete LIS parlante per udenti?* <https://www.youtube.com/watch?v=OzZ5pBcBSJY> (02.05.2020).

comunità Sorda e a sostegno del solo flusso comunicativo scontato e unidirezionale, cioè quello dal mondo sonoro al mondo *silenzioso*. Tale interpretazione in segni tra l'altro doveva essere preferibilmente in Italiano Segnato ovvero utilizzando la struttura grammaticale della lingua parlata (considerata più adatta agli eventi pubblici) e abbinando ad essa i segni. I Sordi invece, quei pochi che intervenivano in situazioni pubbliche miste (ovvero con la copresenza di Sordi e udenti) lo facevano per lo più segnando e contemporaneamente usando la voce, quindi anch'essi utilizzando l'Italiano Segnato a scapito di una chiara comunicazione in LIS, e non solo visto che spesso la voce della persona Sorda può risultare poco comprensibile quando trasmessa attraverso una amplificazione.

Vivo nel nord Italia, di eredità oralista dove ancora usare la LIS significava, nei primi anni '90, segnare a labbra serrate, un pregiudizio sulla LIS che vedeva parte della comunità Sorda istituzionale contraria, perché bisognava provare al mondo udente di saper parlare e sapersi *integrare*, attraverso la parola, naturalmente. Le richieste di messa in voce in conclusione erano ridotte al minimo perché non necessarie.

Negli stessi anni però la comunità Sorda, non solo italiana, stava rinascendo facendo emergere il proprio *Orgoglio Sordo*,¹³ nasceva il senso di appartenenza non solo comunitario ma anche linguistico sugellando una nuova prospettiva sulla sordità, quella socio-antropologica o socio-linguistica (Ladd 2006; Marziale, Volterra 2016).

Come per i Sordi anche per gli interpreti è stato necessario un cammino parallelo di consapevolezza che ha portato la professione ad un bivio, scegliere tra il lavorare *per* i Sordi (in un ruolo asimmetrico e assistenziale) o *con* i Sordi e *con* gli udenti (in un ruolo professionale e paritario), più specificatamente, *con* la lingua dei segni e la lingua italiana.

Una prima peculiarità dell'interprete di lingua dei segni è proprio il legame con la comunità specifica di riferimento, rispetto agli interpreti vocali. Del resto, è spesso la presenza di un'interprete LIS a fianco di un rappresentante politico o nel riquadro in basso a destra, spesso troppo piccolo, durante una trasmissione televisiva, che rende visibile la comunità Sorda e attraverso il quale ci si ricorda che esiste la comunità Sorda.

Quando ci si riferisce agli interpreti vocali si fa riferimento alla lingua di interpretazione in uscita, quindi interpreti di inglese, francese, spagnolo ecc., ma non alle persone per cui si svolge tale lavoro ovvero, inglesi,

¹³ L'associazione *Orgoglio Sordo - Associazione di Sordi e figli di Sordi per la diffusione della lingua dei segni e del bilinguismo* viene fondata a Milano nel 1993. Stupisce, Sordi e non, la campagna di promozione dei Sordi quale minoranza linguistica, attuata affiggendo mega manifesti sui muri di Milano, Roma, Bolzano, Asti e Verona. http://www1.adnkronos.com/Archivio/AdnAgenzia/1993/07/14/Altro/SORDI-PER-ORGOGLIO-SONO-UNA-MINORANZA-LINGUISTICA_180600.php (03.06.2020).

francesi, spagnoli e quant'altro. Ad esempio, non è detto che l'interpretazione in inglese si stia facendo da e per una persona inglese, potrebbe essere per una persona statunitense, australiana o neozelandese oppure una persona di qualsiasi altro paese che parla o capisce l'inglese. In tutti questi casi quello che viene percepito è comunque un passaggio tra la lingua italiana e la lingua inglese dove tali lingue, e i loro parlanti, vivono una relazione di parità.

Nel nostro caso è invece più difficile che questa parità linguistica venga vista, o capita, dalla maggior parte delle persone in quanto seppur noi, come gli interpreti vocali, mettiamo in contatto due lingue e le comunità di appartenenza, queste lingue con cui lavoriamo e queste comunità ancora oggi in Italia non hanno raggiunto un eguale *status* identitario.

Il ruolo che noi rivestiamo è, in questo ambito, di estremo valore al fine di far emergere la ricchezza culturale della comunità Sorda, *con* loro e non *per* loro. Il riconoscimento della Lingua dei segni italiana, ancora non avvenuto in Italia nonostante la ratifica della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità e le varie Risoluzioni Europee sulle lingue dei segni,¹⁴ passa anche attraverso il lavoro dell'interprete e il riconoscimento della sua professione, attraverso l'immagine che noi veicoliamo nel nostro lavoro, non più assistenziale ma di mediazione bilingue e, soprattutto, biculturale come statuisce un'ulteriore Risoluzione Europea del 23 novembre 2016 sulle lingue dei segni e gli interpreti di lingua dei segni professionisti.¹⁵

In questa posizione, seppur linguisticamente neutrali, ci troviamo alleati a fianco dei Sordi per far sì che emerga, attraverso il nostro agire professionale, la loro peculiarità, dando loro voce, la nostra voce, mettendo al servizio della ricchezza culturale della comunità Sorda la nostra competenza vocale, per rendere esplicito ciò che è implicito, per rendere comprensibile ciò che, per la maggioranza udente-non-segnante, ancora non è.

Concedetemi un *semplice* esempio pratico, sulle decisioni che un interprete deve prendere nell'atto traduttivo, uno sguardo attraverso quella lente di ingrandimento che, con questo scritto, vuole anche essere una riflessione sul significato e contenuto diverso che alcuni termini possono avere per la comunità Sorda/segnante e per le persone udenti-non-segnanti.

Per questa riflessione, e per tante altre, ringrazio Dennis Cokely¹⁶ formatore, amico e mentore che ci ha lasciato quasi due anni fa ma che ha

¹⁴ Risoluzione del Parlamento europeo sulle lingue dei segni del 17 giugno 1988 (pubblicata in G.U. C/187 del 18 luglio 1988, reiterata il 18 novembre 1998 (pubblicata in G.U. C/379 del 7 dicembre 1998).

¹⁵ Pubblicata in G.U. C 224 del 27 giugno 2018.

¹⁶ Sono tanti i suoi interventi presenti su web, in particolare su *Street Leverage*; il seguente risulta particolarmente illuminante rispetto al concetto che qui cerco di esprimere https://www.youtube.com/watch?v=aeaYc5gp3rs&feature=emb_title (02.05.2020).

permesso a molti interpreti italiani di formarsi professionalmente e riflettere su quale fosse il ruolo di *alleati* della comunità Sorda.

Se una persona Sorda sale su un palco e segna:

LIS: BUON GIORNO, IX₁ SORDO, IX₁ NOME TIZIO IX₁_POSS SEGNO-NOME *tizioSN*.¹⁷

IT: Buongiorno, sono Sordo, mi chiamo TIZIO e questo è il mio segno nome [...].

Nella traslitterazione grafica appena inserita che rende il *solo* significato linguistico, i puntini finali sono riferiti al segno nome in quanto non traducibile in forma scritta prendendo a prestito le parole dell'italiano. Una delle prime scelte culturali che un'interprete si trova a fare, condizionate in parte dal pubblico presente e, in parte, dalle scelte discorsive del relatore segnante, nasce qui. I partecipanti segnanti naturalmente non avranno nessun problema a comprendere sia la frase sia il segno nome del relatore perché oltre a conoscere la LIS saranno anche consapevoli di cosa sia un segno nome. Per il pubblico udente-non-segnante invece questa frase potrà avere un certo significato e attivare un qualche interesse se gestita in un certo modo dal relatore e/o dall'interprete.

Mi pronuncio subito e ritengo la soluzione gestita dal relatore la più efficace. Tale soluzione prevede che il relatore segnante inserisca una pausa dopo *segno-nome*, attenda che un cenno dall'interprete gli dia l'OK (c'è sempre il cosiddetto tempo di latenza, una specie di differita di qualche secondo, dal momento in cui il segnante inizia a segnare e l'interprete a parlare) affinché la pausa del relatore Sordo e la frase vocale dell'interprete "e questo è il mio segno nome [...]" si allineino e l'attenzione visiva del pubblico segua la deissi vocale "questo" per poter così vedere il segno nome, ovvero il segno che identifica Tizio nella comunità Sorda (Russo Cardona 1997).¹⁸ A questo punto chi, non-segnante, conosce il significato di segno nome lo comprenderà mentre a chi non lo conosce potrà accendersi una lampadina che, in un qualche momento, gli permetterà di chiedere il significato di tale termine o fare ricerche in merito, sapendo che si tratta di un

Per quel che riguarda la sua presenza in Italia, grazie al ruolo fondamentale avuto dalla Mason Perkins Deafness Fund, ora ONLUS, nella formazione e aggiornamento delle figure professionali presenti nel mondo dei Sordi, sono stati organizzati, tra gli altri (Radutzky 2000) ben due workshop intensivi con Dennis Cokely, il primo nel 1999, affiancato da Sharon Neumann Solow su *Aspetti carenti nel processo interpretativo: diagnosi e recupero*, e l'altro nel 2002 su *Clinica diagnostica per interpreti*.

¹⁷ Le glosse indicate seguono la convenzione comunemente accettata e seguita dai linguisti di lingua dei segni di trascrivere i segni con le lettere maiuscole. L'indicazione IX indica l'uso della deissi per indicare il soggetto e il pedice I che si tratta della prima persona singolare.

¹⁸ Il segno-nome *non* è un soprannome ma un segno identificativo della persona segnante (e non) all'interno della comunità Sorda.

segno, un movimento della mano o delle mani, e che ha a che fare col nome proprio del relatore.

In mancanza della pausa dopo *segno-nome*, voluta o meno dal relatore, l'interprete potrà anche decidere per una gestione personale dell'interpretazione, coinvolgendo il relatore e quindi fermandolo, allineandosi con la propria deissi vocale e chiedere la ripetizione del segno nome così da richiamare l'attenzione visiva sullo specifico movimento del relatore.

Esistono altre possibilità, a mio parere meno efficaci da un punto di vista transculturale e translinguistico. Una di queste, ahimè ancora molto diffusa, è pronunciare la frase “e questo è il mio segno-nome” senza allineare il segno riferito al segno-nome alla deissi vocale *questo* deviando l'attenzione visiva del pubblico udente-non-segnante su un segno non corretto e facendo cadere nel vuoto la comprensione del significato di *segno-nome* e il segno corrispondente. Rispetto a quest'ultima possibilità, forse suggerirei un'altra opzione, ovvero un passaggio che, in mancanza di un corrispettivo nella lingua di arrivo, eliminasse quanto della cultura di partenza non esiste nella cultura di arrivo, il segno-nome appunto, omettendolo quindi completamente nella interpretazione.

Vediamo da questo primo esempio innanzitutto quali e quante siano le scelte che un'interprete si trova a fare anche per una frase all'apparenza semplice e come la soluzione più efficace rimanga, sempre, la cooperazione tra relatore e interprete al fine di avere la possibilità di rendere al meglio gli aspetti non solo linguistici ma soprattutto culturali del testo segnato. Il segno-nome è un aspetto molto importante nella comunità Sorda e perderne il significato sarebbe un peccato, ma non tutto è sempre interpretabile.

In qualche situazione, quando il tempo traduttivo me lo permetteva, ammetto di aver deciso di pronunciare in sostituzione del termine *segno nome*, o abbinato ad esso, durante l'allineato segno-nome, deissi vocale e sguardo del pubblico, la seguente frase “[...] mentre il corrispettivo del mio nome nella comunità Sorda, chiamato segno nome, è [segno-nome]”, informando di ciò il relatore segnante (durante una pausa). Sono consapevole che, per qualcuno tale scelta interpretativa possa essere intesa come un'aggiunta *impropria*, allo stesso tempo ritengo che tale possibilità, permetta di rendere culturalmente esplicito ciò che a volte rimane implicito, di mediare i significati e per farlo, da una cultura ad un'altra, possono servire più parole, o più segni.

Torniamo alla frase iniziale, andando oltre al concetto di segno-nome, quali sono i significati che possiamo dare a questa frase, qual è l'atto

perlocutorio sottostante alla frase segnata?¹⁹ A quella frase glossata manca una parte, che non ho scritto (o non vi ho reso visibile) che è costituita dalle componenti espressive; immaginiamo che il relatore mentre segna sia rilassato, abbia un sorriso sulle labbra, una faccia distesa, uno sguardo diretto, sicuro. Quello di una persona Sorda con la *S* maiuscola, fiera di esserlo, che si identifica con la comunità Sorda e che ha un segno-nome, valore fondante di appartenenza a tale comunità. “Sono una *persona* Sorda” a queste parole sarà necessario abbinare un tono di voce chiaro, squillante e sicuro per dare valore a quella *S* maiuscola, presente nella modalità espressiva ma non percepibile se non attraverso la voce, affinché coloro che vedono la sordità solo come un deficit si ricredano o almeno abbiano il dubbio che, per molte persone Sorde, la sordità è un *plus*, non un difetto. Quante riflessioni per una frase che potremmo dichiarare *semplice*.

Immaginiamo poi se il relatore avesse aggiunto che è cresciuto in Istituto, quante altre scelte culturali dovrebbe prendere l'interprete per rendere il significato di tale riferimento, per evidenziare il valore culturale e distintivo dell'aver frequentato un Istituto per Sordi? Esperienza, per la maggior parte delle persone Sorde, fondante del proprio essere, una visione positiva della propria appartenenza alla comunità nonostante non sia stata facile per molti la vita lontana dalle famiglie. Come farlo capire a chi crede che l'Istituto sia stato solo un'esperienza negativa per i Sordi, ghezzante? Un tono di voce positivo, di sicuro aiuterebbe, ma forse anche qualche esplicitazione linguistica, qualche parola in più, o che altro? Lascio questa discussione/riflessione a chi mi legge, ai tecnici e alle aule dei corsi per interpreti.

Porto ancora un'altra riflessione, nata sempre da un'esperienza lavorativa concreta, sull'interpretazione quale passaggio transculturale. Durante tale evento che andrò ad illustrarvi brevemente ho capito che la traduzione transculturale, nel caso della comunità Sorda ha a che fare con un aspetto che manca ad essi ovvero la cultura sonora, quei suoni o rumori che hanno significato o che cambiano significato a seconda del contesto, pur restando tali come può essere ad esempio il pianto di un bambino.

Quando un bambino viene al mondo, comincia col gridare. E questo grido colma di gioia i presenti. “Sentitelo! Sentitelo come grida!” esclama la madre felice, stupita che un cosino così piccolo possa fare tanto chiasso. Queste urla dei neonati cosa dicono? Che i riflessi sono normali. Che la macchina funziona. (Leboyer 1974, trad. it, p.11)

¹⁹ Ringrazio Valeria Buonomo per avere fatto riemergere e dato forza a questa mia riflessione durante il Webinar *A CHE GIOCO GIOCHIAMO? - L'interprete LIS tra complessità e dinamismo* organizzato da Anios il 15 maggio 2020.

Queste urla di neonato dicono che è nato, i passi lenti verso la bilancia dicono che va tutto bene, i respiri calmi, le voci quasi euforiche delle ostetriche e delle infermiere presenti dicono che il bambino è sano. L'acqua che scorre indica che tra un po' sarà pulito e pronto per essere avvolto in un telo e presentato alla mamma, al mondo, venuto al mondo.

La mamma Sorda tutto questo non lo vive in prima persona, aspetta che qualcuno le dica OK col classico gesto del pollice alto che tanto piace agli udenti, che qualcuno le sorrida, che le mettano tra le braccia il suo piccolo, e finalmente possa *vedere* il pianto, *vedere* che va tutto bene, e percepire l'euforia della nascita attraverso le proprie labbra che si allargano.

Questa è una delle tante esperienze che una donna può fare della maternità e questa è l'esperienza che, dopo più di 25 anni di lavoro come interprete LIS mi ha fatto capire il valore del ruolo che noi interpreti rappresentiamo, mediatori di esperienza oltre che di lingua e cultura.

Solo durante quell'incarico lavorativo, il primo in sala operatoria, solo durante quel parto cesareo in cui mi sono trovata ad interpretare, ho capito che se interpretare è anche mediare, non sono solo le parole o i segni i protagonisti, ma anche i rumori e tradurre *solo* quelli può far vivere l'esperienza in prima persona alla persona Sorda, perché solo chi vive l'esperienza può decidere come viverla e darle i significati che desidera. Quel pianto nelle mie mani non è diventato "LIS: BAMBINO PIANGERE-IT: Il bambino sta piangendo/piange", un'informazione che avrebbe soddisfatto gli obiettivi interpretativi, ma io stessa sono diventata il bambino che piange a diretto con il segno per *lacrima* che sgorgava dai miei occhi, i passi delle infermiere due mani che *camminavano* lente a significare che tutto stava andando bene (se ci fosse stato un problema l'infermiera avrebbe corso), lo scroscio dell'acqua era l'azione di un rubinetto che si apre e la mano si è trasformata in gocce che cadono lente e puliscono, le voci calme delle infermiere, rassicuranti, erano le mie mani ferme e calde sulle spalle della neo-mamma.

4. Conclusioni

Il diritto all'accessibilità, il diritto all'esperienza è un diritto inalienabile della comunità Sorda ed è la base fondante del lavoro degli interpreti di lingua dei segni.

Ho voluto portare queste due riflessioni, sul segno nome e sull'esperienza del parto, per evidenziare l'impatto che la nostra professione può avere nell'indipendenza esperienziale delle persone Sorde. Un lavoro che non può basarsi solo su competenze linguistiche ma che ha bisogno di riflessioni altre, continue, in evoluzione così come sono in evoluzione le comunità linguistiche coinvolte, una riflessione che richiede un luogo stabile e delle risorse idonee. La Risoluzione del Parlamento europeo sulle *Lingue dei*

segni e gli interpreti di lingua dei segni professionisti del 23 novembre 2016²⁰ statuisce che un modo per contrastare la carenza di interpreti di lingua dei segni professionisti e qualificati sia adottare un approccio che preveda una formazione formale di questi, alla pari di quanto avviene oggi per gli interpreti vocali, universitaria o di livello analogo e a tempo pieno. In aggiunta sottolinea come la realizzazione di tale obiettivo debba passare per il riconoscimento ufficiale, negli Stati Membri, delle rispettive lingue dei segni.

Quanto ancora manca nel nostro Paese ha evidenti ripercussioni non solo nella comunità Sorda ma in tutta la comunità segnante, costituita da Sordi e non, sia da un punto di vista personale sia professionale. Alla luce di ciò ritengo sia necessaria una revisione della discussione sul riconoscimento della LIS da una prospettiva più ampia, non solo in un'ottica di diritto linguistico ma anche di diritto *metalinguistico*. La competenza riflessiva sulla propria lingua è necessaria fin dai primi anni di vita per costruire una propria identità comunicativa, e deve proseguire poi nel percorso scolastico, educativo ed esperienziale, in tutte le fasi della socializzazione. Tale riconoscimento ormai non più procrastinabile, dovrà vedere nella diversità linguistica, nella padronanza linguistica, nel passaggio linguistico, mediato dall'interprete, il diritto esperito dalle persone Sorde per la piena partecipazione ed espressione.

La comunità Sorda ha tanto da raccontare, ha una sua storia, *la* storia delle persone che la compongono, ha una sua lingua, stupenda ma continuamente a rischio, che vuole condividere, insegnare, diffondere, e ha degli alleati che nel loro lavoro quotidiano si sforzano di rendere al meglio la peculiarità linguistica e culturale di questo gruppo sociale, e sono gli interpreti.

Bionota: Sociologa, interprete Lis/It e formatrice. Attualmente dottoranda presso l'Università Parigi 8/CNRS. Ha partecipato al progetto Europeo Horizon 2020 "Sign-Hub – Conservazione, ricerca e promozione dell'eredità linguistica, storica e culturale delle comunità europee di Sordi segnanti" conclusosi a giugno 2020. Docente a contratto di Cultura dei Sordi presso l'Università Ca' Foscari di Venezia è anche formatrice accreditata RND2-Ens per materie inerenti la Storia e cultura dei Sordi. Dal 2007 collabora con la Siena School for Liberal Arts dove ha partecipato alla fondazione del Dipartimento di Deaf Studies, da allora svolge attività di docenza su Italian Deaf History and Culture. Membro del consiglio direttivo della Mason Perkins Deafness Fund Onlus. Socia Anios dal 2000 dove ha ricoperto cariche nazionali. Bilingue italiano/Lis, altre lingue di conoscenza: inglese, American Sign Language, francese, International Sign.

Recapito autrice: rita.sala@unive.it

²⁰ Si veda https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0442_EN.html (02.05.2020).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., 1881 *Atti del Congresso internazionale tenuto a Milano pel miglioramento della sorte dei sordomuti*, Tipografia Botta, Roma.
- Bagnara C., Chiappini G., Conte M.P. e Ott M. 2000, *Prefazione generale*, in Bagnara C., Chiappini G., Conte M.P., Ott M., (a cura di) *Viaggio nella città invisibile. Atti del 2° Convegno nazionale sulla Lingua Italiana dei Segni*. Genova, 25-27 settembre 1998, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI).
- Bauman H-D. e Murray J.J. (a cura di) 2014, *Deaf Gain. Raising the Stakes for Human Diversity*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Berger, L. e Luckmann, T. 1969, *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Cardinaletti A. 2018, *La lingua dei segni italiana a Ca' Foscari. Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità*, in Cardinaletti A., Cerasi L. e Rigobon P. (a cura di), *Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari*, Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, Venezia, pp. 341-353.
- Cardinaletti A. 2017, *La LIS all'Università: opportunità di crescita sociale, culturale e professionale per sordi e non-sordi*, in Cauda E. e Scursatone L. (a cura di), *Educazione, comunicazione e lingua dei segni italiana. Atti della giornata di studi del 2 febbraio 2017 su Scuola, inclusione e lingue segnate*, PM edizioni, Varazze, pp. 15-29.
- Caselli M.C. e Corazza S. 1997 (a cura di), *LIS. Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei segni in Italia*, Atti del I Convegno nazionale sulla Lingua dei Segni (Trieste, 13-15 settembre 1995), Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI).
- Caselli M.C., Maragna S. e Volterra V. (a cura di) 2006, *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*, Il Mulino, Bologna.
- Cokely D. 2002, *Il processo di interpretazione. Un modello sociolinguistico*, Ed. Kappa, Roma.
- Colombo E. 1999, *Rappresentazioni dell'Altro. Lo straniero nella riflessione sociale occidentale*, Guerini Studio, Milano.
- Douglas C. B. 1996, *Forbidden Signs: American Culture and the Campaign Against Sign Language*, University of Chicago Press, Chicago.
- Falbo C., Russo M. e Straniero Sergio F. (a cura di) 1999, *Interpretazione simultanea e consecutiva – Problemi teorici e metodologie didattiche*, Hoepli, Milano.
- Foa V., Gianfreda G. e Pennacchi B. 2016, *Aspetti psicologici e sociali del bilinguismo*, in Marziale B., Volterra V. (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, Carocci, Roma.
- Franchi M.L. e Maragna S. 2013, *Manuale dell'interprete della Lingua dei Segni Italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*, Franco Angeli, Milano.
- Goffman E., 1971/1988, *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna.
- Gran L. e Kellet Bidoli C.J. (a cura di) 2000, *L'interpretazione in Lingua dei Segni aspetti teorici e pratici della formazione*, Edizioni Università di Trieste, Trieste.
- Humphries T. 1977, *Communicating across Cultures (Deaf-Hearing) and Language Learning*, Degree of Doctor of Philosophy, Union Graduate School-I, Cincinnati.
- Kellett Bidoli C.J. 1999, *Aspetti storici dell'interpretazione*, in Falbo C., Russo M., Straniero Sergio. F. (a cura di), *Interpretazione simultanea e consecutiva – Problemi teorici e metodologie didattiche*, Hoepli, Milano, pp. 3-25.
- Ladd P. 2003, *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon/Bufalo/Toronto/Sydney.

- Ladd P. 2005, *Deafhood: A Concept Stressing Possibilities, not Deficits*, in “Scandinavian Journal of Public Health. Supplement” 66, pp. 12-17.
- Ladd P. e Lane H. 2013, *Deaf Ethnicity, Deafhood, and their Relationship*, in “Sign Language Studies” 13 [4], pp. 565-579.
- Lane H. 1984, *When the Mind Hears. A History of the Deaf*, Vintage Books, New York.
- Lane H. 1995, *Note sulla sordità in memoria di Massimo Facchini*, in Porcari Li Destri G. e Volterra V. (a cura di), *Passato e presente. Uno sguardo sull'educazione dei Sordi in Italia*, Gnocchi Editore, Napoli.
- Lane H. 1999, *The Mask of Benevolence. Disabling the Deaf Community*, DownSignPress, San Diego.
- Lane H., Pillard R.C. e Hedburg U. 2011, *The People of the Eye: Deaf Ethnicity and Ancestry*, Oxford University Press, Oxford.
- Leboyer F. 1975/2005, *Per una nascita senza violenza. Il parto dal punto di vista del bambino*, Bompiani, Milano.
- Marziale B. 2016, *La torre di Babele: riflessioni intorno ai diritti umani linguistici*, in Marziale B. e Volterra V. (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, Carocci, Roma, pp. 145-185.
- Marziale B. e Volterra V. 2016 (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, Carocci, Roma.
- Memmi A. 1979, *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori Editore, Napoli.
- Palazzi M.C. 1999, *Processo interpretativo e propedeuticità dell'interpretazione consecutiva*, in Falbo C., Russo M. e Straniero Sergio F. (a cura di), *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Hoepli, Milano, pp. 41-59.
- Panzeri F., Giustolisi B., Mantovan L. e Calderone C. 2019, *Joker Face. Recognizing Irony in the Visual Mode in Spoken and Signed Language*, in “Proceedings of the 22nd Amsterdam Colloquium, Amsterdam”, Institute for Logic, Language and Computation (ILLC)”, pp. 603-611.
- Pavani, F. 2016, *Lingue dei segni, sordità e plasticità cerebrale*, in Marziale B. e Volterra V. (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, Carocci, Roma pp. 53-70.
- Porcari Li Destri G. e Volterra V. 1995 (a cura di), *Passato e presente. Uno sguardo sull'educazione dei Sordi in Italia*, Gnocchi Editore, Napoli.
- Radutzky E. 2000, *Le attività della Mason Perkins Deafness Fund nella formazione degli interpreti in Italia*, in Gran L. e Kelle Bidoli C.J. (a cura di), *L'interpretazione in Lingua dei Segni aspetti teorici e pratici della formazione*, Edizioni Università di Trieste, Trieste pp. 77-88.
- Russo Cardona T. 1997, *Segni nome e identità culturale nella comunità sorda in Italia*, in Zuccalà A. (a cura di), *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, Atti del Convegno, Università di Roma 15-16 aprile 1996, Meltemi, Roma pp. 69-83.
- Skutnabb-Kangat T. 2000, *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Lawrence Erlbaum, Mahawah.
- Seleskovitch D. e Lederer M. 1996, *Interpréter pour traduire*, 2° ed., Didier Erudition, Paris.
- Viezzi M. 1996, *Aspetti della qualità in interpretazione*, in “Sert 2”, pp. 140-151.
- Sacks O. 1990, *Vedere Voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Adelphi, Milano.
- Simmel G. 1989, *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano.

Zuccalà A. 1997 (a cura di), *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, Atti del Convegno, Università di Roma 15-16 aprile 1996, Meltemi, Roma.

Filmografia

Audism, diretto da René Visco, USA, 2012.

PARTE II | Testimonianze

CINEDEAF

FESTIVAL INTERNAZIONALE DEL CINEMA SORDO

Un festival per tutt*¹

FRANCESCA DI MEO
ISTITUTO STATALE SORDI DI ROMA

L'Italia è il paese dei festival e ormai si contano a migliaia le rassegne culturali realizzate in tutto il Paese. Molti di questi festival si sono trasformati in veri e propri laboratori di innovazione culturale in grado di incidere sui consumi culturali degli italiani puntando sull'interattività, l'*audience development* e il *public engagement*. Tra questi c'è un festival diverso dagli altri che si tiene ogni due anni in un diverso quartiere della capitale: il Cinedeaf, il Festival Internazionale del Cinema Sordo di Roma nato per iniziativa dell'Istituto Statale Sordi. Questo festival porta in scena il cinema sordo e per questo è unico nel suo genere nel nostro Paese, eppure, contrariamente a quanto possa pensare lo spettatore occasionale, la sua unicità e la sua originalità non è solamente nella scelta di occuparsi di un cinema poco conosciuto al circuito *mainstream* ma anche nei *modi* in cui è stato progettato e realizzato dal 2012 al 2017, anno della sua ultima edizione, la quarta, svoltasi al MAXXI – Museo delle Arti del XXI secolo.

Ma cos'è il cinema sordo? Rispondere a questa domanda comporta una scelta di campo nel modo di intendere la diversità. Nel 2013 abbiamo posto questa domanda a professionisti del mondo dello spettacolo presenti al Festival del Cinema di Roma e alla seconda edizione del Cinedeaf (Spedicati 2014).² Se per i professionisti udenti intervenuti alla kermesse romana il cinema sordo era pressoché sconosciuto o, al limite, un cinema *per* i sordi, i loro omologhi sordi arrivati da tutto il mondo per la seconda edizione del nostro festival non avevano dubbi: il cinema sordo è un cinema fatto *dai* sordi e *con* i sordi. Una differenza sostanziale che scardina la tradizionale visione *top down* della sordità, caratterizzata da una rappresentazione dei sordi

¹ L'uso dell'asterisco (*) in sostituzione del maschile sovraesteso è inteso con l'obiettivo di tenere conto, nell'uso di un linguaggio quanto più possibile inclusivo, di tutte le soggettività. Con l'asterisco (*) si intende qui far riferimento ai generi maschile e femminile e alle persone non binarie.

² Si veda Spedicati V. "Che cos'è il Cinema Sordo?" (2014), Istituto Statale Sordi di Roma, Roma (Italia, 3'). https://www.youtube.com/watch?v=EOG8OECpS20&feature=emb_title (13.11.2020).

fondata sul dolore, per restituire a chi non sente il potere di partecipare alla produzione delle rappresentazioni simboliche di sé e del mondo. Questa è sostanzialmente anche la posizione da sempre assunta dal Cinedeaf, ovvero quella di un cinema prodotto e diretto da persone sorde, con attori sordi e interpretato prevalentemente in lingua dei segni, la lingua utilizzata dalla comunità sorda. L'appropriazione del potere di rappresentazione simbolica è però vincolato all'*empowerment* delle persone sorde, quindi, per dirla con Bourdieu, al possesso delle *capacità culturali*, delle *disposizioni* e degli *sbocchi editoriali* (Bourdieu 2001).

Per questo motivo il Cinedeaf si è sempre posto come obiettivo prioritario quello del sostegno alla produzione di cinema sordo e al coinvolgimento dei professionisti sordi nel mondo dello spettacolo. Il cinema, però, talvolta è arte ma è sempre industria, come diceva Mario Soldati, e per questo la nostra idea di festival è stata pensata come un dialogo con il mondo del cinema *mainstream* in grado di stimolare confronti e contaminazioni che possano aiutare gli uni a crescere e gli altri a vincere resistenze e pregiudizi nei confronti dei professionisti sordi e del loro modo di utilizzare il linguaggio cinematografico. Per questo motivo il Cinedeaf è sempre stato aperto sia alle opere realizzate da registi udenti che trattano il tema della sordità e della cultura sorda che ai lavori video sull'inclusione e la diversità realizzati dalle scuole (Accardo, in questo volume).

Con le sue quattro edizioni, il Festival conta oltre 7.000 presenze totali, 50 ospiti professionisti e più di 400 opere provenienti da tutto il mondo che costituiscono, ad oggi, il più grande archivio europeo di *cinema sordo e cinema e sordità*. Rappresenta, inoltre, un palcoscenico unico per l'accessibilità: tutti i film sono sottotitolati in italiano e in inglese mentre tutto ciò che avviene sul palco è tradotto simultaneamente in Lingua dei segni italiana (LIS), International sign (IS) e italiano (oltre ad alcune incursioni di altre lingue dei segni nazionali a seconda degli ospiti presenti) e reso accessibile anche al pubblico sordo non segnante attraverso la sottotitolazione in diretta.

La principale finalità del Festival è quella di portare a conoscenza del circuito cinematografico tradizionale il fenomeno del *Deaf Cinema*, valorizzando le abilità dei professionisti sordi nel settore cinematografico. A queste si accompagna un valore aggiunto fondamentale in un Paese come il nostro, che non ha ancora riconosciuto la propria lingua dei segni nazionale e disattende al rispetto della Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità: sensibilizzare l'opinione pubblica alla battaglia per i diritti civili relativa al riconoscimento del diritto all'accessibilità e al riconoscimento della Lingua dei segni italiana (LIS).

Il festival porta ogni due anni produzioni indipendenti e di riconosciuta qualità provenienti da tutto il mondo sul grande schermo in un quartiere

diverso di Roma, la città del cinema per eccellenza, così facendo non si limita quindi a organizzare tre giorni di proiezioni in un'ottica inclusiva ma dà vita a un vero e proprio *spazio sociale*, a una comunità temporanea che coinvolge sordi e udenti intorno al cinema. Intendendo qui, per spazio sociale, un luogo intangibile di saperi che, seppure si organizzano in una struttura – quella appunto del festival cinematografico – non vi rimangono confinati ma dilagano e si riverberano all'esterno dando vita ad altri nuclei e comunità culturali.

Il Cinedeaf in questi anni ha effettivamente funzionato come un enzima che ha attivato vere e proprie pratiche di comunità. Numerosi festival dedicati alla diversità e alla tutela delle lingue minoritarie hanno inserito negli anni, all'interno della loro programmazione, delle sezioni dedicate alla lingua dei segni (Asperger Film Festival di Roma, Evò ce Esù di Lecce, Babel Film Festival di Cagliari) mentre altri festival internazionali che valorizzano il talento sordo sono nati in qualche modo sulla scia del successo del Cinedeaf (Tokyo Deaf Film Festival, Festival del Silenzio di Milano). Negli anni si è anche creata una rete internazionale di festival di cinema sordo che, nel 2019, si sono riuniti per la prima volta a Tokyo per mettere a confronto le proprie pratiche culturali. Sono anche nate iniziative di promozione delle diverse culture sorde internazionali, soprattutto attraverso la collaborazione fra Cinedeaf e Istituto Giapponese di Cultura, e attività collaterali di *engagement*, come le visite guidate al museo condotte da studenti delle scuole superiori sperimentate al MAXXI proprio dal nostro Festival o l'iniziativa di solidarietà digitale *Cinedeaf a casa tua* che ha portato, durante l'emergenza Coronavirus, cinema sordo e accessibile nelle case di tutt*.

Il principale risultato raggiunto dal Festival, pertanto, è proprio quello di essere divenuto uno spazio di contaminazione e incontro grazie a un'attenzione alla qualità come tratto distintivo di un festival *aperto*. Il Cinedeaf è ormai riconosciuto come un appuntamento culturale pensato con l'obiettivo di coinvolgere una comunità ampia, senza un punto di vista dominante, per evitare dinamiche autocelebrative rivolte a una nicchia di pubblico che, ancora troppo spesso, è tagliata fuori dall'offerta culturale nel nostro Paese.

Per un ente pubblico, nato alla fine del '700 come scuola speciale per educare giovani sordi e oggi divenuto un centro di ricerca, documentazione, consulenza, formazione e aggiornamento sulla sordità è centrale l'idea di

intendere la cultura come fatto sociale, come atto relazionale e come pratica collaborativa. Queste tre dimensioni, al tempo stesso descrittive e programmatiche, sono fortemente correlate. La cultura è un fatto sociale, istituito sempre da pratiche collaborative, che quindi accade necessariamente come atto relazionale. Senza relazione non c'è cultura e non c'è creazione dello spazio sociale. (Liberatore, Niessen 2016, n.p.)

Al momento l'esperienza del Festival è ferma per ragioni più grandi di noi che hanno a che fare non tanto con la persistente difficoltà di portare avanti il lavoro culturale nel nostro Paese, quanto con la mancata regolamentazione da parte dello Stato dell'ente promotore dell'iniziativa, l'Istituto Statale per Sordi di Roma. Tuttavia, nell'attesa di una V edizione, rimane una piattaforma viva e resiliente e uno spazio di incontro con una cultura *altra* a cui aprire lo sguardo e con cui contaminarsi per continuare a generare valore *per* le comunità.

Bionota: Francesca Di Meo è *disability & diversity manager*. Lavora nell'ambito della progettazione culturale e dell'innovazione sociale, dal 2009 collabora con l'Istituto Statale per Sordi occupandosi di attività ed eventi di valorizzazione del patrimonio culturale e *public engagement*. Ha conseguito un Master in Comunicazione del patrimonio culturale attraverso le tecnologie digitali presso La Sapienza Università di Roma e la qualifica di interprete di lingua dei segni italiana. Ha tenuto lezioni e interventi su progettazione culturale e *audience development* (Università di Roma Tor Vergata, Master in Economia della Cultura), strategie visive per l'inclusione (Università per stranieri di Perugia), adattamento linguistico e sottotitolazione per le persone sorde (Casa delle traduzioni del Comune di Roma). Dal 2011 cura l'organizzazione generale del Festival Internazionale del Cinema Sordo di Roma, Cinedeaf. Nel 2016-2020 ha realizzato il primo archivio di Storia Orale in lingua dei segni presso Istituto Centrale per gli Archivi, Ministero per i beni e le attività culturali.

Recapito autrice: f.dimeo@issr.it

Versione LIS



Riferimenti bibliografici

- Bourdieu P. 1979, *La distinction: critique sociale du jugement*, Les editions de minuit, Paris; trad. it. Viale G. 2001, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Liberatore M. e Niessen B. 2016, *La cultura in trasformazione. L'innovazione e i suoi processi*, Minimum Fax, Roma.
- Schuchman J.S. 1988, *Hollywood Speaks. Deafness and the Film Entertainment Industry*, University of Illinois Press, Urbana/Chicago.

CINEDEAF SCUOLE

Laboratorio permanente di diffusione della conoscenza sulla sordità

ARIANNA ACCARDO
ISTITUTO STATALE SORDI DI ROMA

Nel contesto contemporaneo a elevata complessità, caratterizzante la società in cui viviamo, le opportunità offerte dal futuro saranno colte dagli adulti di domani solo se essi sapranno sviluppare competenze specifiche nell'affrontare le sfide attraverso un approccio didattico costruttivo e consapevole. La scuola è chiamata a promuovere processi di apprendimento attivo mediante proposte motivanti ed esperienze didattiche significative, volte all'approfondimento e alla valorizzazione dei temi legati alla *cittadinanza* e all'*inclusione*. In questa cornice ben si integra il progetto Cinedeaf Scuole, sezione specifica del Cinedeaf, dedicata a restituire il punto di vista delle giovani generazioni. La sezione Scuole prevede un concorso e un programma di proiezioni di opere, realizzate in classi *miste* da studenti sordi e udenti di scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, all'interno di attività didattiche e laboratoriali promosse nel contesto scolastico, sia di livello nazionale che internazionale.

Le varie edizioni dell'iniziativa Cinedeaf Scuole propongono un percorso tematico che sollecita la riflessione e la valorizzazione di temi legati, in particolare, all'*inclusione* e alla *cittadinanza attiva*, ne consegue un'attenzione volta a promuovere un'apertura verso il tema dell'*alterità*. Gli interlocutori privilegiati del Cinedeaf Scuole sono gli/le alunni/e che possono esprimersi attraverso la fiction per rappresentare situazioni di vita reale, per acquisire consapevolezza rispetto alla produzione creativa di gruppo, alla conoscenza del mondo sui temi sociali e su come questi possano essere veicolati attraverso il linguaggio cinematografico e a diversi codici espressivi (iconico, grafico, etc.).

In accordo con le Indicazioni Nazionali Europee e Internazionali in materia di educazione e istruzione (ONU, Parlamento Europeo, MIUR, cfr.

A.9.),¹ il Cinedeaf Scuole contribuisce all'esercizio della *cittadinanza attiva* attraverso esperienze didattiche volte a favorire l'educazione ai diritti umani, allo sviluppo di stili di vita sostenibili, a valorizzare le diversità culturali.² In funzione di queste riflessioni, è evidente che la sordità si intenda quale condizione complessa (Fabbretti, Tomasuolo 2006) che sfugge a una semplice e riduttiva definizione clinica del deficit uditivo, ma va nella direzione di una visione socioculturale che rappresenta la ricchezza di identità, lingua e valori di cui è portatrice.

La metodologia didattica del *cooperative learning*, utilizzata in queste esperienze didattiche, permette agli studenti, *facilitati* dall'insegnante, di apprendere in piccoli gruppi e di aiutarsi reciprocamente sentendosi corresponsabili del reciproco percorso. Lavorare in gruppo, condividere scelte e soluzioni, divertirsi a immaginare allestimenti, situazioni, scene, personaggi, dialoghi, sono gli ingredienti base che rendono accattivanti le produzioni medialie e i processi di riflessione che per loro tramite si possono attivare (Di Mele *et al.* 2008, p. 23).

In linea con questi principi, Cinedeaf si costituisce quale connubio delle grandi sfide della pedagogia contemporanea: *l'educazione ai media*, *l'educazione interculturale* e quella del *diritto all'inclusione*. Il coinvolgimento degli strumenti medialie attraverso cui realizzare opere audiovisive, infatti, acquista una rilevanza maggiore nel caso dei giovani sordi perché la modalità più naturale di espressione e comunicazione delle persone sorde è quella visiva: il video è di fondamentale importanza perché è il mezzo attraverso cui veicolare le informazioni in Lingua dei Segni. La riflessione sul bilinguismo LIS/Italiano è particolarmente significativa nei cortometraggi partecipanti al Concorso della III e della IV edizione del Cinedeaf Scuole, che hanno proposto un'*attualizzazione* in Lingua dei Segni della commedia dantesca da cui il titolo *Nel mezzo del cammin... di nostra LIS*³ e della celebre opera letteraria *Romeo e Giulietta*;⁴ produzioni frutto di laboratori espressivi di carattere recitativo-cinematografico.

Si tratta, dunque, di un approccio alla complessità che stimola le capacità riflessive e metacognitive degli studenti e contribuisce a sensibilizzarli all'uso degli strumenti medialie per esprimere se stessi, la loro identità, il loro contesto scolastico.

¹ Per le "Indicazioni nazionali e nuovi scenari" MIUR, 2018 si veda www.miur.gov.it (13.11.2020).

² Da "Competenze chiave per l'apprendimento permanente, Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea", 22.5.2018.

³ Si veda *Nel mezzo del cammin... di nostra LIS*, Italia, 2015, 7', Cinedeaf Scuole III ed. (IC "G.Mazzini").

⁴ Si veda *Romeo e Giulietta*, Italia, 2016, 17', Cinedeaf Scuole IV ed. (ISS "A. Magarotto").

La partecipazione a questo tipo di iniziative concorre anche a potenziare l'educazione socio-affettiva, volta allo sviluppo dell'autostima dei ragazzi e all'aumento delle competenze relazionali, comunicative e sociali. Durante la preparazione del prodotto mediale, gli alunni/e incrementano capacità creative, di *problem solving* e la consapevolezza che il gruppo dei pari può, e deve, essere il luogo dove sperimentare i valori di solidarietà, libertà e giustizia. Questi valori si riscontrano in alcuni dei cortometraggi del Cinedeaf Scuole, come *La scuola del sorriso*⁵ e *Charge me*,⁶ due esperienze che hanno saputo dimostrare come la diversità possa essere un arricchimento per tutta la classe, grazie alla condivisione di una comunicazione efficace che spesso parte proprio dalla volontà di attribuire valore all'altro.

Oggi le tecnologie costituiscono una grande risorsa per le persone sorde, poiché consentono una facilitazione nel passaggio di informazioni mediante il canale visivo e una comunicazione *peer to peer* in cui è possibile uno scambio paritetico di idee, di opinioni, di stati d'animo. L'uso di questi strumenti come forma di espressione creativa (Di Mele *et al.* 2008, p. 20) può rappresentare un innovativo spunto di riflessione attraverso il quale, partendo direttamente dal punto di vista dei ragazzi, si può esplorare il loro rapporto con i media. Rispetto alla sordità è giusto considerare che, sebbene i giovani sordi vivano una condizione di *full immersion* visiva nelle lingue orali, l'input orale li raggiunge solo in parte e quella parte, la componente visiva dell'oralità, non può definirsi spontanea come l'aspetto del sentire: implica una volontà, una motivazione, coinvolge una certa attenzione. In ambito didattico-formativo, infatti, l'uso di computer, video, presentazione visiva dei contenuti e sottotitoli è fondamentale per abbattere le barriere comunicative e, inoltre, risorse video (Maragna *et al.* 2013) e sottotitoli hanno offerto l'opportunità di sperimentare come le conoscenze possano passare anche attraverso le parole scritte, senza le problematiche della lettura labiale, aprendo nuove opportunità per puntare sulla scrittura (Caselli *et al.* 2010).

Il ricorso alla realizzazione di progetti inclusivi attraverso l'uso di risorse video è, dunque, particolarmente importante in classi miste per favorire l'integrazione tra alunni sordi e udenti. I giovani, presentando cortometraggi o videoclip che rappresentano l'esperienza di integrazione in classe, contribuiscono a realizzare un percorso non professionale di *scrittura multimediale* finalizzato ad apprendere il linguaggio complesso del video, partendo da contenuti, testi scritti o varie situazioni comunicative.

La competenza mediale, intesa come capacità di avvalersi dei media in modo critico, consapevole e creativo viene ormai, a pieno diritto,

⁵ Si veda *La scuola del sorriso*, Italia, 2017, 5', Cinedeaf Scuole IV ed. (IC "Tommaso Silvestri").

⁶ Si veda *Charge me*, Italia, 2017, 3'. Cinedeaf Scuole IV ed. (IV Circolo Didattico "Don L. Milani").

rappresentata come un requisito indispensabile per l'esercizio di una *cittadinanza attiva*. Uno degli obiettivi della *Media Education* è quello di offrire alle nuove generazioni non solo le abilità adeguate per la comprensione dei media, ma anche di dare spazio a nuove possibilità di partecipazione nella loro produzione. Esperienze come il Cinedeaf Scuole costituiscono, quindi, occasioni importanti per gli studenti di acquisire nuovi strumenti di lavoro per comunicare concetti in modo creativo, anche attraverso la Lingua dei Segni, il linguaggio visivo e del corpo.

La realizzazione di un cortometraggio, inoltre, crea momenti di condivisione e un coinvolgente confronto tra gli studenti: la scelta della sceneggiatura, il significato da veicolare, l'interpretazione, diventano cultura media-educativa e contribuiscono a diffondere conoscenza della cultura sorda. Alla fine del percorso gli alunni dovranno aver acquisito e interiorizzato la sensazione di benessere legata all'ambiente-scuola. È il caso del cortometraggio *Il bullismo è sordo*⁷ presentato alla III edizione del Cinedeaf Scuole, che ha ottenuto un riconoscimento proprio in virtù dell'impatto destato sui giovani, da parte di loro coetanei che hanno messo in luce temi rilevanti come il bullismo e la discriminazione. Attraverso l'utilizzo, la produzione e la fruizione critica dei media si può, quindi, avviare un processo di conoscenza del mondo della sordità, di abbattimento delle barriere comunicative e di partecipazione responsabile alle attività organizzate dalla comunità scolastica, di cui i ragazzi devono sentirsi parte attiva e vitale. È fondamentale pensare ad attività educative finalizzate a sviluppare nei giovani le competenze medialità per migliorare la conoscenza interculturale; in particolare, stimolando la consapevolezza delle specificità e delle uguaglianze nella situazione di consumatori mediatici che essi vivono e potenziando le loro abilità di accedere, analizzare, valutare e produrre messaggi in tutti i formati della comunicazione mediale, così come definito dalla National Leadership Conference on Media Literacy.

Questo è quello che, attraverso l'esperienza del Cinedeaf Scuole, stiamo cercando di promuovere e diffondere. A partire da queste riflessioni è opportuno continuare a divulgare una cultura della conoscenza e della diversità, partendo proprio dai più giovani e coinvolgendo i docenti, i dirigenti, le famiglie, gli assistenti alla comunicazione e tutto il personale scolastico, per favorire la partecipazione a occasioni di incontro e di condivisione, sostenendo la consapevolezza delle informazioni, in un'ottica di responsabilità educativa e partecipata.

⁷ Si veda Arma E., Cirillo A., I.I.S. "L. Da Vinci", *Il bullismo è sordo*, Italia, 2015, 2'. Cinedeaf Scuole III ed.

Bionota: Arianna Accardo, Laureata in Teorie della Comunicazione e Ricerca Applicata all'E-learning e alla Media Education presso La Sapienza, assistente alla comunicazione LIS (Lingua dei Segni Italiana), è coordinatrice del Corso di Didattica Specializzata per alunni sordi promosso dall'Istituto Statale per Sordi. All'interno del Dipartimento Mediavisuale dell'ISSR offre consulenza sull'uso del software didattico e sulla scelta degli strumenti e delle strategie più adeguate a rendere accessibili i contenuti scolastici. È responsabile della Sezione Scuole del Festival del Cinema Sordo di Roma e si occupa, da anni, di costruire collaborazioni tra l'ISSR e le scuole per diffondere la conoscenza sulla sordità e la consapevolezza sulla Cultura Sorda, con particolare attenzione ai progetti di Alternanza Scuola – Lavoro.

Recapito autrice: a.accardo@issr.it

Versione LIS



Riferimenti bibliografici

- Caselli M.C., Maragna S. e Volterra V. 2006, *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, 2 ed., Il Mulino, Bologna.
- Celot P. e Tornero J. 2008, *Media Literacy in Europa. Leggere, scrivere e partecipare nell'era mediatica*, Eurilink, Eurispes, Roma.
- Di Mele L., Rosa A. e Cappello G. 2008, *Video Education. Guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo*, Erickson, Trento.
- Fabbretti D. e Tomasuolo E. 2006, *Scrittura e sordità*, Carocci, Roma.
- Maragna S., Roccaforte M. e Tomasuolo E. 2013, *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo con esempi di lezioni multimediali e tradizionali*, Franco Angeli, Milano.
- Radutzky E. (a cura di) 2001, *Dizionario bilingue elementare della Lingua dei Segni Italiana LIS*, Edizioni Kappa, Roma.

L'ESSENZIALE È INVISIBILE AGLI OCCHI ROSSELLA STALLONE

COMPONENTE DEL PROGETTO
TRADUZIONE AUDIOVISIVA, SAPERI INTERDISCIPLINARI E NUOVE
PROFESSIONALITÀ

“L’essenziale è invisibile agli occhi!”, nota citazione tratta da *Il Piccolo Principe* di Antoine de Saint-Exupéry, riassume in sé l’assoluto, iniquo divario tra ciò che l’arte ha colto sin dalla notte dei tempi e quanto, invece, la società civile, al contempo complessa e minimale, stenta a comprendere e ad affermare. La suddetta società, pachidermica nell’impianto attuativo, troppo prolissa e vacua in quello formale/legislativo, risulta del tutto minimale nei valori, nella liberalizzazione dei contenuti artistico/culturali e nell’aspetto pubblicitario del buon vivere. Tale minimalismo sterile si configura nella sua mostruosa deformità al cospetto di soggetti naturalmente svantaggiati che, non sufficientemente supportati, subiscono gli effetti negativi di un disagio fisico amplificato da un tessuto sociale impermeabile alla diversità. La medesima trama appare intarsiata, tuttavia, di comunità associative che, sebbene asfissiate da logiche gerarchiche del tutto disfunzionali, assolvono ancora innegabilmente alla tutela di soggetti a cui l’apparato statale, puntualmente, si sottrae. In particolare, i disabili visivi appaiono inquadrati in un regime previdenziale garantista e assolutamente congruo in termini suppletivi e, per quanto possibile, compensativi in termini economico/assistenziali. Da parte del legislatore, nonché da quella dell’intera compagine statale, si afferma, dunque, l’intenzione di improntare per i disabili in genere, almeno teoricamente, una vita inclusiva caratterizzata dal pieno inserimento sociale. Tale impegno morale, tuttavia, non ha alcuna forza incisiva ai fini di una reale inclusione. Ciò accade, inaccettabilmente e in modo specifico, nell’ambito artistico/culturale. Il potere inclusivo intrinseco dell’arte e della cultura è proditoriamente annientato dall’incapacità e da una totale mancanza di senso civico da parte dello Stato; inettitudine che, sistematicamente, macchia le politiche attuative, seppur vacue, di una buona *teoria* inclusiva, condotta dallo Stato medesimo.

L’accessibilità all’arte e all’informazione non raggiunge i livelli essenziali garantisti di un’autonomia quantomeno sufficiente. La Legge Stanca e altre misure di cui lo Stato si è formalmente dotato, in virtù di una

promessa istituzionale, priva di solide fondamenta in termini di vigilanza, non godono da parte del medesimo legislatore di un'autorità di controllo autenticamente garantista. I prodotti audiovisivi, contrariamente ai beni culturali, edifici e musei, oggetto di una liberalizzazione piuttosto omogenea in termini di fruibilità collettiva e inclusiva, rappresentano articoli artistici che, intesi in una pseudo democratizzazione dei contenuti informativi e multimediali, restano imballati in una confezione del tutto priva dei dispositivi di accessibilità: audio descrizione per non vedenti e sottotitoli per non udenti. Rendere accessibile un'opera artistica, di qualunque genere, significa impresiosirne l'essenza, affermarne il suo valore intrinseco autentico, encomiarne il calibro, facendone emergere la forza incisiva dell'estro umano, dell'essere umani, del soffio divino, del meraviglioso, suggestivo paesaggio del regno della ninfa arte. L'industria del settore artistico, soprattutto cinematografico e televisivo, non considera l'accessibilità quale valore aggiunto all'opera stessa, ovvero, quale requisito inalienabile, trascurandolo intenzionalmente. Tale omissione volontaria non consente un preconfezionamento adeguato del prodotto stesso poiché l'accessibilità è ritenuta, appunto, un investimento economico sconveniente. L'interesse economico deturpa e contamina qualunque bene di consumo, sia esso materiale o immateriale.

Tale definizione, per quanto ideale, ben evidenzia l'importanza, nella fattispecie, del valore intrinseco dell'arte, quale espressione dell'animo umano, incantevole frequenza sulla quale l'uomo sintonizza emozioni, elegante brucia essenze in cui ardono inebrianti cuori che esplodono in una ricchezza di note, meravigliose sinfonie che danno voce all'anima. L'arte non è tale se non è condivisibile; l'arte non è tale qualora espliciti l'esclusione; l'arte non è tale qualora non preveda una *confezione* di fabbrica non vendibile a tutti indistintamente; l'arte non è tale se, in virtù di un codice etico ignoto a molti produttori, non è concretamente fruibile da ciascuno. L'accessibilità non deve restare, ancora tristemente, appannaggio di opere filantropiche o di un servizio pubblico televisivo attento a una fruibilità quasi totale dei propri prodotti audiovisivi. La disabilità è, purtroppo, una sfumatura presente nell'arcobaleno dell'esistenza, immanente al genere umano; non è dunque trascurabile per definizione. Le disabilità rappresentano un aspetto dell'umano, non un'eccezione di cui scegliere di occuparsi occasionalmente. Esse costituiscono un'oggettiva, mancata possibilità di percezione sensoriale e/o un'inattitudine motoria o psichica che non ha alcuna attinenza con la negazione di un diritto inalienabile all'accessibilità e alla fruibilità di un bene dall'incommensurabile preziosità quali sono l'arte e la cultura in senso lato. Sentirsi destinatario di un patrimonio collettivo dal valore universale non ha eguali per ciascuno. A maggior ragione, soggetti svantaggiati loro malgrado si ritrovano a dover fronteggiare situazioni lacunose in termini sociali e

morali che si nutrono di pregiudizi, preconcetti e di nocivi substrati costituiti da viziati retaggi popolari e disinformazione o, peggio, cattiva informazione.

L'accessibilità rappresenta un valore sociale e come tale va difeso e conseguito. Il conseguimento del suddetto valore deve intendersi quale patto inter-istituzionale in un'ottica, dunque, di interoperabilità, nonché di effettiva cooperazione tra forze (culturali, statali, associative, cooperativistiche, archivistico-museali e artistiche in genere). Nella fattispecie, l'industria cinematografica e televisiva e la meravigliosa officina teatrale, tanto drammatica quanto operistica, devono innestare il proprio impegno artistico su un impianto di supporto umano che riconosca, nell'accessibilità e nella collettiva fruibilità dell'arte, l'essenza dell'ingegno e della creatività umana. L'arte sarebbe intesa, dunque, quale fine e obiettivo della comunità e non quale prodotto destinato a un pubblico *monco*. Accessibilità significa partecipazione e compartecipazione, democrazia assoluta e non tirannia dell'immediatezza, mediazione e non imposizione di un prodotto artistico non godibile da ognuno. L'esclusività della fruibilità non è un valore, l'inclusione lo è. L'accessibilità rappresenta l'autentica democratizzazione dell'arte, il vero fulcro di una società socialmente sostenibile. Ciò che è realmente accessibile e fruibile è, davvero, universale.

Audio descrizione: complessa decodificazione di immagini tutt'altro che banale, interpretariato di sommo valore socioculturale, espressione di visioni, peculiare, speciale interiorizzazione di un'esteriorità, azione mediatrice tramite la quale il gesto diviene parola ed emozione, ritratto poetico di un paesaggio, della prossemica dei personaggi, nobile trascrizione di un atto scenico perpetrato dal soggetto attore, espressione artistica nell'espressione artistica, separate ma coincidenti nell'atto di trasmettere emozioni, veicolo, nonché materializzazione delle emozioni stesse. Una personale percezione dell'audio descrizione mi pone al cospetto di una meravigliosa, straordinaria orchestra di emozioni, mi ritrovo travolta da un valzer passionale di emozioni, sensazioni, stupefacente, positivo delirio da ebbrezza emotiva. Quest'incantevole declamazione ritraente paesaggi mozzafiato, sfondo di candide spiagge dalle quali si inerpicano borghi storici, quieti specchi d'acqua incastonati in uno scrigno di monti ammantati di rigogliosi boschi di bianco vestiti. Audio descrizione: calesse dorato a bordo del quale viaggiare dolcemente in balia del vento dei sogni. Quantunque il senso della vista sia assente, l'audio descrizione funge da catalizzatore emozionale, rende l'essenza artistica del prodotto audiovisivo in questione palpabile e, al contempo, eterea.

Al pari di uno spettatore normovedente, il non vedente diviene, mirabilmente, *ostaggio* prediletto e predestinato del turbine emotivo di quell'audiovisivo; l'audio descrizione si eleva, pertanto, a esperienza autentica dell'arte e nell'arte. La voce fuori campo esprime, in maniera

mediata ma umanamente incisiva ed elevatrice, le sensazioni visive riferibili ai paesaggi, agli stati d'animo, filtrati e interpretati dalla sensibilità dell'audio descrittore, appaiono in tutta la loro straordinarietà, incredibilmente intense, tipicamente artistiche. L'audio descrizione diviene energia di un paesaggio, di un luogo, intensità di un sentimento, anima di un prodotto artistico. Audio descrizione: meravigliosa scultura vocale di un manufatto artistico, estatico sfondo di definizioni d'autore declamate quale menzione di ciò che non ha voce. L'audio descrizione ha il potere di ricreare quella dimensione fantasticamente onirica dell'arte drammatica; dimensione onirica che, nel mio caso, si conserva perenne, straordinariamente immutata, in ogni istante, quale eterea entità fiabesca che rende tutto estatico, stupefacente, mirabile, sublime, dolce euforia che vita comanda. Audio descrizione: poetica, estatica opportunità di sperimentare un vissuto, ammirazione emotiva di un paesaggio incantevole, di una piazza cittadina incorniciata da monumenti ricchi di fascino e carica artistica, estro di uomini che lì, ancora, vivono, respirano, esistono.

Vivere queste emozioni, avere la possibilità di farlo, impreziosiscono l'audio descrizione rendendola emblema di un servizio alla collettività, finalmente, meramente, inclusivo; l'audio descrizione si eleva, dunque, a icona di un occhio emotivo che diviene specchio di un'anima interpretativa dell'arte di cui la macchina da presa diviene la materializzazione. L'audio descrizione diviene apoteosi emozionale, essenza pura e sincera della traduzione audiovisiva, in sostanza, la dimensione del sogno.

Bionota: Rossella Stallone, ex membro del Direttivo del Consiglio Provinciale dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti di Bari, con deleghe in ambito regionale, attualmente è centralista telefonico presso il Ministero di Giustizia, Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, Provveditorato Regionale per Puglia e Basilicata. Cultrice appassionata d'arte in ogni sua estatica declinazione, coltiva l'interesse per l'accessibilità, imprescindibile strumento per la piena fruibilità dell'arte stessa. In quanto cultrice e fruitrice di audio descrizioni, nel triennio 2015-18, ha preso parte al progetto di ricerca "Traduzione Audiovisiva, Saperi Interdisciplinari e Nuove Professionalità".

Recapito autrice: stallonerossella@gmail.com

LABORATORIO DI TRADUZIONE AUDIOVISIVA E ACCESSIBILITÀ L'esperienza degli studenti

SILVIO DE TOMA, FABIO DI BARI, DALILA MONACHINO,
SIMONA SPECCHIO, ROBERTA VALENZANO
COMPONENTI DEL PROGETTO
TRADUZIONE AUDIOVISIVA, SAPERI INTERDISCIPLINARI E NUOVE
PROFESSIONALITÀ

1. Introduzione

La nostra esperienza con la traduzione audiovisiva è iniziata nel 2017 nell'ambito del laboratorio di traduzione audiovisiva e accessibilità all'interno del corso di laurea in Scienze dell'informazione editoriale, pubblica e sociale dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Dopo una prima fase dedicata alle basi teoriche e pratiche delle varie tecniche di traduzione audiovisiva dall'inglese all'italiano, ci siamo concentrati sull'accessibilità dei prodotti audiovisivi per persone con disabilità sensoriali. Nello specifico, abbiamo partecipato al *seminario Tradurre le immagini in suono: workshop teorico pratico di audio descrizione*, presso l'Apulia Film Commission, durante il quale abbiamo avuto l'opportunità di toccare con mano gli strumenti del mestiere. In quella sede, ci siamo cimentati con le prime scene del film *Pinocchio* (2012) di Enzo D'Alò e grazie alla sensazione di spaesamento provata davanti alla necessità di rendere il film fruibile a un pubblico di bambini ciechi, abbiamo intuito che la formazione specifica nel campo della traduzione audiovisiva e dell'accessibilità è fondamentale.

Una prima giornata di formazione specializzata ci è stata successivamente offerta dalla collaborazione tra l'Apulia Film Commission, Sub-Ti Access e la nostra università. È stata un'esperienza altamente formativa, una *full immersion* teorico-pratica di alto livello. Il momento per metterci alla prova e sperimentare le nostre capacità acquisite non è tardato ad arrivare. Grazie alla collaborazione del Centro Studi e Ricerche dell'Apulia Film Commission, abbiamo selezionato alcuni documentari inseriti nel

progetto *Memoria*¹ e tra i tanti contenuti interessanti, la nostra attenzione è stata catturata dalla storia di Varichina, un personaggio vissuto negli anni Settanta nel popolare quartiere Libertà della città di Bari. Lavorando sul docufilm a lui dedicato, *Varichina. La vera storia della finta vita di Lorenzo De Santis* (2016), abbiamo potuto fare esperienza pratica nell'utilizzo dei software per la sottotitolazione, utili anche per l'audio descrizione. Abbiamo concluso il nostro progetto di lavoro sul film presentando le nostre riflessioni nella giornata di studi dal titolo *Tradurre il suono in segno: giornata di studi su traduzione audiovisiva, accessibilità e LIS*, nel 2018.

2. Il film

La scelta del prodotto filmico da sottotitolare e audio descrivere, dopo la fase introduttivo-formativa delle esperienze laboratoriali e seminariali, ha rappresentato uno snodo fondamentale del nostro percorso. Il genere, i temi, la struttura della materia audiovisiva con cui abbiamo deciso di cimentarci ha da subito rivestito un ruolo per nulla secondario. Da neofiti di un mondo che ci aveva affascinati, avvertivamo in definitiva che quel momento avrebbe indirizzato tutto il lavoro successivo, il nostro metodo, perfino la nostra percezione dell'intero progetto. Dopo una fase di brainstorming, la nostra attenzione si è focalizzata su quella che ci sembrava la più peculiare e intrigante possibilità tra i materiali inseriti nel progetto *Memoria: Varichina. La vera storia della finta vita di Lorenzo De Santis* (2016), scritto e diretto da Mariangela Barbanente e Antonio Palumbo e interpretato da Totò Onnis, Ketty Volpe, Federica Torchetti, Lucia Coppola e Claudio Brunetti.

Attraverso lo stile della docufiction, alternando testimonianze reali di chi lo ha conosciuto a ricostruzioni messe in scena e immagini di repertorio, il film tratteggia la figura di Lorenzo De Santis, per tutti Varichina, in gioventù venditore di detersivi porta a porta, poi parcheggiatore abusivo e chaperon di prostitute, figura della mitologia popolare della Bari anni Settanta e Ottanta. Ostentatamente omosessuale, pittoresco, sguaiato, ripudiato dalla famiglia, bistrattato dagli amanti, perlopiù deriso e in qualche occasione malmenato dai concittadini, Lorenzo fece della sua esistenza una sfida spontanea, perenne e inconsapevolmente politica alla società benpensante del tempo. Sorta di icona pop-LGBTQI ante litteram, come

¹ Il Progetto *Memoria* si propone di costruire un archivio audiovisivo dell'identità socioculturale pugliese del Novecento.

recita la sinossi ufficiale del film, ha celebrato il Gay Pride da solo, ogni giorno della propria vita.

Sentivamo che la tematica dell'opera e la sua caratteristica forma narrativa potessero rappresentare per noi una prova complessa e stimolante. Seppure nella varietà di gusti e inclinazioni personali, avevamo maturato la convinzione che la vicenda di quel singolare personaggio potesse toccare le corde migliori di tutti noi del team, spingendoci a fare un buon lavoro. Come verrà illustrato più avanti, nell'accostarci al film ci si ponevano numerose questioni di carattere tecnico-stilistico. Da una parte, la varietà dei registri linguistici, che sfociavano nel vernacolo e nel turpiloquio più goliardico e sanguigno nelle sequenze recitate centrate sul protagonista; dall'altra, in ragione della natura ibrida del racconto, la continua alternanza di scenari, luoghi, contesti.

Miglior film al Cinecittà Film Festival 2017 e menzione speciale al Florence Queer Festival 2016, *Varichina* è stato nominato tra i docufilm ai Nastri d'Argento 2017. È stato inoltre proiettato in Senato in occasione della Giornata Internazionale contro l'omofobia e la transfobia nel 2017. Proporre nel nostro piccolo, e da principianti, una via all'accessibilità di un'opera tanto apprezzata e premiata, immaginare di renderla idealmente fruibile per le persone sorde, ipoudenti, cieche e ipovedenti, ha costituito per noi un motore importante. Si trattava di trovare il modo migliore per far giungere ad un pubblico più ampio una storia lontana nel tempo eppure così attuale, che non appartiene solo alla comunità LGBTQI e alle sue istanze, o alla storia del costume barese, ma in qualche maniera a tutti noi.

3. La sottotitolazione

La traduzione audiovisiva, come sappiamo, si concentra sui prodotti audiovisivi, che comunicano cioè attraverso il canale acustico e visivo. La traduzione permette che un pubblico più vasto possa usufruire di tali prodotti, per cui la traduzione audiovisiva rappresenta un settore piuttosto particolare all'interno della teoria e storia della traduzione. La sua componente intersemiotica è ciò che la caratterizza e la distanzia dagli altri ambiti. Il nostro lavoro all'interno di questo macro-ambito, a cui abbiamo associato il concetto di accessibilità, si è articolato nelle due fasi sopra menzionate: esercizi di sottotitolazione e audio descrizione.

La sottotitolazione favorisce gli spettatori non in grado di comprendere la lingua originale dei contenuti per ragioni legate essenzialmente alla diversità linguistica: diversità che si sostanzia tanto nelle lingue dei differenti

paesi del mondo, tanto nelle forme dialettali all'interno dei paesi stessi. La sottotitolazione aiuta a *sentire* attraverso le parole scritte chi ha difficoltà ad ascoltare il contenuto sonoro. Per agevolare tale comprensione è necessario utilizzare linee guida e regole che possano uniformare lo stile linguistico da adattare all'intera opera. Nel caso di studio in oggetto, la nostra traduzione audiovisiva aveva come obiettivo primario quello di rendere il documentario accessibile a persone sorde e ipoudenti e non soltanto quello di rendere comprensibili le forme dialettali che caratterizzano i dialoghi di buona parte del film preso in esame.

Tra le varie problematiche che emergono nella sottotitolazione per persone sorde, l'aspetto più complesso del nostro lavoro è stato l'utilizzo del dialetto nel film, a volte estremamente funzionale alla trama e alla caratterizzazione dei personaggi. Molteplici riflessioni si sono avvicendate nello svolgimento della nostra traduzione e numerose proposte sono state avanzate per renderla il più omogenea e fruibile possibile. Il film racconta, infatti, di un personaggio la cui peculiarità risiede soprattutto nelle modalità di espressione, nella gestualità che accompagna il talvolta colorito linguaggio. Ci siamo chiesti allora come poter mantenere tali fondamentali caratteristiche verbali di Lorenzo e di chi racconta di lui nella lingua dialettale barese. L'intonazione, la pronuncia e l'espressione conferiscono al personaggio i suoi tratti spiccatamente baresi: trascrivere letteralmente tali parole e conservare l'esatta formulazione linguistica dialettale permette di tratteggiare la *baresità* del personaggio, la sua autenticità. Ci siamo quindi chiesti se fosse necessario tradurre in italiano e interpretare anche espressioni e costruzioni sintattiche tipicamente dialettali o se lasciare dove possibile le espressioni gergali, i modi di dire tipici della lingua locale esattamente come vengono pronunciate. Ci siamo inoltre trovati davanti all'evidenza di non poter pensare solo alla possibilità di un pubblico pugliese e a mettere in conto che l'audience avrebbe potuto incontrare difficoltà nella comprensione del turpiloquio o di espressioni dialettali particolari.

4. L'audio descrizione

L'inclusività nella pianificazione e nella progettazione di prodotti cinematografici e televisivi ha favorito un dibattito rispetto all'importanza che il cinema, la televisione e i prodotti video rivestono nell'interazione e nella comunicazione tra persone cieche, ipovedenti e non (Fiorucci, Pinnelli 2013). Negli ultimi anni è cresciuto, infatti, il bisogno di riconoscere anche alle persone con disabilità visive l'opportunità di usufruire della cosiddetta

democrazia telematica. Il primo supporto di accessibilità per le persone cieche e ipovedenti è da considerarsi l'uomo, in quanto la famiglia e la rete sociale nella quale si muovono consente loro di godere al meglio di ciò che li circonda. In relazione all'accessibilità, oggi sono numerose le iniziative per garantire l'inclusione di persone diversamente abili e l'audio descrizione si inserisce tra le pratiche che rendono fruibili i prodotti audiovisivi alle persone cieche e ipovedenti. L'audio descrizione è una traccia audio che si colloca nei momenti di silenzio dei dialoghi e ha l'obiettivo di rendere accessibili non solo le azioni, ma anche le ambientazioni, i costumi e il linguaggio del corpo, divenendo, così, un prodotto interdisciplinare. Il fine ultimo è quello di restituire al fruitore del film o del prodotto video quanto offerto dal regista nelle sue molteplici forme. L'attività di audio descrizione è creativa, e, come tale, propone numerose domande e sfide soprattutto di natura stilistica.

Il lavoro che è stato svolto sul docufilm *Varichina* è stato sfidante in quanto ha messo alla prova non solo le abilità linguistiche del gruppo di audio descrittori in erba, ma anche l'innovatività e l'abilità di essere neutrali. Proprio quest'ultimo aspetto ha generato numerosi dibattiti all'interno del team di lavoro, in quanto l'obiettivo dell'audio descrizione è garantire al fruitore finale un racconto preciso e dettagliato ma non mediato dall'opinione e dalle percezioni degli audio descrittori. Per garantire che l'audio descrizione fosse puntuale, sofisticata ma neutra, il lavoro è stato svolto dapprima singolarmente da ciascun componente del gruppo, rispetto ad un frammento di dieci minuti circa, dopodiché in numerose sessioni di lavoro, il team si è riunito per uniformare lo stile linguistico e narrativo. È stato stimolante osservare come le diversità stilistiche di ciascun membro del team di lavoro ci portassero a descrivere in modo differente, ma ugualmente valido, le azioni, gli ambienti e i personaggi, *colorando* la narrazione con emozioni, impressioni e talvolta suggestioni che abbiamo dovuto talvolta limare per far fede alla neutralità. Il risultato finale, dopo una accurata selezione lessicale, è un prodotto che mira al proprio interno a conservare le intenzioni del regista, filtrate attraverso lo sguardo vigile e neutrale degli audio descrittori e che porta con sé le peculiarità linguistiche e descrittive del contesto in cui vive il protagonista, Lorenzo Varichina.

5. Considerazioni finali

Lavorare alla sottotitolazione e all'audio descrizione del docufilm *Varichina. La vera storia della finta vita di Lorenzo De Santis* ci ha consentito di conoscere e comprendere a pieno un aspetto legato al mondo degli audiovisivi che spesso viene ignorato dai non addetti ai lavori o da chi non è legato al

mondo delle disabilità sensoriali. Allo stesso tempo, ha messo in luce le enormi difficoltà legate al dover trasmettere a pieno con le parole o con la voce un prodotto audiovisivo carico di significato. Nonostante sia emerso che in Italia c'è una crescente attenzione al tema dell'accessibilità, è indispensabile continuare a diffondere la cultura dell'accessibilità, per far sì che ci sia maggiore consapevolezza sull'argomento e che siano resi disponibili sempre nuovi prodotti audiovisivi di qualità per le persone con disabilità sensoriali. Una maggiore sensibilità nei confronti di questa tematica consentirebbe la crescita dell'alfabetizzazione, un allargamento dell'audience, di utenti finali che fruirebbero di questi contenuti, così come sarebbe garantita una maggiore inclusione dal punto di vista sociale. Per questo chi dovrebbe prestare maggiore attenzione al tema dell'accessibilità sono proprio gli addetti ai lavori, come le emittenti televisive pubbliche e private, le case di produzione cinematografica ma anche i festival e gli organizzatori di eventi culturali. Allo stesso tempo, è necessario formare delle figure professionali specifiche che possano lavorare concretamente alla sottotitolazione e all'audio descrizione di prodotti audiovisivi. Una figura, quella del sottotitolatore e dell'audio descrittore, che faccia da ponte tra le esigenze dei produttori e quelle dell'utente finale e che, in questo caso, agisca non da interprete ma da facilitatore, in modo da consentire alle persone cieche, ipovedenti, sorde e ipoudenti di godere autonomamente di un'esperienza audiovisiva. Il progetto cui abbiamo preso parte è un esempio di collaborazione virtuosa tra l'università e gli altri attori presenti sul territorio regionale e nazionale, a dimostrazione che le istituzioni e gli enti di categoria possono dialogare tra loro per raggiungere un obiettivo comune che garantisca una maggiore accessibilità e inclusione anche nel panorama degli audiovisivi.

Bionota: Gli studenti del corso di laurea in Scienze dell'informazione editoriale, pubblica e sociale dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, autori di questo contributo, hanno seguito il laboratorio di Traduzione audiovisiva e accessibilità nell'a.a. 2017-18. Hanno inoltre partecipato attivamente alle giornate di formazione organizzate in collaborazione con Apulia Film Commission, parte del progetto *Traduzione audiovisiva, saperi interdisciplinari e nuove professionalità*.

Recapito autori: robby.valenzano@gmail.com

Riferimenti bibliografici

Fiorucci A. e Pinnelli S. 2013, *Audio descrizione e disabilità visiva*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion” 1 [1], pp. 134-14.

Filmografia

Pinocchio, diretto da Enzo D'Alò, Italia, 2012.

Varichina. La vera storia della finta vita di Lorenzo De Santis, diretto da Antonio Palumbo e Mariangela Barbanente, Italia, 2016.

© 2021 University of Salento - Coordinamento SIBA



<http://siba.unisalento.it>