

La lingua delle traduzioni scolastiche dal latino

Ilenia Sanna

ABSTRACT

Careful attention is reserved to the topic of text translation within the field of linguistics. However, it is true that the translation of classical languages, widely considered as “dead languages”, is still unexplored. This study is based on the syntactic and lexical analysis of scholastic translations from Latin by high school students and proposes to outline the patterns of this typology of texts. The research intends to demonstrate how the linguistic code derived from these texts differentiates itself from the common written and spoken Italian and thus is based on own and artificial norms that make this textual production a simple translation exercise rather than the creation of a self-standing and autonomous text. Secondly, these patterns are analyzed and compared with contact language (pidgins, interlanguage) and with a technical language, scholastic Italian.

1. L'IDEA DI LAVORO

«È noto che all'inizio di nuove tradizioni di lingua scritta e letteraria, fin dove possiamo spingere lo sguardo, sta molto spesso la traduzione».

È con una celebre citazione di Folena (1973: 59) che introduco il mio contributo, incentrato sullo studio della lingua delle traduzioni scolastiche dal latino, il cosiddetto *traduttese*.

L'ipotesi di lavoro si basa sulla convinzione che gli elaborati offerti dagli alunni durante l'opera traduttoria si presentino molto diversi, nei costrutti e nelle scelte sintattico-lessicali, rispetto a testi originariamente nati secondo schemi appartenenti alla lingua italiana. Per l'indagine è stato quindi costituito un *corpus* di cento brani, provenienti da studenti dell'ultimo biennio liceale, di indirizzo classico e scientifico. Per ogni soggetto sono stati selezionati in media quattro brani, con una votazione quantomeno positiva da parte dell'insegnante: questo per evitare di incappare in errori dovuti a un *deficit* da parte del singolo (come ad esempio il mancato riconoscimento di un costrutto o di una declinazione), e per eliminare a monte stilemi che appartenessero in realtà all'idioletto personale del traduttore, non imputabili quindi alle caratteristiche che si vanno cercando.

La prima parte di questo intervento è volta a mostrare i risultati di un'analisi operata sul versante sintattico e lessicale, la seconda indaga se gli elementi che caratterizzano questo profilo linguistico abbiano dei punti in comune con quelli che portano alla formazione delle lingue di contatto (lingue pidgin) o se invece possano accostarsi a una particolare varietà di italiano quale l'italiano scolastico.

2. IL TRADUTTESE SCOLASTICO: DEFINIZIONE E STUDIO DEL *CORPUS*

2.1. *Definizione*

Ma che cos'è il *traduttese*¹? Definito come una varietà di lingua, un sistema chiuso che si differenzia dall'italiano comunemente scritto e parlato per una serie sistematica di tratti che lo rendono un codice artificiale e modellato su strutture latine, caratterizzato da un importante

¹ In questa sede, tale fenomeno è visto in relazione alle lingue classiche (in particolare all'idioma latino): per questo mi servo principalmente della definizione data da Condello. Si noti, però, che il *traduttese* è il prodotto di un processo traduttivo (Osimo 2008: 232) che gode di ampia pervasività in numerosi codici linguistici, la cui analisi ha interessato molti esperti in materia di studi sulla traduzione.

processo di standardizzazione ed esemplificazione – sia sul piano lessicale che su quello sintattico – (Condello 2012: 432), questo fenomeno, che fa di un’ostinata convenzionalità il proprio elemento distintivo, rischia di svilire l’assunto che sta alla base degli studi sulla traduzione, per cui tradurre significa interpretare (Folena 1973: X).

Un’indagine, operata sul piano sintattico, della resa italiana dei principali costrutti latini² e dell’ordine dei costituenti della frase, e un successivo approfondimento della componente lessicale rivelano una meccanicità nella risoluzione degli elementi che compongono il dettato della lingua classica: difficilmente, infatti, il testo italiano può essere percepito come un brano a sé stante, autonomo senza il testo fonte.

Non c’è attenzione al risultato d’insieme, molti enunciati sono sciolti secondo una resa segmentale e subunitaria (Condello 2012: 433) – l’obiettivo è infatti quello di tradurre singoli blocchi, o vocaboli, non di donare una coesione all’enunciato o al testo nella sua totalità – con l’utilizzo di congiunzioni ormai desuete e un uso fin troppo rigoroso e stereotipato del lessico scelto; la traduzione scolastica è percepita come puro esercizio grammaticale, senza attenzione al registro stilistico.

In quella che Condello definisce ormai «lingua franca delle nostre scuole» (2014: 32), non si verifica l’attivazione di abilità normalmente richieste nel lavoro di traduzione: la decodificazione del messaggio espresso nella lingua L2, il latino, e la conseguente ricodifica di questo in L1, l’italiano (Garbugino 1993: 107). Non si può certo parlare di traduzione consapevole, che comporterebbe invece il

risalire dalla forma superficiale di una frase di una data lingua alla sua struttura grammaticale più astratta, per poi ridiscendere alla forma di superficie della lingua di arrivo, partendo dalle medesime relazioni grammaticali, ma sostituendo le unità lessicali, e tenendo conto delle differenze parametriche tra le due lingue (Oniga 2007: 104).

² In particolare, *cum* narrativo, proposizione finale introdotta da *ut*, participio presente e passato, ablativo assoluto, perifrastica attiva e passiva.

Il risultato è quindi quello di un linguaggio convenzionale, fatto di infiniti, di gerundi, di relativi e di *affinché* che ha ben poco a che fare con l'italiano moderno (Manacorda 1962: 52).

È un modello di lingua piatto, di natura conservativa rispetto a un latino percepito come lingua inerte; è sufficiente una corretta, talvolta semplicistica, individuazione dei fenomeni e delle strutture morfosintattiche, dove l'italiano utilizzato risulta come un «calco meccanico del latino» (Ronconi 1971: 109). Ciò che manca è un'operazione di tipo filologico (Garbugino 1993: 67): non si richiedono, infatti, né comprensione né ragionamento; la traduzione diviene un semplice «mezzo di verifica dell'acquisto, da parte dello scolaro, di formule e schemi grammaticali più che di una lingua studiata nella sua dinamica» (Ronconi 1971: 109).

Uniformazione, artificiosità, automatismo e totale fedeltà pedantesca – non richiesta – al brano di partenza: sono il risultato di un processo che si «integra *solo* in un metodo di acquisizione linguistica, non in un processo di comunicazione» (Osimo 2008: 150).

2.2. *Gli studi sul corpus*

Mostrerò ora i risultati delle ricerche operate sul *corpus* di riferimento, relative ai principali costrutti della lingua latina e, come già elencato, all'ordine degli elementi costitutivi della frase.

Le rese traduttive offerte per il *cum* narrativo (grafico 1) e per il participio presente e passato (grafici 2-3) dimostrano come la scelta del gerundio sia quella preferita tra gli studenti; pur essendo corretto ai fini del riconoscimento della struttura che si è chiamati a tradurre, il «semplice ma goffo gerundio» (Condello 2014: 31) non offre però chiarezza ai rapporti sintattici tra la frase principale e la subordinata a essa relativa che è chiamato a tradurre.

Se, infatti, in relazione al *cum* narrativo, «il congiuntivo latino informa sulla persona, il numero, l'aspetto verbale, il tempo relativo e il tempo assoluto» (Tappi 1987: 118), lo stesso non si può dire per il modo indefinito in questione, che ne specifica solo il tempo corrispondente,

non esplicitando le sfumature – siano esse causali, concessive o temporali – proprie del costrutto latino.

Il *modus operandi* di rendere anche i participi latini, siano essi presenti o passati, con il gerundio – trascurando spesso il rapporto di anteriorità rispetto alla reggente espresso dal participio passato – rivela un'ulteriore caratteristica del *traduttese*, la sinteticità. Difficilmente, infatti, lo studente offre più informazioni rispetto a quanto non sia espressamente dovuto o richiesto: non si cerca di interpretare il testo originale.



Grafico 1: Traduzioni in italiano del costrutto *cum* narrativo

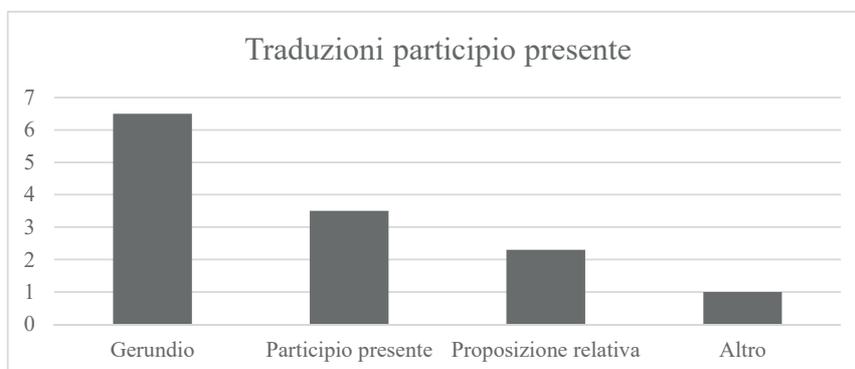


Grafico 2: Traduzioni in italiano del participio presente

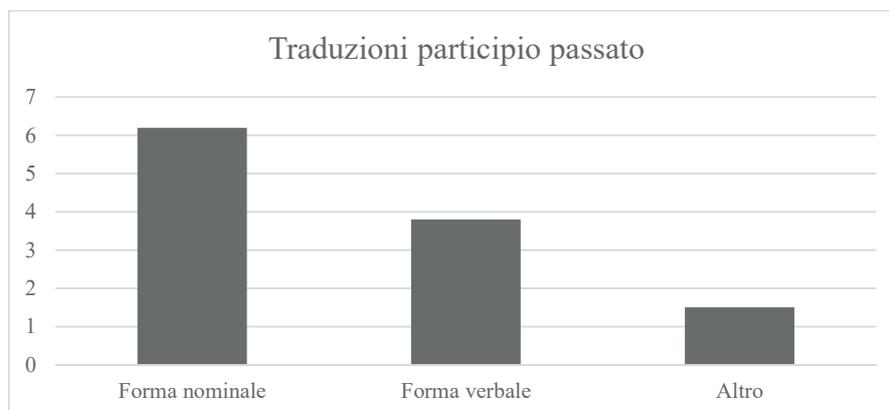


Grafico 3: Traduzioni in italiano del participio passato

Le stesse annotazioni valgono del resto per l'ablativo assoluto (grafico 4): l'espressione, se si presenta nel codice classico come un sintagma autonomo e sciolto da legami sintattici con la principale, anche in italiano, grazie a una netta predilezione – come già visto – per la traduzione implicita, non esprime tali rapporti. Il modo indefinito, sia esso participio o gerundio, offre una soluzione sempre corretta, evitando così allo studente di attribuire un valore semantico preciso alla struttura latina (che invece dovrebbe offrire scegliendo la resa in italiano con una circostanziale). La tendenza è quella relativa all'uso del minor numero possibile di vocaboli per lo scioglimento del fenomeno classico: si procede secondo il «culto della parola isolata» (Terracini 1983: 32), non pensando al valore del messaggio finale, che risiede invece «nelle unità di ordine superiore in cui la parola si colloca (sintagma, frase, periodo, testo)» (Morani 1990: 182).



Grafico 4: Traduzioni in italiano dell'ablativo assoluto

Se, quindi, la tendenza sembra dimostrare la preferenza per una rigida corrispondenza biunivoca tra i vocaboli, eccola ricomparire anche nella resa della proposizione finale introdotta da *ut* (grafico 5). La traduzione più utilizzata per la subordinata latina è infatti il suo corrispettivo in italiano, quindi l'ipotattica esplicita preceduta dalla congiunzione *affinché*. Si aprano ora due considerazioni: se l'equazione che a *ut* fa corrispondere sempre e solo l'italiano *affinché* permette all'alunno di dimostrare la conoscenza del fenomeno latino, convalida al contempo l'idea che la traduzione sia un'opera automatizzata e pedissequa, dove basta seguire scrupolosamente i dettami delle grammatiche latine, senza rielaborare il pensiero nella lingua di arrivo.

La congiunzione *affinché*, infatti, seppur corretta, è ormai in disuso nell'italiano comunemente scritto e parlato, dove siamo abituati a sostituirla con il più comune *perché*: nelle versioni, però, tale particella non compare se non come resa del nesso causale. Inoltre, la traduzione dell'ipotattica latina con il suo corrispettivo esplicito anche quando i due soggetti sono coreferenti rende l'enunciato italiano meno fluente e coeso. Si noti, infatti, che nel nostro idioma siamo soliti preferire, nella proposizione finale, il modo infinito – rispetto a un indicativo o un congiuntivo – quando si debba subordinare un soggetto già esistente.

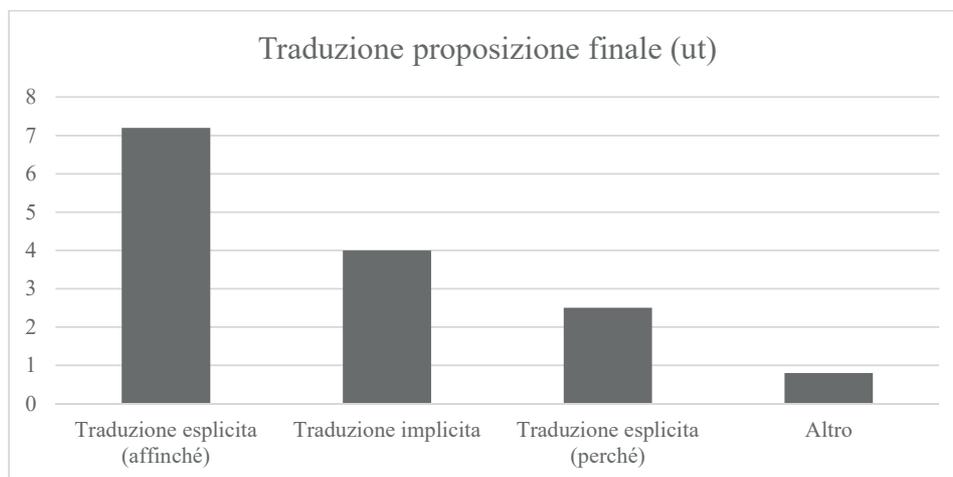


Grafico 5: Traduzioni in italiano della proposizione finale introdotta da *ut*

Stereotipia, applicazione universale e non ragionata delle norme apprese, perdita di specificità testuale: sono alcune tra le caratteristiche che portano a un linguaggio convenzionale, che «infrange il genuino uso italiano» (Ronconi 1971: 110).

Si vedano, a tal proposito, le traduzioni offerte per le perifrastiche attiva e passiva: l'automatismo nella resa dei due costrutti in questione si realizza nell'impiego obbligato di verbi fraseologici per la perifrastica passiva, e di locuzioni indicanti necessità e / o bisogno per la perifrastica passiva. Si riscontra quindi una spasmodica ricerca di correttezza morfologica nell'individuazione del termine, anche quando questa stride con la lingua di arrivo.

Il costrutto futuro, ad esempio, appare sempre introdotto da espressioni che denotino una sfumatura di predestinazione o di imminenza, anche quando tali precisazioni non si dimostrano necessarie nel testo; il risultato appare quindi artificiale e impostato, ancora una volta basato su strutture provenienti dalla lingua classica, non da quella italiana.

Questo *modus operandi* non sembra permettere il passaggio decodifica-codifica; la pratica di esegesi è infatti trascurata e abbandonata, a favore di una «tradizione didattica [...] che ha fissato una volta per tutte

il linguaggio della traduzione [...] indipendentemente dall'evoluzione che nel frattempo ha subito la lingua» (Tappi 1987: 120).

Per le considerazioni sulla resa italiana degli elementi della frase, è ora utile una premessa.

Le combinazioni dei costituenti nell'idioma latino sono molto libere, non essendoci una norma che le regoli: è la flessione a dare origine a concordanze e casi dei singoli vocaboli, per cui sarà il sistema dei casi morfologici a marcarne il peso grammaticale, senza la necessità di un mezzo sintattico che indichi mutamenti nell'ordine lineare delle parole (Salvi 2004: 42).

D'altra parte, l'ordine SOV è quello che il senso comune vede come più utilizzato nelle prose classiche, nonostante siano le scelte stilistiche e pragmatiche, basandosi su una configurazione discorsiva, a guidarne l'*ordo verborum* (Ledgeway 2012: 60).

In italiano, invece, lingua analitica e non sintetica, la funzione logica dei singoli termini è identificata anche grazie alla loro distribuzione all'interno del periodo: il nostro codice linguistico ha alla base infatti un ordine non marcato del tipo SVO (Benincà 1988: 117).

Nei brani analizzati si verifica però l'esatto opposto di quanto appena affermato.

La tendenza, infatti, è quella di mantenere inalterato e intatto l'ordine latino, offrendo così enunciati, e brani interi, improntati su un modello di lingua arcaizzante, di fatto estraneo al nostro codice. Le frasi, oltre a essere considerate singolarmente, non sono al loro interno trattate come un *unicum*, ma scomposte in blocchi giustapposti tra loro, con una totale disattenzione verso le norme della buona stilistica, che dovrebbe condurre a una coesione e a una scorrevolezza del testo d'insieme.

La comprensione del brano, in questo caso, risulta infatti davvero ostica, quantomeno senza l'ausilio del testo fonte.

Il tutto vede una pesante ricaduta nel lessico.

«Quando si traduce si retrocede: ci si accorda secondo un patto tacitamente unanime, con una lingua che vuol essere convenzionale per

essere “neutra” e “neutra” per essere “trasparente”» (Condello 2012: 434): si opera quindi una retrodatazione del lessico, che si macchia di una marcata stereotipia dizionariale. Nelle traduzioni si descrive

un mondo classico abitato solo da “fanciulle” e “fanciulli” (mai, per carità, da “ragazze” e “ragazzi”), o tormentato da crimini terribili come la “tracotanza” (di che si tratterà mai?); un mondo classico dove non si “critica” mai, ma si “biasima”; dove non capitano mai “disgrazie”, ma sempre “sciagure”; dove non “si arriva” mai, ma “si giunge” (Condello 2014: 31).

È la convenzionalità traduttiva a creare una rigida corrispondenza biunivoca tra i costrutti e i vocaboli che abitano i testi. Si veda il pronome determinativo *is ea id*, sempre sciolto con il corrispondente *egli ella*, anche quando, presentandosi in nominativo, potrebbe essere omesso nella resa in italiano, lingua a soggetto nullo. La scelta, poi, di prediligere l’alternativa sancita dalla norma rispetto a quella «consacrata dall’uso» (Vanelli 1997: 70) della lingua spontanea che impiegherebbe *lui lei* denota l’assoluta artificiosità della grammatica normativa.

Una grammatica per cui *iste ista istud* significa *codesto* (che nessuno usa più nell’italiano odierno); a ogni *ipse* corrisponde la formula *egli stesso*, e a ogni *nam* un *infatti*. Questo incasellamento in rigidi significati tradisce un uso reverenziale del dizionario³, cui si ripone una «fiducia che rasenta l’idolatria» (Polara 1991: 35).

I discenti ricercano affannosamente frasi già preconfezionate, prediligono significati dotti e desueti rispetto ai più usuali: *erro*, infatti, vorrà sempre dire *errare*, *nequitia* indicherà *dappocaggine* (non certo *pigrizia* o *malvagità*), e *carmen* si riferirà a un *carme*, mai a un ‘semplice’ *canto*.

³ Rimando allo studio di Favarin – Mancino (1981).

Sono, quindi, automatismo, artificiosità, stereotipie e convenzioni linguistiche, unite a un modello di lingua di tipo conservativo che sconta l'assenza di registri comunicativi che identifichino lo scopo della comunicazione i costituenti di questo standard linguistico.

3. TRADUTTESE: LINGUA DI CONTATTO O VARIETÀ DI LINGUA ARTIFICIALE?

Definite, quindi, le caratteristiche del nostro *traduttese*, è ora il momento di indagare se le peculiarità proprie di questo sistema linguistico possano appartenere o meno a quelle che definiscono una lingua pidgin, o se invece sia più opportuno indagarne somiglianze e differenze con il cosiddetto italiano scolastico.

La prima idea muove dalla considerazione che anche il *traduttese*, proprio come il pidgin, possa classificarsi all'interno delle lingue di contatto.

Possiamo infatti pensare all'opera di traduzione come a un caso molto 'speciale' di contatto linguistico – dove per contatto si intende «il momento in cui due o più sistemi linguistici [...] si trovano compresenti e interagiscono in qualche misura» (Marcato 2012: 44) – in cui questo si organizza nella mente del traduttore durante il processo di traduzione, essendo lo studente centro di questa interazione (Cardinaletti 2005: 60).

Il pidgin, inoltre, è costituito da elementi di lingue indigene (come lingue di sostrato), e di una esolingua (lingua di superstrato) dotata di prestigio e con un maggiore grado di elaborazione; dalla prima provengono soprattutto elementi della grammatica, dalla seconda quelli lessicali (Marcato 2012: 60).

È quindi ipotizzabile che, nel nostro codice, il latino rivesta il ruolo di esolingua, mentre l'italiano quella di lingua indigena – presupponendo la prima come lessificatrice in quanto i vocaboli, che pure sono italiani, riecheggiano un arcaismo latino, e sono sicuramente più vicini al codice classico rispetto all'italiano standard?

Considerando, poi, che le lingue pidgin hanno un ammontare di semplificazione, con materiali rielaborati e ristrutturati secondo fenomeni di grammaticalizzazione e fenomeni di rianalisi semantica e strutturale (Berruto 2006: 156), si potrebbe adattare il processo di pidginizzazione descritto da Grassi – Sobrero – Telmon (1987: 181) in questo modo:

si ha quando italofoeni con competenza passiva del dialetto (latino) producono enunciati dialettali (italiani), che risultano semplificati – e italianizzati (latinizzati) – nella sintassi, ridotti nel lessico. Il processo, che riguarda non un fatto occasionale ma le strutture linguistiche, porta alla formazione di vere e proprie varietà miste, che funzionano a loro volta come sistemi autonomi.

È doveroso ricordare, però, che ciò che più caratterizza il pidgin è l'origine di un nuovo sistema linguistico, che vanta una grammatica propria differente da quella delle lingue che ne hanno alimentato la formazione (Berruto 2004: 143-144): tale peculiarità non è propria del *traduttese*, in quanto, seppur considerato come una varietà di lingua, circoscritta a un particolare evento comunicativo, questo risponde coerentemente alle norme grammaticali che costituiscono l'idioma italiano.

Riconoscendo, allora, il *traduttese* come una «lingua tecnica» (Condello 2012: 432), ai fini di questo studio risulta forse più adeguato accostarlo all'italiano scolastico, la cui etichetta definisce un «insieme di arcaismi, termini leziosi o paludati, ridondanze o ingiustificate cesure e sintesi» (Benincà – Ferraboschi – Gaspari – Vanelli 1979: 164), una varietà di lingua che presenta un carattere artificiale e un'«ossessiva avversione per la ripetizione di parole, la ricerca [...] di pesanti circonlocuzioni, [...] e l'utilizzo della subordinazione da preferire alla coordinazione» (Colombo 2011: 27), a cui si unisce una sintassi intrisa di dislocazioni «di un costituente dalla posizione normale alla posizione marcata» (Moneglia 1982: 245).

Anche se l'italiano scolastico ha ormai concluso la propria evoluzione storica, vedendo un fiorire tra gli anni Venti e gli anni Settanta del secolo scorso (Cortelazzo 1995: 248), è interessante indagare però

come alcune fenomeni distintivi relativi a questa «varietà artificiale di lingua» (Cortelazzo 1995: 247) ritornino parimenti nel *traduttese*.

Elenchiamo infatti, fra le altre:

- uso di perifrasi e sinonimi ritenuti di livello sostenuto al posto di parole dell'uso comune;
- presenza del pronome anaforico di terza persona (nella forma *egli* e non *lui*);
- anteposizione dell'aggettivo al sostantivo;
- scarsa presenza del passato prossimo in luogo del passato remoto;
- uso di *il quale* in luogo di *che* o *in cui* in luogo di *dove*.

Una stereotipia, dunque, che potrebbe indicare qualche somiglianza sistematica nell'insegnamento della lingua italiana e di quella latina, che comunque procedono appaiate.

Del resto, durante il compito di italiano si verifica ciò che già abbiamo osservato per quello di latino: lo studente produce infatti un testo che assume caratteristiche distanti, in relazione anche al registro linguistico adottato, rispetto al codice comunemente scritto e parlato.

A conclusione di questo *excursus*, si ritiene dunque che il *traduttese* – ai fini di questo studio relativo alla lingua scolastica latina – sia un linguaggio settoriale a sé stante, che difficilmente si può accomunare in tutto e per tutto a idiomi già catalogati e analizzati. Tuttavia, sarà proficuo continuarne le indagini linguistiche, al fine di accertarne la permanenza o un futuro e lento declino: arriverà il *traduttese* ad avvicinarsi alla lingua comune, all'italiano standard?

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Interpretazione e Traduzione
ilenia.sanna@unibo.it

BIBLIOGRAFIA

Andreoni Fontecedro, A.

1989 *Dalla competenza frasale alla competenza testuale per la traduzione del latino*, in «Aufidus», 8, pp. 77-94.

Benincà, P. – Ferraboschi, G. – Gaspari, G. – Vanelli, L.

1979 *Italiano standard o italiano scolastico?*, in Colombo, A. (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli, pp. 162-178.

Benincà, P.

1988 *L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate*, in Renzi, L. – Salvi, G. – Cardinaletti, A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, tomo I, Bologna, Il Mulino, pp. 115-194

Berruto, G.

2004 *Prima lezione di sociolinguistica*, Roma – Bari, Laterza.

2006 *Sul concetto di lingua mista*, in Bombi, R. – Cifoletti, G. – Fusco, F. – Innocente, L. – Orioles, V. (a cura di), *Studi linguistici in onore di Roberto Gusmani*, vol. I, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 153-169

Cardinaletti, A.

2005 *La traduzione: un caso di attrito linguistico*, in Cardinaletti, A. – Garzone, G. (a cura di), *L'italiano delle traduzioni*, Milano, FrancoAngeli.

Colombo, A.

2011 *Quale lingua? L'italiano scolastico*, in Colombo, A., «*A me mi*». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli, pp. 26-29.

Condello, F.

2012 *Su qualche caratteristica e qualche effetto del «traduttese» classico*, in Canfora, L. – Cardinale, U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, Il Mulino, pp. 421-439.

2014 *Tragedia e «traduttese» (questioni d'esegesi, non solo di gusto)*, in «Scienze dell'antichità», XX/3, pp. 29-46.

Cortelazzo, M.A.

1995 *Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico*, in Antonelli, Q. – Becchi, E. (a cura di), *Scritture bambine*, Roma – Bari, Laterza, pp. 237-252.

Favarin, S. – Mancino, E.

1981 *Proposta di un nuovo strumento didattico: il Dizionario valenziale di latino*, in «Orientamenti pedagogici», 28, pp. 636-653.

Folena, G.

1973 *«Volgarizzare» e «tradurre»: idea e terminologia della traduzione dal Medio Evo italiano e romanzo all'umanesimo europeo*, in AA.VV., *La traduzione. Saggi e studi*, Trieste, LINT, pp. 57-120; poi: *Volgarizzare e tradurre*, Torino, Einaudi, 1991.

Garbugino, G.

1993 *Latino ed educazione linguistica*, Padova, Unipress.

Grassi, C. – Sobrero, A. – Telmon, T.

1997 *Fondamenti di dialettologia italiana*, Roma – Bari, Laterza.

- Ledgeway, A.
2012 *From latin to romance. Morphosyntactic Typology & Change*, Oxford, Oxford University Press.
- Manacorda, M.A.
1962 *La questione del latino*, in «I problemi di Ulisse», 15, p. 52.
- Marcato, C.
2012 *Il plurilinguismo*, Roma, Laterza.
- Morani, M.
1990 *L'uso del vocabolario*, in Lana, I. (a cura di), *Il latino nella scuola secondaria*, Brescia, La Scuola, pp. 75-85.
- Moneglia, M.
1982 *Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini*, in AA.VV., *La lingua italiana in movimento*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 239-276.
- Ronconi, A.
1971 *Traduzione e interpretazione*, in *Interpretazioni grammaticali*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, pp. 107-135.
- Oniga, R.
2007 *Insegnare latino con il metodo neo-comparativo*, in Oniga, R. – Cardinale, U. (a cura di), *Il latino. Breve introduzione linguistica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 101-122.
- Osimo, B.
2008 *Manuale del traduttore. Guida pratica con glossario*, Milano, Hoepli.

Polara, G.

1991 *Guida alla traduzione del latino*, Torino, UTET.

Salvi, G.

2004 *La formazione della struttura di frase romanza. Ordine delle parole e clitici dal latino alle lingue romanze antiche*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

Tappi, O.

1987 *Problemi teorici e pratica didattica della traduzione di latino*, in «Aufidus», 3, pp. 113-137.

Terracini, B.

1983 *Il problema della traduzione*, Milano, Serra e Riva editori.

Vanelli, L.

1997 *Perché 'lui' vince su 'egli'*, in «Italiano e oltre», 12, 2, pp. 70-78.