

Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni

Giuseppa Compagno & Floriana Di Gesù

*Depende ¿de qué depende?
De según como se mire, todo depende*
(Jarabe de Palo)

Intercomprensione e contrastività

Questa frase, tratta dalla canzone *Depende* di Jarabe de Palo, canzone oggetto della nostra analisi, ci introduce prontamente nel concetto di intercomprensione linguistica in termini di slittamento dell'angolo visuale dell'apprendente di una L2 il quale si accosta alla L2 mediante la lente d'ingrandimento della L1. Per intercomprensione s'intende l'apprendimento di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che facilitano la trasferibilità di conoscenze e abilità già acquisite da una lingua all'altra.

Una tale comprensione tra lingue risulta efficace allorché essa rinsalda la consapevolezza delle proprie strategie e degli stili di apprendimento. L'intercomprensione, infatti, è un processo dinamico che chiama in causa tanto le abilità ricettive quanto quelle produttive e sfrutta appieno il bagaglio della L1 da trasferire a quella nuova area di apprendimento linguistico rappresentato dalla L2.

Entro il contesto di tale trasferibilità fra lingue affini, è possibile stabilire gradi di prossimità fra le lingue oggetto di intercomprensione così da formulare delle generalizzazioni a partire dalle somiglianze esistenti. In una parola, per dirla con Marie-Christine Jamet, “sfruttare le somiglianze non significa ‘tradurre’ nel senso di rendere una lingua A in una lingua B rispettando la frequenza d'uso delle espressioni in un determinato contesto, ma si afferra il significato, anche attraverso sequenze strane nella propria lingua, ma capibili.” (Jamet, 2004, pp. 70-82). I processi di trasferibilità innescati nell'intercomprensione sono rappresentati quasi iconicamente dal ricorso al prefisso *inter* il quale rimanda alle similarità esistenti fra sistemi linguistici, ma anche a quelli di *interlingua* e di *interferenza*. Il primo termine, introdotto da Selinker nel 1972, indica un apparato che riflette le

competenze linguistiche di una persona in un momento dato dell'apprendimento e che si caratterizza per la presenza o assenza di regole che riflettono la somiglianza con la L1. Il secondo termine, generalmente connesso alla teoria della contrastività, designa quel fenomeno per cui le strutture già apprese esercitano una sorta di input negativo sul processo di apprendimento di una nuova lingua. In altre parole, nei processi di apprendimento delle lingue, il sistema grammaticale già formato agisce sia come filtro rispetto alle nuove nozioni linguistiche da incamerare, sia come quadro implicito di riferimento a partire dal quale l'apprendente di una L2 darà vita ad una serie di ipotesi sulla struttura e sulle forme della lingua straniera cui è esposto (intercomprensione > interlingua > interferenza dalla L1 alla L2: errori interlinguali più che, o prima che, intralinguali).

Si deve all'opera cardine *Linguistics Across Cultures*, pubblicata da Lado nel 1957, una prima sistemazione organica del materiale e degli orientamenti relativi alla Linguistica Contrastiva. Grazie ad essa, come scrive Titone, si può fare un distinguo tra due ruoli: quello del comparatista, impegnato nel confronto di più lingue al fine di ricostruirne la lingua madre putativa e, d'altro canto, quello del contrastivista, il quale confronta le lingue al fine di migliorare i metodi d'insegnamento delle stesse (Titone, 1971). Sebbene, poi, il taglio comparatistico sia comune tanto all'analisi contrastiva quanto al processo d'intercomprensione linguistica, i due approcci sembrano condurre verso aree operative differenti: l'analisi contrastiva mira a cogliere quel 'differenziale' tra una lingua e l'altra, mentre l'intercomprensione si muove sul binario della corrispondenza quasi dialogica tra due lingue affini. Per parafrasare De Mauro, è proprio nella intercomprensione linguistica che si attua la dinamica dell'interattività semiotica del linguaggio, "un reciproco agire tra chi produce espressioni e chi le riceve e intende" (De Mauro, 2002, p. 39) e, più ancora, chi le riproduce entro nuovi universi di senso.

Il panorama linguistico odierno, volto alla ricerca di vie di comunicazione con l'altro diverso, guarda all'intercomprensione come un efficace trampolino di lancio per instaurare scambi e costruzioni di senso a partire dalle affinità piuttosto che dalle differenze tra le lingue. Nell'ultimo decennio sono state compiute parecchie ricerche sull'intercomprensione delle lingue romanze. All'interno del programma europeo 'Lingua' vi sono due progetti sviluppati da alcuni paesi europei consorziati: Galatea, sotto la responsabilità di Luoise Dabène (Università Stendhal – Grenoble III), e

Eurom4, sotto la direzione di Claire Blanche-Benveniste (Università di Provence – Aix-Marseille), progetto che mira a 1) sviluppare alcune strategie di lettura; 2) comprendere globalmente; 3) concentrarsi sulla comprensione scritta. Anche in Sicilia, e precisamente a Catania, è presente il progetto Zeroeuro con le medesime finalità, guidato dal desiderio di motivare gli alunni, i quali, improvvisatisi moderni “ricercatori d’oro” (s’intenda la metafora oro=L2), e mediante alcuni “setacci” quali le corrispondenze fonologiche, gli elementi morfosintattici e le strutture sintattiche panromanze, pescano e riconoscono nella nuova lingua alcune “pépites”, ossia gli elementi già conosciuti entro la loro L1.

Le strategie d’intercomprensione tra lingue affini soffrono spesso la piaga della stasi entro un perimetro di comprensione che mai si risolve in produzione, come a sottolineare che l’intercomprensione linguistica facilita la decodifica di un input linguistico presente nella L1 senza necessariamente implicare una ri-codifica o trans-codifica nella L2.

Musica e canzoni a fini didattici

Ogni procedimento d’intercomprensione comporta, invece, il coinvolgimento di più abilità linguistiche, muovendosi parimenti sul piano della ricezione e su quello della produzione. Esempio ed esemplificativo in questa direzione ci pare possa essere considerato il caso delle canzoni in L2 utilizzate a fini didattici. I docenti di L2 ben sanno che gli studenti amano ascoltare musica nella classe di lingua. La musica ha un carattere tridimensionale e le canzoni sono molto più di parole su carta. Ogni canzone veicola un messaggio ed i recenti studi sulle intelligenze multiple - dal lavoro pionieristico di Howard Gardner, *Frames of Mind* (1983) sino alle piste di applicazione glottodidattica proposte da Herbert Puchta e Mario Rinvolucri, *Multiple Intelligence in EFL* (2005) - hanno dimostrato che l’uso della musica nel processo dell’acquisizione linguistica potenzia le abilità del pensiero. La musica possiede una sua struttura interna poiché è anch’essa un codice comunicativo, una forma di linguaggio fatto di melodia, armonia, ritmo, tema, sviluppo, strumentazione e dinamiche. Alcune figurazioni musicali ed alcuni timbri vengono spesso utilizzati per esprimere particolari emozioni, tanto che le associamo sovente a determinati stati d’animo. L’apporto offerto da Tomatis, a tal proposito, basterebbe da solo a

spiegare, a questo punto, l'importanza delle canzoni e dell'ascolto di musica nella classe di lingua. Il binomio lingua/musica favorisce l'apprendimento linguistico poiché la voce contiene ciò che l'orecchio sente e percepisce nel discernere suoni/significati precisi lungo la catena fonematica di una data lingua.

Dal punto di vista dell'apprendente, le canzoni in L2 rendono più accessibile la conoscenza di un nuovo lessico o l'ampliamento del bagaglio lessicale già posseduto. Lo rassicurano circa le sue potenzialità di comprensione della L2 rinsaldando la fiducia nelle proprie abilità di ricezione e decodifica. Ancora, le canzoni contribuiscono efficacemente alla fissazione mnemonica di strutture linguistiche sia sul piano sintattico, sia sul piano lessicale e semantico consentendo all'apprendente di fare ricorso, quasi inconsciamente, a determinati segmenti della L2 nella propria performance linguistica e, dunque, in fase di produzione.

Ciò posto, è lecito supporre che la musica faciliti l'acquisizione di una lingua straniera? E a che titolo? Tali quesiti hanno condotto ricercatori come Bob Lake, da anni impegnato nell'insegnamento dell'inglese come LS a studenti asiatici, a ri-adattare creativamente la *Input Hypothesis* di Stephen Krashen al binomio lingua/musica. Secondo Krashen, nella fase di acquisizione, l'input dovrebbe essere somministrato secondo il criterio dell'*i+1*, ossia un criterio di gradualità per cui il nuovo input linguistico deve essere proporzionato al livello di competenza già posseduta dall'apprendente.

Le canzoni funzionano spesso in questo modo in quanto gli studenti colgono il senso del ritornello prima del significato dei versi. Non solo. Il ritornello, osserva Lake, funge da gancio per trainare il processo dell'*i+1* cosicché gli apprendenti utilizzeranno il ritornello per far luce, decodificare e, quindi, comprendere il resto del testo della canzone.

Tuttavia è nostra convinzione che la proposta di Lake non si sposi con l'idea delle canzoni come strumento per l'intercomprensione linguistica a fini didattici. L'applicazione della ipotesi krasheniana, infatti, presume che l'input somministrato sia lievemente superiore rispetto al grado di competenza già posseduta dall'apprendente e, in tal modo, prevede apprendenti di vario livello da esporre a materiale in L2 più o meno complesso. L'intercomprensione tra lingue di uno stesso ceppo, invece, si fonda sul fatto che le somiglianze tra le lingue possono essere percepite anche indipendentemente dal grado di istruzione. Un apprendente

principiante in spagnolo L2, la cui L1 sia l'italiano, può essere esposto ad un input linguistico - sottoforma di testo scritto o brano per l'ascolto - sebbene la competenza in spagnolo si collochi ancora al di sotto del livello A1 del Quadro di Riferimento Comune Europeo. Nel processo di intercomprensione, infatti, le dissimetrie tra le due lingue in oggetto, nonché le dissimetrie relative al grado di conoscenza/competenza linguistica, non costituiscono problema; esse si configurano piuttosto come interessanti spunti di osservazione del processo di insegnamento/apprendimento. Se prendiamo in esame lo spagnolo e l'italiano, la loro struttura linguistica apparentemente simile può indurre a commettere gravi errori di superficiale comparazione, il tutto a detrimento di un buon apprendimento della lingua. Infatti, la supposta identità del lessico tra le due lingue può dar luogo a confusione ed equivoci, come accade per i falsi amici o per la resa delle forme idiomatiche. Ecco, allora, il susseguirsi di due fasi ben distinte. Una prima fase nella quale il contributo dell'intercomprensione sarebbe quello di facilitare la comprensione passiva della L2 a partire dal bagaglio già consolidato in L1; ed una seconda fase ove gli strumenti forniti dall'analisi contrastiva consentirebbero di valutare le differenze tra le due lingue e di stilare una disamina puntuale degli errori possibili.

Intercomprensione e analisi contrastiva rappresenterebbero, in tal senso, i due momenti consecutivi di un unico percorso glottodidattico atto, non solo a sortire effetti positivi nel processo d'apprendimento della L2, ma inteso anche a sviluppare nell'apprendente un più maturo spirito critico, ad innalzare la soglia metacognitiva e, più propriamente, ad indurre alla riflessione metalinguistica intorno alla L2 cui viene esposto.

E' proprio lungo tale percorso glottodidattico in due tempi che le canzoni assumono un ruolo principe, ruolo che le pone su un piano ben diverso da quello della poesia, del teatro e della letteratura in senso lato. Le canzoni, infatti, possiedono un dispositivo, ossia la musica, la quale esibisce un valore aggiunto sia sul piano culturale sia su quello strutturale. Da una parte, come sottolinea Brian Cullen, "*Music is a fine reflection of Society and Culture, so that the current beliefs and conditions of society are always encoded in the music, either consciously or subconsciously by the composer*" (Cullen, 2001). Dall'altra, la summa di elementi strutturali caratterizzanti il discorso musicale comporta un piegarsi del testo alle leggi metriche, di prosodia musicale, al fraseggio ed al picco tonale proprio delle scale. In una parola, la canzone presenta alcune peculiarità quali: uno

schema ciclico dovuto alla ricorsività dei versi e del ritornello; la rima esterna e interna sottolineata dai giri armonici, la figurazione ritmica che impone un preciso andamento alla distribuzione sillabica delle parole e che come puntualizza P. Fraisse distingue la poesia dalla canzone così come differenzia misura scritta e forma ritmica. Tutto ciò costituisce un input motivazionale che si somma a quello propriamente linguistico. (Fraisse, 1974).

Il caso di “Depende”

Ricerche più o meno recenti nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere hanno sottolineato come fattori-chiave dell'apprendimento siano l'interesse e la motivazione. In effetti, la motivazione è un aspetto fondamentale nel processo di apprendimento, come suggerisce Gómez González, “è il desiderio di apprendere che si manifesta nella volontà di partecipare attivamente al processo d'apprendimento” (González, 1994). Gli apprendenti del nostro tempo necessitano di una stimolazione plurima che coinvolga a un tempo più sfere sensoriali. La musica spagnola e i ritmi latino-americani catalizzano oggi l'attenzione di giovani e meno giovani che, affascinati dalle più varie sonorità di questo filone musicale si accostano alla lingua spagnola con un primo intento di comprensione dei testi delle canzoni, ma anche sotto l'influsso esercitato da una lingua straniera, lo spagnolo appunto, la quale pur se assai vicina all'italiano, evoca mondi lontani e sentimenti ora nostalgici ora briosi. Pertanto, parlando in termini di glottodidattica, la canzone si pone come un attivatore involontario della *Language Aquisition Device* (Krashen, 1981).

Un esempio tra tutti è costituito dal pezzo “Depende” di Jarabe de Palo, che ha imperato nelle classifiche discografiche italiane e straniere per buona parte del 2001, brano particolarmente caro a folle di giovani, tanto da indurre il celebre cantautore italiano Jovanotti a tradurre il testo in italiano e ad inserirlo come cover in uno dei suoi cd.

Si tratta di una ballata in 4/4 dalle linee melodiche facilmente orecchiabili e costituita da 6 strofe + un ritornello, tutte incentrate sul climax sintattico-lessicale dell'anafora che facilita la memorizzazione del testo.

In fase di sperimentazione dell'intercomprensione spagnolo/italiano, si è pensato di somministrare il testo, inizialmente a due apprendenti di

spagnolo L2, livello principianti, al fine di effettuare una prima osservazione dell'approccio ai processi di intercomprensione (fase successiva di questo primo momento di osservazione, sarà l'estensione dell'esperimento ad una campionatura di n. 15 soggetti aventi i medesimi prerequisiti). Il primo dei due, si è accostato al testo lavorando senza tenere conto della musica in un assetto di attività di lettura; il secondo, anch'esso principiante, è stato esposto alla canzone nella sua interezza, cioè testo e musica in un'attività d'ascolto. In un tempo dato sono state articolate le attività di lettura e ascolto nelle tre fasi di: lettura/ascolto globale (la canzone ascoltata una prima volta in toto); lettura/ascolto selettivo (*skimming* e la canzone suddivisa in parti); lettura/ascolto intensivo (*scanning* e la canzone ri-ascoltata per esteso). Quindi, si è chiesto ai due apprendenti di fornire una traduzione o una versione in italiano intesa come ricostruzione di senso a partire dalle spie linguistiche riconosciute come simili a quelle proprie della L1. Tuttavia, l'approccio al testo scritto da parte dell'apprendente 1 era più semplice rispetto al lavoro dell'apprendente 2 la cui percezione uditiva era contemporaneamente concentrata nel duplice discernimento sonoro delle note e dei fonemi. Pertanto, i tempi dell'ascolto sono stati un po' più lunghi e diluiti per consentire ad entrambi un'adeguata e sufficiente comprensione del testo. Esito di questa fase sono stati due testi in italiano di seguito riportati insieme al testo di partenza in tabella sinottica:

Tabella 1

	Jarabe de Palo	Apprendente 1	Apprendente 2
1	Que el blanco sea blanco	Che il bianco sia bianco	Che il bianco sia bianco
2	Que el negro sea negro	Che il nero sia nero	Che il nero sia nero
3	Que uno y uno sean dos	Che uno e uno siano due	Che uno e uno facciano due
4	Como exactos son los números	Come esatti sono i numeri	Come esatti sono i numeri
5	Depende	Dipende	Dipende
6	Que aquí estamos de prestaos	Che qui siamo prestati	Che qui <u>noi siamo in prestito</u>
7	Que el cielo está nublao	Che il cielo è annuvolato	Che il cielo è <u>nuvoloso</u>
8	Que uno nace y luego muere	Che uno nasce e in quel luogo muore	Che <u>si nasce e che si muore</u>
9	Y este cuento se ha acabao.	E se questo conto	E questo conto è

Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano

10	Depende	Dipende	Dipende
11	¿De qué depende?	Da che dipende?	Da che dipende?
12	De sugún como se mire, todo depende.	Da secondo come si guarda tutto dipende	<u>A seconda di come guardi tutto dipende.</u>
13	Que bonito es el amor	Che buono è l'amore	E <u>bello è l'amore</u>
14	Más que nunca en primavera	Mai che nulla in primavera	Più che in primavera
15	Que mañana sale el sol	Che domani sale il sole	Che <u>domani spunta il sole</u>
16	Y que estamos en Agosto	E che stiamo in agosto	Perché <u>siamo già in agosto</u>
17	Depende	Dipende	Dipende
18	Que con el paso del tiempo	Che con il paso del tempo	E' <u>con il passar</u> del tempo
19	El vino se hace bueno	Il vino buono	Che il vino <u>si fa</u> buono
20	Que to lo que sube, baja	Che bassa
21	De abajo arriba y de arriba abajo	Dal basso arriva e arriva dal basso.
22	Depende	Dipende	Dipende
23	Depende ¿De qué depende?	Da che dipende?	Da che dipende?
24	De según como se mire, todo depende.	Da segundo come si guarda tutto dipende	<u>A seconda di</u> come guardi tutto dipende.
25	Que no has conocido a nadie	Che non ha conosciuto	Che <u>nessuno hai conosciuto</u>
26	Que te bese como yo	Che ti come me	Che <u>ti baci come me</u>
27	Que no hay otro hombre en tu vida	Che non hai altro uomo nella tua vita	Che non hai un altro uomo
28	Que de ti se beneficie	Che di te si beneficia	Che <u>da te sia benvoluto</u>
29	Depende	Dipende	Dipende
30	Y si quiere decir si cada vez que Abres la boca	E se ami decidere di siche apre la bocca	E <u>se ami dire di si</u>
31	Que te hace muy feliz	Che ti felice	Che <u>ti rende più felice</u>
32	Que sea el día de tu boda	Che sia il giorno di	Che sia il giorno... di...
33	Depende	Dipende	Dipende
34	Depende ¿De qué depende ?	Da che dipende?	Da che dipende?
35	De sugún como se mire, todo depende.	Da secondo come si guarda tutto dipende	A seconda di come guardi tutto dipende

Analizzando le traduzioni dell'apprendente 1 e dell'apprendente 2 si notano alcuni elementi comuni: 1) entrambi riconoscono e ripropongono correttamente l'uso del pronome relativo *Che* in posizione anaforica; 2) rendono appropriatamente i versi 1-5 e 7 grazie all'affinità spagnolo/italiano degli aggettivi riferiti a colori e ad alcuni sostantivi, nonché i versi 11-14 costruiti attorno al verbo Dipendere; 3) i due apprendenti si comportano analogamente rispetto alla resa di quei termini che risultano morfologicamente asimmetrici nel passaggio dalla loro L1 alla L2.

Se si considerano singolarmente gli esiti dell'esperimento, occorre fare qualche puntualizzazione. L'apprendente 1 decodifica la forma perifrastica *estar de* seguita da colloquialismo *prestao* (V. 6), non con il simmetrico italiano *siamo in prestito* (forma ancora interlinguale rispetto alla resa idiomatically simmetrica *siamo di passaggio*), ma utilizzando il participio passato con valore aggettivale. Si noti che l'elisione della *d* intervocalica del participio passato (*prestao, nublao, acaba*), potrebbe non facilitare l'intercomprensione visto che nella selezione è più comprensibile per un italiano il termine *prestado* che non *prestao*. Inoltre, l'A1 commette errori di falsa selezione rispetto a termini quali *Luego/luogo* (v.8); *Cuento/conto*(v.10); *Bonito/buono* (v.15); *Sale/sale* (v.17); *Paso/pass*o (v.20); *Baja/bassa* (v.22), *De abajo arriba y de arriba abajo/dal basso arriva e arriva dal basso* (vv. 23-24); *Según/secondo* (v.27) e ciò è dovuto all'assonanza che questi termini hanno con la L1 a dispetto della mancata corrispondenza semantica tra le coppie di termini. Per quanto riguarda i verbi *Estamos/stiamo* (v.18), *Se beneficia/si beneficia* (v. 33) e *Si quieres decir si/E se ami decidere di si* (v. 35) siamo in presenza di errori interlinguali dati da interferenza linguistica, nonché di uno intralinguale, nel caso del v. 35, in cui il verbo *querer* è usato impropriamente.

Nel caso del secondo apprendente, abbiamo voluto porre in rilievo non tanto gli errori di traduzione in corso di intercomprensione, quanto piuttosto quelle spie linguistiche che palesano in che misura la musica faciliti la traduzione costituendo, per la sua struttura intrinseca, un vero e proprio binario in grado di orientare la decodifica e la nuova codificazione del testo. Si considerino i casi in cui l'apprendente 2 opera una traduzione *ad-sensum* indotta dal rispetto della metrica musicale, vv. 13-14 e v. 20. Vi sono anche alcuni casi in cui la precisione della resa è dovuta ad una

selezione consapevole all'interno del registro poetico musicale, vedasi i versi 17 e 29.

Se, infine, si mettono a confronto le due versioni del testo spagnolo con una versione corretta dal docente di LS, (Tabella 2) si noterà che entrambi i testi evidenziano alcune imperfezioni, dovute indiscutibilmente alla mancata competenza linguistica in L2. Tuttavia, se si considera che i due apprendenti possiedono la medesima competenza in L1, risulterà assai significativo il prodotto della intercomprensione esperita dall'apprendente 2 impegnato nella decodifica del testo su musica. La musica costituisce la linea di demarcazione qualitativa nell'esito del processo di traduzione: entrambi gli apprendenti dimostrano di aver sviluppato una forma rudimentale ed embrionale di interlingua, sebbene il secondo apprendente abbia raggiunto risultati migliori proprio perché guidato dal metro musicale, dalla linea melodica e dal rapporto tra ritmo e distribuzione sillabica. L'isometria, solitamente tipica della canzone in lingua italiana, non si riscontra sempre nella canzone in lingua spagnola e il sovrapporsi della linea intonativa e di quella melodica crea delle sfasature che risultano però funzionali alla ri-costruzione del testo mediante una selezione linguistico-ritmica del testo originale.

Pertanto, è stato possibile individuare ed isolare almeno tre strategie d'intercomprensione di un brano musicale con versi attivate dall'apprendente nel tradurre: 1) piegare la neo-costituitasi interlingua secondo i dettami del ritmo, della linea melodica e della distribuzione sillabica; 2) selezionare le varianti semantiche più adatte al testo per musica, 3) verificare contestualmente l'aderenza di senso dei versi prodotti pena l'astenersi dal tradurre.

Sul piano glottodidattico, come chiosa ideale del lavoro degli apprendenti, potrebbe essere interessante somministrare loro la traduzione della canzone di Jarabe de Palo proposta da Jovanotti (Tabella 2) al fine di mettere in luce, da una parte le congruenze tra i processi e/o le tecniche d'intercomprensione, e dall'altra le strategie di traduzione e le conseguenti incongruenze e variazioni tematiche rispetto al testo di partenza. La prima funzione della traduzione è quella comunicativa per cui è importante prendere in considerazione le esigenze funzionali e strutturali del testo in ordine alle aspettative dei destinatari del processo testuale-comunicativo. Ezra Pound definì i vari modi in cui la lingua può essere caricata di significati che vanno oltre l'aspetto strettamente linguistico, tra questi, nel

nostro caso, campeggia la melopoeia, ossia la proprietà musicale della lingua e del testo. Esso, sottoposto alla manipolazione della pratica traduttiva, non fa che attraversare i campi infiniti delle diversità culturali afferenti alle due lingue lasciandosi segmentare e ricostituire come testo di arrivo entro un nuovo spazio espressivo quasi virtuale. Infatti, come afferma Osimo, “Il traduttore, che legge il testo che dovrà tradurre, lo legge proiettando i possibili metatesti in uno spazio virtuale, nel quale comincia a prendere forma il testo nuovo, prima in termini di materiale mentale (elaborazione del materiale percepito dal traduttore), poi in termini di concreto inserimento di tale materiale in una struttura rigida e convenzionale che è il codice del futuro metatesto (la lingua della traduzione). La mente umana prende in esame - in modo veloce e non sempre del tutto consapevole - le varie possibilità potenziali di proiezione del prototesto nella lingua del metatesto e, con un procedimento di scelta che ha molto a che vedere con la teoria dei giochi, opta per la soluzione considerata ottimale tra quelle prefigurate” (Osimo, 2000).

La traduzione di Jovanotti, d’altro canto, si presenta come testo d’arrivo misto costituito da traduzione letterale, possibile risultato di una intercomprensione linguistica, come dimostrano i primi versi della canzone, e da una traduzione libera, ligia al ritmo interno dei versi musicati, ma non sempre rispondente al prototesto in termini di significato e resa immaginifica traslati entro il metatesto.

Dove finisca il percorso dell’intercomprensione e dove cominci quello della traduzione è un’altra storia.

Tabella 2

VERSIONE CORRETTA DAL DOCENTE DI LS	VERSIONE DI JOVANOTTI
Se il bianco sia bianco	Che il bianco sia bianco
Se il nero sia nero	Che il nero sia nero
Se uno più uno facciano due	Che uno e uno siano due
Come i numeri esatti	Che la scienza dice il vero
Dipende	Dipende
Se qui siamo in prestito	E che siamo di passaggio
Se il cielo sia nuvoloso	Come nuvole nell’aria
Se si nasca o si muoia	Che si nasce e poi si muore
E se questo racconto sia terminato	In questa vita straordinaria

Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano

<p>Dipende Da che cosa dipende? Tutto dipende dal modo in cui si guarda. Se l'amore sia bello Soprattutto in primavera Se domani spunti il sole Perché siamo in agosto Dipende Se con il passare del tempo Il vino divenga più buono Se tutto ciò che va in su, vada in giù Da sotto a sopra e da sopra a sotto Dipende Da che cosa dipende? Tutto dipende dal modo in cui si guarda Se non hai conosciuto nessuno Che ti baci come faccio io Se non c'è un altro uomo nella tua vita Che si bei di te Dipende E se vuoi dire di sì ogni volta Che apri bocca Se ti rende più felice Se sia il giorno del tuo matrimonio Dipende. Da che cosa dipende? Tutto dipende dal modo in cui si guarda</p>	<p>Dipende Da che dipende? Da che punto guardi il mondo tutto dipende Ma che bello è questo amore Specialmente in primavera Che domani sorge il sole Perché siamo in agosto Dipende E che più che passa il tempo E più il vino si fa buono E quest'onda fa su e giù E ti porto giù e su Dipende Da che dipende? Da che punto guardi il mondo tutto dipende Non ho mai vissuto niente Che mi piaccia come te E non troverai nessuno Che ti ami come me Dipende E se tu dirai di sì Con il suono della voce Mi vedrai come morir Inchiodato alla tua croce Dipende. Da che dipende? Da che punto guardi il mondo tutto dipende</p>
--	---

Bibliografia

- AA.VV., (1998), *Gente que canta*, Difusión, Barcelona.
- ABIO, G. Y BARANDELA, A. M., (2000), «La música en la clase de E/LE» in *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo. Consejería de Educación y Ciencias de la Embajada de España en Brasil.
- BARALO, M., (2004), «Psicolinguística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español/LE», in *Revista Redele*, n. cero.
- BORDOY, M., (2001), «La música española en internet. Recursos básicos para el aula de español como lengua extranjera», in *Frecuencia-L*, 17, Madrid. Edinumen.
- CALVI, M., V., (2004), «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», in *Revista Redele*, n. 1.
- CAMPWELL, R., (1993), ...*20 ways to use a song in the classroom*, in *It's for teacher*, 23.
- COSTAMAGNA, L., (1990), *Cantare l'italiano. Materiali per l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni*. Perugia, Guerra Edizioni.
- CULLEN B., <http://www.celtic-otter.com/Profile.php>
- DE MAURO T., (2002) *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, Bari.
- DI SPARTI A., (2006), *Tradurre i cocci di Babele*, Ed. Compostampa, Palermo.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., (1992), *Estrategias lúdicas para la corrección fonética*, Cable 10, Madrid, Difusión.
- FRAISSE P., (1979), *La Psicología del Ritmo*, Armando, Roma.
- GARDNER H., (1983; 1993), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.
- GENTZLER E., (2002), *Teorie della traduzione: tendenze contemporanee*, Utet, Torino.
- GIL BÜRMAN, M. [et. Al.], (2002), «Explotación multimedia de las canciones en las clases de E/LE», in *Actas del X Seminario de Dificultades de la Enseñaza de Español a Lusohablantes*.
- LADO R., (1957), *Linguistics across Cultures*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.

- GIL-TORESANO, M., (2001), «El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE» in *Carabela*, 49, pág. 39. Madrid. SGEL.
- GONZÁLEZ J., G., (1994), «De cómo usar canciones en el aula» in *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Malaga, pp. 227-234.
- LITTLEWOOD W., (1984), *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, CUP.
- JAMET M.-C., (2004), *Imparare lingue romanze: le potenzialità dell'intercomprensione*, in Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET.
- KRASHEN S., (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, London.
- LAKE B., <http://maxpages.com/teachenglish/Songs and Music in EFL>
- MATA BARRERO, C., (1990), «Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas», in *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana.
- MATTE BON, F., (2004), «Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia», in *Redele*, n. cero.
- MURPHEY, T., (1992), *Music and song*, Oxford University Press.
- OSIMO, B., (2000), *Corso di traduzione: prima parte-elementi fondamentali*, Guaraldi.
- OSIMO, B., (2003), *Corso di traduzione: seconda parte – la percezione del propositato*, Yema.
- PUCHTA H., RINVOLUCRI M., (2006), *Multiple Intelligences in EFL*, Hebling Languages.
- RUIZ, GARCIA, R., (2005), «De los báules da la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la claswe de ELE», in *Revista Redele*, n. 3.
- SÁNCHEZ, B., (1997), «De la comprensión auditiva a la expresión oral», in *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, n.15.
- SANTOS ASENSI, J., (1991), *Las músicas de España y su aprovechamiento didáctico*, Sacramento, MEC e California Department of Education.
- SELINKER L., (1981), *Interlingua in Analisi contrastiva e analisi degli errori Problematica*, Bulzoni Roma.
- TITONE R., (1971), *Psicolinguistica Applicata*, Armando Editore, Roma.
- TOMATIS A., (1987), *L'Oreille et la Voix*, Laffont.