

# Translation Trouble: a proposito di Tyke Tiler, A. e George

GIULIA ZANFABRO

George tirò fuori una chiave argentata dalla tasca più piccola di un grosso zainetto. Mamma aveva cucito la chiave lì dentro perché non la perdesse, ma il filo non era abbastanza lungo da arrivare al buco della serratura lasciando lo zainetto appoggiato per terra. Così George doveva stare in equilibrio su un piede solo, scomoda, reggendo lo zainetto con l'altro ginocchio<sup>1</sup>.

«Le parole danno forma al mondo»<sup>2</sup> scrive Matteo Colombo alla fine del romanzo con cui si apre questo breve saggio. Dello scritto di Colombo, due sono gli aspetti che saltano immediatamente agli occhi: il primo ha a che fare con la posizione che il testo occupa all'interno del libro, il secondo con lo statuto del suo autore. Quanto alla posizione, le tre pagine in questione si trovano alla fine di quello che, senza dubbio, è un romanzo per bambini/e; per questa categoria di libri, la presenza di una postfazione rappresenta un caso eccezionale<sup>3</sup>. L'eccezionalità della

---

<sup>1</sup> A. Gino, *George*; trad. it. di M. Colombo, Matteo, Milano, Mondadori, 2015, p. 7.

<sup>2</sup> M. Colombo, "Una bambina segreta a cavallo delle parole", in: *George*, cit., p. 147.

<sup>3</sup> Un'altra eccezione è costituita da quelli che sono considerati i "classici" della letteratura per l'infanzia: «the presence of peritextual elements [...] generally constitutes a major difference

situazione testuale aumenta quando l'autorialità del testo viene attribuita a Matteo Colombo, il traduttore del romanzo che, se siamo arrivate fino a qui, abbiamo appena finito di leggere. C'è un terzo, ultimo, elemento che non possiamo non tenere in considerazione: il titolo della postfazione, *Una bambina segreta a cavallo delle parole*<sup>4</sup>. È grazie alle parole che George, la bambina protagonista di questa storia, può esistere, è per mezzo di esse che la sua presenza diventa visibile, in italiano, tanto quanto lo è in inglese.

Letteratura giovanile<sup>5</sup>, traduzioni e genere: questo saggio, riguarda ciascuno di questi aspetti.

#### EFFETTO HARRY POTTER: LA DIMENSIONE GLOBALE DELLA LETTERATURA GIOVANILE

Il 4 ottobre del 1999, *Harry Potter*<sup>6</sup> appare sulla copertina del Time; l'illustrazione è accompagnata da una didascalia: *Harry Potter non è semplicemente un libro per bambini/e (he's not just for kids)*<sup>7</sup>. La scelta del Time di dedicare una copertina al mago inglese e quella specificazione, in basso a sinistra, sul suo potenziale pubblico non solo sanciscono il successo editoriale di un libro per bambini/e (il quarto romanzo della saga venderà più copie di qualsiasi altro titolo in quello stesso anno<sup>8</sup>), ma segnalano anche l'inusuale interessamento nei confronti di questo

---

between these and other children's books. The presence of these elements depends on the literary value of the "classics"» (Roberta Pederzoli, "The 'Paratext Effect' in the Translation of *La Guerre des Boutons*", in: *Brave New Worlds. Old and New Classics of Children's Literatures*, a cura di E. Paruolo, Bruxelles, Peter Lang, 2011, p. 164).

4 M. Colombo, *op.cit.*, p. 147.

5 Letteratura giovanile, letteratura per l'infanzia, letteratura YA (*young adults*), libri per bambini/e... i modi in cui ci si riferisce a questa categoria di libri sono moltissimi. In questo articolo mi servirò di queste etichette senza che il loro utilizzo denoti delle sfumature rispetto alla categoria di libri alla quale si riferiscono.

6 La bibliografia su *Harry Potter* è sterminata. Di seguito, alcuni dei testi più importanti: S. L. Beckett, *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*, London - New York, Routledge, 2009; A. Blake, *The Irresistible Rise of Harry Potter*, New York, Verso, 2002; J. Eccleshare, *A Guide to Harry Potter Novels*, London - New York, Continuum, 2002; D. Taylor, *The Potter Effect*, in "Mlexia", vol. 14, 2002; *Critical perspectives on Harry Potter*, a cura di E. E. Heilman, New York, NY, Routledge, 2009; G. Lathey, *The Travels of Harry: International Marketing and the Translation of J. K. Rowling's Harry Potter Books*, "The Lion and the Unicorn", vol. 29, n. 2, 2005, pp. 141-151; P. Nel, *J. K. Rowling's Harry Potter Novels: A Reader's Guide*, London - New York, Continuum, 2001; *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*, a cura di L. A. Whited, Columbia, University of Missouri Press, 2002.; cfr. anche (Re-)Translating Classics for Young Readers, International Seminar, Bologna Children's Book Fair, 20 marzo 2012.

7 S.L. Beckett, *op. cit.*, p. 1; "Time", *The Magic of Harry Potter*, 4 ottobre 1999 <<http://content.time.com/time/covers/europe/0,16641,19991004,00.html>>; sito consultato il 15/03/2018.

8 S.L. Beckett, *op. cit.*, p. 1.

romanzo da parte della cultura popolare e letteraria<sup>9</sup> e di un pubblico di lettori e lettrici adulte che mai, prima di allora, aveva comprato un libro per bambini/e.

L'effetto *Harry Potter* è misurabile: dopo la sua pubblicazione i romanzi fantasy per bambini/e e YA diventano dei bestseller<sup>10</sup>; vengono ristampate nuove edizioni delle *Cronache di Narnia*, alcune delle quali confezionate e distribuite appositamente per un pubblico di adulti/e<sup>11</sup>, e le case editrici iniziano ad andare in cerca delle attenzioni del nuovo tipo di pubblico in cui il mago inglese è riuscito a fare breccia. Eppure, scrive Falconer, il successo di *Harry Potter* sarebbe stato impensabile se il pubblico non fosse già stato pronto a capire e ad assimilare un certo tipo di *britishness* e, con ogni probabilità, il libro non avrebbe avuto lo stesso successo se fosse stato scritto in francese. Precondizione del successo di *Harry Potter* sono state, infatti, l'assimilazione e la colonizzazione, anche nei paesi non anglofoni, di tradizioni culturali inglesi e americane.

Il riferimento al caso *Harry Potter* non è semplicemente anedddotico. La sua citazione mi permette di delineare una cornice e di esplicitare, fin da subito, alcune caratteristiche della letteratura giovanile:

- la sua dimensione economica: la distinzione tra un libro per persone adulte e un libro per bambini/e è materialmente impossibile al di fuori di un sistema che non segnali l'appartenenza di un dato libro alla categoria 'letteratura giovanile' per mezzo di tutta una serie di dispositivi paratestuali come le indicazioni editoriali, il carattere scelto per la pubblicazione, la copertina, l'inserimento in specifiche collane editoriali;
- la sua dimensione globale<sup>12</sup>: l'esistenza della letteratura giovanile dipende ed è definita dall'esistenza di un mercato editoriale globale che la produce e la distribuisce in quanto tale. Si può parlare di letteratura giovanile in questi termini soltanto all'interno di un sistema di produzione, distribuzione e ricezione di tipo moderno: prima che questo sistema fosse istituito, era semplicemente impensabile parlare di letteratura giovanile<sup>13</sup>;
- la centralità del pubblico al quale questa letteratura si rivolge, una centralità che risulta evidente anche quando, come nel caso di *Harry Potter*, il tentativo è quello di allargarlo.

---

9 R. Falconer, *The Crossover Novel: Contemporary Children's Fiction and Its Adult Readership*, New York, Routledge, 2009, p. 1.

10 Escludendo *Harry Potter* dal conteggio, dal 1997 al 2005 le librerie Waterstones hanno registrato un +2% nelle vendite dei titoli per bambini/e e YA (R. Falconer, *op. cit.*).

11 Ivi, p. 2.

12 Con globale non mi riferisco soltanto alla dimensione planetaria della letteratura giovanile, ma anche alle sue implicazioni con il processo socioeconomico della globalizzazione (cfr. *Culture planetarie? Prospettive e limiti della teoria e della critica culturale*, a cura di S. Adamo, Roma, Meltemi Editore, 2007; R. Ceserani, G. Benvenuti, *La letteratura nell'età globale*, Bologna, Il Mulino, 2012.).

13 J. Zipes, *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*, London - New York, Routledge, 2002, p. 4.

È proprio il pubblico la questione critica fondamentale per chi, da diverse prospettive, si occupa di letteratura giovanile. Il pubblico di ciò che ordinariamente intendiamo con letteratura per l'infanzia è selezionato, creato, determinato dalle idee che le persone adulte hanno di quello stesso pubblico e di quale deve essere il suo posto all'interno della società.

#### LE TRADUZIONI DEI LIBRI PER BAMBINI/E NEL POLISISTEMA LETTERARIO

Proprio per la centralità che il pubblico ricopre in questa letteratura e per l'idea di finalità implicata da quel *per* in "letteratura per l'infanzia", le persone adulte hanno storicamente espresso diversi tipi di preoccupazioni – educative, religiose, didattiche e morali – per la produzione destinata ai/alle bambini/e, nella ferma convinzione che l'adulto/a può fare del/la bambino/a una brava persona<sup>14</sup>. Il *per* esplicita anche un'altra peculiarità della letteratura per l'infanzia: l'ineliminabile asimmetria del rapporto tra le persone adulte, che scrivono, producono, selezionano, distribuiscono i libri per bambini/e e il pubblico al quale questa letteratura esplicitamente si rivolge. In questo rapporto, la traduzione e il/la traduttore/traduttrice non sono altro che un ulteriore *filtro* attraverso il quale il testo deve passare prima di raggiungere il suo pubblico<sup>15</sup>. Nel processo di traduzione le idee che il traduttore e la traduttrice hanno del pubblico per il quale traducono<sup>16</sup> – e che il sistema culturale di ricezione della traduzione ha dell'infanzia – sono fondamentali e agiscono sulla traduzione stessa.

Nella traduzione, ciò che è in gioco è il passaggio da un sistema a un altro<sup>17</sup>. Per Shavit, il comportamento della traduzione della letteratura per l'infanzia è largamente determinato dalla posizione che la letteratura per l'infanzia occupa all'interno del polisistema di cui è parte<sup>18</sup>. All'interno del contesto nazionale italiano, per esempio, la letteratura per l'infanzia non forma un sistema distinto, ma, al contrario, è definita e dipende da altri sistemi, sicuramente più forti, come

---

14 J. L. Zornado, *Inventing the Child: Culture, Ideology, and the Story of Childhood*, New York, Garland, 2001, p. xviii.

15 E. O'Sullivan, "Does Pinocchio Have an Italian Passport?", in: *The Translation of Children's Literature: A Reader*, a cura di G. Lathey, Clevedon - Buffalo - Toronto, Multilingual Matters, pp. 25-40, p. 25.

16 R. Oittinen, *Translating for Children*, New York, Garland, 2000, p. 68. Nella prospettiva di Riitta Oittinen, una delle maggiori studiose di traduzioni per l'infanzia, la peculiarità della traduzione per bambini/e risiede proprio nel particolare tipo di pubblico al quale si rivolge. Per questa ragione la studiosa preferisce parlare di traduzioni *per* bambini/e e non di traduzioni di letteratura per l'infanzia R. Oittinen, *op.cit.*

17 Z. Shavit, "Translation of Children's Literature", in: *The Translation of Children's Literature*, cit., pp. 25-40, p. 25.

18 *Ibid*

la letteratura per persone adulte, la pedagogia, il mercato<sup>19</sup>. La marginalità della letteratura per l'infanzia nel contesto italiano deriva allora da molteplici fattori che dipendono dalla struttura di questo polisistema all'interno del quale: la letteratura per l'infanzia occupa una posizione subordinata alla letteratura per persone adulte; il sistema principale della letteratura non ascrive un grande valore alla letteratura per l'infanzia; la letteratura per l'infanzia viene costitutivamente legata all'istruzione e, quindi, a delle finalità genericamente didattiche; la componente didattica, però, considerata, nel sistema, un limite per l'attribuzione di un valore estetico<sup>20</sup>, è parte integrante di ciò che concorre a posizionare la letteratura per l'infanzia ai margini del sistema stesso.

È proprio la posizione periferica che la letteratura per l'infanzia occupa all'interno del polisistema letterario, scrive Shavit, a conferire a chi traduce per bambini/e un maggior grado di libertà<sup>21</sup>. La studiosa ha individuato due principi che, nelle traduzioni per bambini/e, agiscono come regola nel passaggio da un sistema a un altro:

- l'*appropriatezza*: il testo viene tradotto e reso adatto, appropriato e utile al pubblico al quale si rivolge «in accordance with what society regards (at a certain point of time) as educationally 'good for the child'»<sup>22</sup>;
- la *leggibilità*: la trama, la caratterizzazione dei personaggi, il linguaggio vengono aggiustati in funzione delle capacità di lettura e comprensione che la società di destinazione attribuisce ai/alle bambini/e<sup>23</sup>.

Secondo Shavit, questi due principi regolano sia le scelte dei libri da tradurre sia i limiti di ciò che si considera manipolabile nella traduzione: perché un testo venga accettato come traduzione di un libro per bambini/e, il prodotto finale deve aderire a uno di questi due principi o, quantomeno, non deve violarli<sup>24</sup>.

Le norme di traduzione esplicitano i limiti che il sistema di arrivo impone al testo tradotto<sup>25</sup>. Come sottolinea Pederzoli, ogni progetto di traduzione tradisce, inevitabilmente, una certa idea di letteratura, una particolare concezione del posto che questa letteratura occupa, un diverso modo di considerare ciò che essa mette in gioco dal punto di vista letterario ed educativo, una determinata idea di quelle che sono le competenze e le conoscenze del/la destinatario/a e del ruolo

---

19 G. Carta, *The Other Half of The Story: The Interaction Between Indigenous and Translated Literature for Children in Italy*, University of Warwick, PhD Thesis, 2012, p. 45.

20 Ivi, p. 46.

21 Z. Shavit, "Translation of Children's Literature", cit., 2006, p. 26.

22 *Ibid.*. Che i libri per bambini/e debbano essere "good for children" è uno dei principali presupposti della critica che si occupa di letteratura giovanile: cfr. G. Zanfabro, *Chi ha paura dei libri per bambini/e? I presupposti della critica: una questione politica*, "Between", vol. 5, n. 10, 2015.

23 Z. Shavit, "Translation of Children's Literature", cit., p. 26.

24 Ivi, cit., p. 25.

25 Ivi, p. 26.

che hanno le persone adulte in quanto mediatrici e lettrici di questa produzione<sup>26</sup> – oltre che una certa idea di infanzia.

In altre parole, le traduzioni dipendono fortemente dal contesto nel quale si inseriscono. I contesti, scrive von Flotow, sono una questione critica fondamentale sia quando produciamo delle traduzioni, sia quando le studiamo: «they shape, influence, permit or prohibit certain versions of certain texts at certain times»<sup>27</sup>. Se questo è vero per ogni tipo di attività traduttiva, nella letteratura per l'infanzia le norme che regolano le traduzioni – chi le traduce, per quale motivo, in quali circostanze e per quale tipo di pubblico – agiscono forse in maniera più evidente, proprio per quell'inevitabile asimmetria che caratterizza questa categoria di libri e per la protezione e il controllo che, a vari livelli, le persone adulte coinvolte nella sua produzione e distribuzione esercitano sui/sulle bambini/e, dentro e fuori dai libri che a loro si rivolgono. L'esplicita intenzione delle persone adulte che scrivono, traducono, pubblicano e distribuiscono i libri per bambini/e è quasi sempre quella di favorire nei lettori e nelle lettrici un apprezzamento positivo nei confronti di un determinato sistema di valori che, si suppone, condividono con il proprio pubblico: la letteratura giovanile di fatto istruisce i propri personaggi e, con essi, il proprio pubblico, sulle dinamiche di potere della società di cui fanno parte.

Manipolazioni, cambiamenti, inserzioni, integrazioni, sintesi, adattamenti costituiscono, nella letteratura per l'infanzia, la norma più che l'eccezione<sup>28</sup>. Lefebvre designa l'insieme di questi fenomeni con il termine più generico di *trasformazioni testuali*<sup>29</sup>. Eppure, nonostante la quasi costitutiva presenza di queste trasformazioni nella letteratura giovanile, le traduzioni e coloro che le rendono possibili sono più invisibili che altrove e la critica che si occupa di traduzioni e letteratura per l'infanzia, nonostante qualche importante eccezione, sembra non essersi interessata più di tanto all'intersezione di questi due ambiti di ricerca<sup>30</sup>.

---

26 R. Pederzoli, *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*, Bruxelles, Peter Lang, 2012, p. 76.

27 L. von Flotow, "Tracing the Context of Translation", in: *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities*, a cura di José Santaemilia, Manchester, St. Jerome Publishing, 2005, p. 39.

28 *Textual Transformations in Children's Literature. Adaptations, Translations, Reconsiderations.*, a cura di Benjamin Lefebvre, London - New York, Routledge, 2013, p. 2; J. Stephens, R. McCallum, *Retelling Stories, Framing Culture. Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature.*, London - New York, Garland Publishing, 1998. Basti pensare a quanti libri per bambini/e abbiamo letto in traduzione. A proposito di traduzioni, va fatta una precisazione: il mercato editoriale per l'infanzia e l'adolescenza è dominato in larga parte dai paesi anglofoni. La ragione principale di questo dominio è di natura economico-linguistica: solo il 3% dei libri del mercato editoriale per ragazzi/e inglese è in traduzione, la percentuale si abbassa all'1% per quanto riguarda gli Stati Uniti. Al contrario, la letteratura in inglese viene rapidamente tradotta nelle maggiori lingue europee.

29 B. Lefebvre, *op.cit.*

30 Ancora nel 2006, O'Connell notava che la letteratura per l'infanzia era un'area di studio per lo più ignorata da teorici e teoriche, editori ed editrici e istituzioni accademiche che si occupavano di traduzioni (E. O'Connell, "Translating for Children", in: *The Translation of Children's Literature*:

Ai margini dei margini: lo studio delle traduzioni per bambini/e in una prospettiva di genere. Scrive, infatti, Valeria Illuminati che, fatta eccezione per Riitta Oittinen – in *Translating for Children* la studiosa cita esplicitamente Godard e Simon – non esistono altri casi in cui la riflessione traduttologica abbia esplicitamente fatto interagire la prospettiva di genere con le traduzioni della letteratura giovanile. In effetti, la tesi di dottorato di Illuminati sembra essere un raro esempio di ricerca in questo ambito<sup>31</sup>.

#### GENERE IN/E TRADUZIONE

In un articolo del 1991, Luise von Flotow analizza tre delle possibili strategie che una traduttrice femminista ha a disposizione quando interviene su un testo: *supplementing; prefacing and footnoting e hijacking*<sup>32</sup>.

Nel primo caso, la traduttrice femminista interviene integrando il testo di partenza, dando a quel testo una seconda vita. Quando integra, la traduttrice è altamente consapevole del suo ruolo politico come mediatrice. Von Flotow definisce l'integrazione come una azione intenzionale («voluntarist action»<sup>33</sup>) sul testo. La seconda modalità di intervento prevede l'inserimento di prefazioni e note a piè di pagina. Prefazioni e note hanno il compito di spiegare le scelte di traduzione e, in alcuni casi, sopperiscono a ciò che, eventualmente, nella traduzione rischia di andare perso. Nella prefazione, le traduttrici femministe possono

---

*A Reader*, a cura di Gillian Lathey, *op. cit.*, p. 15). In un volume del 2010, Roberta Pederzoli ha scritto: «beaucoup d'efforts doivent encore être entrepris pour consolider le domaine de la littérature et de la traduction pour la jeunesse, mais aussi pour améliorer la qualité des traductions publiées» (E.D. Giovanni, C. Elefante, R. Pederzoli, *op. cit.*, p. 127). Più recentemente, sempre Pederzoli ha messo in evidenza la mancanza di teorizzazioni organiche sulla traduzione della letteratura giovanile dopo le due importanti monografie di Oittinen e O'Sullivan: «[...] on ne peut que constater la rareté, voire l'absence de théories cohérentes, qui osent proposer des approches concrètes, basées sur des présupposés théoriques solides, à la traduction pour enfants» (R. Pederzoli, *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*, *cit.*, p. 71). Nella sua tesi, discussa nel 2017, Illuminati riporta e considera ancora valida l'osservazione di Pederzoli (V. Illuminati, *op.cit.*, p. 136).

31 V. Illuminati, *Traduzione per l'infanzia e questioni di genere: viaggio tra i classici francesi e inglesi tradotti in italiano*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Bologna, 2017; <[http://amsdottorato.unibo.it/8264/1/illuminati\\_valeria\\_tesi.pdf](http://amsdottorato.unibo.it/8264/1/illuminati_valeria_tesi.pdf)>; sito consultato il 15/05/2019.

Eppure, scrive Illuminati nella sua tesi, tra la riflessione che i *translation studies* hanno fatto sul genere e la letteratura per l'infanzia, i punti in contatto sono molti. Illuminati e Pederzoli ne hanno individuati alcuni. Cfr. R. Pederzoli, "La traduzione letteraria per l'infanzia in una prospettiva di genere: alcune riflessioni a partire dalla collana 'dalla parte delle bambine'/'du côté des petites filles'", in: *Minding the Gap: Studies in Linguistic and Cultural Exchange for Rosa Maria Bollettieri Bosinelli*, a cura di Raffaella Baccolini et al., Bologna, BUP, 2011, pp. 545-558.

32 L. von Flotow, *Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories*, in: "TTR : traduction, terminologie, rédaction", vol. 4, n. 2, 1991, pp. 69-84, p. 69.

33 Ivi, p. 75.

riflettere sul proprio lavoro e, per mezzo delle note, rendono evidente e visibile la loro presenza nel testo. Questo tipo di strategia ha una forte valenza didattica. Infine, la traduttrice può scegliere di appropriarsi del testo di partenza; chi sceglie di adottare questa strategia interviene sul testo con l'obiettivo ultimo di riscriverlo secondo le proprie finalità politiche.

I *Feminist Translation Studies* si sono sviluppati in Canada, negli anni Ottanta, come *spin-off* della sperimentazione linguistica di alcune scrittrici femministe. In quel contesto, l'obiettivo comune di scrittrici e traduttrici era quello di re-inscrivere le donne nel testo e decostruire il linguaggio patriarcale<sup>34</sup>. In un articolo pubblicato nel 2013, Santaemilia ripercorre la storia dei *Feminist Translation Studies*, proprio a partire dall'esperienza di quelle traduzioni. La ricostruzione di Santaemilia evidenzia che la disciplina<sup>35</sup> e la sua storia presentano non poche insidie, dovute soprattutto alla varietà degli apporti teorici che hanno contribuito a costituirla come tale. Tuttavia, al di là delle differenze e delle specificità che le diverse prospettive comportano, lo studioso riassume gli obiettivi principali dei *Feminist Translation Studies* in quattro punti: i) rileggere le tradizionali e misogine metafore di traduzione; ii) operare e trasformare ideologicamente i testi; iii) rivendicare una nuova autori(al)ità (*authority*) sia sui testi originali che sulle traduzioni; iv) pensare alla traduzione «as 'feminine'/'female' solidarity and genealogy»<sup>36</sup>.

I presupposti comuni di queste teorie sono che i) il linguaggio non è solo un mezzo per comunicare, ma è anche un mezzo per manipolare<sup>37</sup>, e che ii) il genere non è mai una sorta di identità primaria che emerge dalle profondità del sé, ma «a discursive construction enunciated at multiple sites»<sup>38</sup>. L'idea di manipolazione, scrive Santaemilia, è strettamente legata al fenomeno della traduzione; *manipulare* e *translatare* condividono, infatti, un terreno lessicale comune: adattamento, cambiamento, trasformazione, trasmissione, in alcuni casi, anche trasgressione, perversione, sovversione: «Behind all manipulation there is always a

---

34 Ivi, p. 74.

35 Nell'introduzione al volume, Federici e Leonardi riconoscono i *Feminist Translation Studies* come una disciplina ormai istituzionalizzata in molti paesi, ma individuano nel Canada e nella Spagna i due centri più produttivi. Per quanto riguarda l'Italia, invece, le due studiose sottolineano che persiste un evidente stacco tra la teoria e la pratica (*Bridging the Gap Between Theory and Practice in Translation and Gender Studies*, a cura di E. Federici, V. Leonardi, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2013, p. 1). Cfr. L. von Flotow, *Translation and Gender: Translating in the «Era of Feminism»*, Manchester, St. Jerome Publishing, 1997; S. Simon, *Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission*, London and New York, Routledge, 1996; L. Chamberlain, "Gender and The Metaphorics of Translation", in: *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology*, a cura di L. Venuti, London - New York, Routledge, 1992, pp. 57-74; *Gynocritics: Feminist Approaches to Canadian and Quebec Women's Writing*, a cura di B. Godard, Toronto, ECW Press, 1987; J. Santaemilia, *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities*, Manchester, St. Jerome Publishing, 2005.

36 J. Santaemilia, "Gender and Translation: A New European Tradition?", in: *Bridging the Gap Between Theory and Practice in Translation and Gender Studies*, a cura di E. Federici, V. Leonardi, *op. cit.*, p. 7.

37 L. von Flotow, *op. cit.*, p. 8.

38 S. Simon, *op. cit.*



translating process, a process which necessarily affects identity and which, most likely, starts with identity»<sup>39</sup>. La manipolazione, continua lo studioso, è intrinsecamente collegata al potere, al desiderio di ridefinire la realtà, di controllare i comportamenti, di dare forma alle identità – e alle tradizioni culturali e letterarie – e di adattarle in funzione di particolari aspettative ideologiche<sup>40</sup>. Ecco allora che la traduzione diventa uno dei luoghi privilegiati per la (ri)produzione e la (ri)negoziatura delle identità, proprio perché quelle identità può renderle più o meno visibili, più o meno importanti<sup>41</sup>, più o meno fisse.

Chi traduce è inevitabilmente coinvolta nella trasmissione e nel rafforzamento, o, al contrario, nella contestazione e nella messa in discussione dei valori della cultura letteraria all'interno della quale opera<sup>42</sup>. In questa prospettiva, la traduzione diventa un'attività creativa che può potenzialmente destabilizzare le identità e porre le basi per nuove modalità di creazione culturale: la traduzione, scrive Simon, è un meccanismo cardine nella creazione e nella trasmissione dei valori culturali<sup>43</sup>.

Per il posto che occupano all'interno del polisistema culturale e per la forte finalità didattica che viene loro attribuita, i libri per bambini/e, in generale, e le loro traduzioni, in particolare, hanno un ruolo centrale nella trasmissione e nel rafforzamento o nella messa in discussione del sistema di valori all'interno dei quali vengono prodotti, tradotti, distribuiti. La centralità del pubblico è, ancora una volta, una questione fondamentale: l'infanzia rappresenta, problematicamente, il futuro, e la trasmissione di una data ideologia è necessariamente legata all'appropriazione, da parte dell'infanzia, di quella stessa ideologia che si vuole tramandare, e questo indipendentemente dall'ideologia in gioco<sup>44</sup>.

La letteratura giovanile insegna ai/alle bambini/e e ai/alle ragazzi/e come essere tali (*child-like*), ad aderire, cioè, a ciò che una determinata cultura considera naturale per l'infanzia<sup>45</sup>. Le norme di genere sono parte integrante di questo insegnamento: insegnare ai/alle bambini/e come essere tali significa, infatti, insegnare loro «what it means for girls to be girls and boys to be boys»<sup>46</sup>. Nella letteratura giovanile, la normatività di genere agisce affinché i bambini e le bambine vengano percepiti come due categorie distinte e costruisce queste categorie in modo che abbiano dei desideri, dei gusti, dei ruoli, dei linguaggi e dei comportamenti diversi.

---

39 J. Santaemilia, *Gender, Sex and Translation*, cit., p. 1.

40 Ivi, p. 5.

41 Ivi, p. 6.

42 S. Simon, *op. cit.*, p. viii.

43 Ivi, p. 135.

44 T. Pugh, *Innocence, Heterosexuality, and The Queerness of Children's Literature*, London - New York, Routledge, 2011, p. 3.

45 J.L. Zornado, *op. cit.*, p. 14.

46 P. Nodelman, "Decoding the Images: Illustration and Picture Books", in: *Understanding Children's Literature*, a cura di Peter Hunt, London - New York, 2002, p. 77.

È chiaro che il linguaggio, in tutto questo, ha un ruolo fondamentale: «it is through language that the subject and the world are represented in literature, and through language that literature seeks to define the relationships between child and culture»<sup>47</sup>. Ciò che il linguaggio di questi libri comunica rispetto al genere<sup>48</sup> è particolarmente importante dal momento che è ciò che ci si aspetta che i/le bambini/e imparino. Il linguaggio, scrive Suzanne Romaine, è il primo mezzo attraverso il quale capiamo il mondo e il nostro posto all'interno di esso: «[w]hen children learn to talk, they learn to create a linguistic sense of the self. This self is gendered from a very early age. [...] The verbally represented world is gendered»<sup>49</sup>. Il linguaggio è, quindi, il punto di partenza, il primo luogo all'interno del quale le norme di genere agiscono e si realizzano.

Per McCallum<sup>50</sup> e per Stephens<sup>51</sup>, il presupposto su cui si basa gran parte della letteratura per l'infanzia (e della critica che se ne occupa) è l'umanesimo liberale. L'etica liberale umanista (*liberal humanist ethic*<sup>52</sup>) concettualizza gli individui come unici e il sé come qualcosa di essenziale, di innato. Queste credenze sul modo in cui si formano ed esistono le identità tendono a escludere tutte quelle prospettive filosofiche in cui il sé è frammentato, plurale e dialogico<sup>53</sup>. Questa caratteristica della letteratura giovanile segna una distanza piuttosto marcata tra un'idea di "io" che emerge soltanto con e all'interno del linguaggio – e non lo precede<sup>54</sup> – e una letteratura i cui personaggi, invece, hanno un sé percepito e raccontato come autentico, innato, definito. Questa distanza, però, rende forse ancora più evidente il modo in cui le identità – forti, fisse, definite e stabili – della letteratura giovanile vengono costruite nel testo e più visibili gli effetti di naturalità che il testo produce su di esse.

---

47 J. Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction*, London - New York, Longman, 1992, p. 5.

48 Cfr. S. Romaine, *Communicating Gender*, Mahwah, N.J. ; London, Erlbaum, 1999; *The Handbook of Language and Gender*, a cura di J. Holmes, M. Meyerhoff, Oxford, Blackwell, 2003. Per la riflessione sul sessismo della lingua in Italia cfr. C. Robustelli, *Infermiera sì, ingegnera no?* in: "Accademia della Crusca", <<http://www.accademiadellacrusca.it/it/tema-del-mese/infermiera-s-ingegnera>>; sito consultato il 07/03/2018; *Il sessismo nella lingua italiana*, in: "Treccani, l'Enciclopedia italiana", <[http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/femminile/Robustelli.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/femminile/Robustelli.html)>; sito consultato il 07/03/2018.

49 S. Romaine, *op. cit.*, p. 15.

50 R. McCallum, *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction. The Dialogic Construction of Subjectivity*, London - New York, Routledge, 1999.

51 J. Stephens, *op. cit.*

52 R. McCallum, *op. cit.*, p. 67.

53 *Ibid.*

54 Mi sto riferendo alla teoria di Judith Butler (J. Butler, *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of Sex*, London - New York, Routledge, 1993; J. Butler, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, London - New York, Routledge, 2008).

Torniamo, ora, alle strategie di von Flotow e ai *Feminist Translation Studies*. Prefazioni e note a piè di pagina non sono la norma all'interno della letteratura giovanile e, per quanto le trasformazioni siano, in essa, all'ordine del giorno, lo spirito con il quale vengono realizzate non è di matrice femminista. Inoltre, scrive Pederzoli, mentre le traduzioni femministe possono appoggiarsi sul peritesto per segnalare le loro scelte, nei libri per bambini/e, i molteplici cambiamenti operati nel processo di traduzione «non sono in genere segnalati al lettore [e alla lettrice] né ai cosiddetti adulti “intermediari” dell'atto della lettura»<sup>55</sup>. Per quanto riguarda l'appropriazione, manca, in Italia, una cornice teorica all'interno della quale proporre una riflessione di questo tipo<sup>56</sup>. Inoltre, alcune delle proposte delle traduttrici femministe (neologismi, effetti shock, scelte traduttive stranianti, femminilizzazione del linguaggio, messa in questione del linguaggio per mezzo della rottura delle aspettative rispetto a punteggiatura, spazi e scelte tipografiche) trovano difficilmente spazio all'interno di una letteratura alla quale vengono attribuite esplicite finalità educative e didattiche e mal si accordano con i principi di *adattabilità* e *leggibilità* enucleati da Shavit. Resta da indagare anche la disponibilità delle case editrici a proporre traduzioni esplicitamente femministe<sup>57</sup>.

Per la posizione che occupa, per il ruolo che le viene attribuito e per come il sistema economico e culturale è concepito, è molto difficile, quindi, che la letteratura giovanile riesca a farsi rappresentante, soprattutto in Italia, di istanze politiche radicali o percepite come tali. E se è vero che alcuni testi che prestano attenzione alla rappresentazione delle bambine stanno diventando, in qualche modo, un *brand*<sup>58</sup>, l'ideologia che promuovono è comunque addomesticata. Inoltre, all'attenzione tematica che il mondo editoriale sta cominciando a riservare, anche in Italia, alle identità di genere non normative, sembra non corrispondere

---

55 R. Pederzoli, “La traduzione letteraria per l'infanzia in una prospettiva di genere: alcune riflessioni a partire dalla collana ‘dalla parte delle bambine’/‘du côté des petites filles’”, cit., p. 546.

56 Anche se ci sono, in questo senso, dei segnali positivi: cfr. il convegno *Literature, Translation, and Mediation by and for Children: Gender, Diversity, and Stereotype* organizzato dal Centro di Studi Interdisciplinari sulla Mediazione e la Traduzione a Opera di e per Ragazzi/e nell'ottobre del 2017 (<<https://eventi.unibo.it/convegno-metra2017>>; sito consultato il 15/03/2018).

57 Sono le case editrici che, in ultima analisi, decidono cosa rientra nella letteratura per l'infanzia e che cosa, invece, dalla letteratura per l'infanzia resta fuori. Un caso emblematico in questo senso è la traduzione di *Between Mom and Jo* di Julie Anne Peters (2006). Il romanzo è pubblicato, negli Stati Uniti, dalla casa editrice Little, Brown Books for Young Readers – si tratta, quindi, di letteratura per ragazzi/e. In Italia, *Tra mamma e Jo* (2008) è pubblicato da una piccola e relativamente nuova casa editrice – vale la pena ricordare che, invece, la casa editrice americana fa parte del gruppo editoriale Hachette – la Playground, nella sua collana principale, quella che raccoglie la narrativa ‘autoriale’. La ragione di questo slittamento va probabilmente ricercata nel contenuto del romanzo: evidentemente, si è ritenuto che la storia di un ragazzo con due mamme non rispettasse i criteri di *adattabilità* per potersi rivolgere a un pubblico di adolescenti. Lo spostamento del pubblico dice molto del contesto di ricezione in cui la traduzione si inserisce.

58 Sull'attenzione nei confronti dell'etichetta “femminismo” come brand cfr., per esempio, A. Zeisler, *We Were Feminist Once. From Riot Grrrl to Covergirl, the Buying and Selling of a Political Movement*, New York, Public Affairs, 2016.

una uguale attenzione nei confronti del linguaggio *con cui* e *all'interno del quale* queste identità si costituiscono<sup>59</sup>. Inoltre, l'apparente inevitabilità della rappresentazione di identità e soggetti percepiti come "naturali", sostanziali e autentici e dell'idea di sé, di un "io" che precede il proprio corpo, il linguaggio e la propria esistenza<sup>60</sup> che caratterizzano la letteratura giovanile rende particolarmente difficile pensare a una radicale messa in discussione delle norme di genere.

Tuttavia, tenendo conto delle specificità della letteratura giovanile e del sistema di cui fa parte, l'attenzione nei confronti della dimensione di genere nella pratica traduttiva costringe a interrogarsi sulle modalità in cui le identità – in questo caso, le identità di genere – sono costruite *con* e *nel* linguaggio; sul legame tra forme linguistiche e stereotipi sociali; su ciò che il linguaggio rende visibile e ciò che, invece, cancella, addomestica, nasconde. Se questa osservazione vale per il linguaggio in generale, nelle traduzioni è sempre possibile sospendere e fissare il passaggio da un sistema all'altro e cercare di capire, in quello scarto, che cosa è successo, quali agenti sono entrati in gioco, quali pressioni ideologiche hanno agito *sulla* e *nella* traduzione. Ogni scarto testimonia, infatti, di un adattamento della traduzione rispetto al sistema all'interno del quale viene ricevuta. La natura di questi adattamenti è sempre legata a delle complesse relazioni di potere. Traduzione e linguaggio, scrive Castro, sono atti politici che possono rafforzare o mettere in questione le strutture politiche nelle quali si realizzano, «tools for gender oppression or liberation»<sup>61</sup>, e questo soprattutto all'interno di una letteratura che istruisce i/le bambini/e sulle dinamiche di potere della società di cui fanno parte.

Occuparsi di traduzioni in questo senso, scrive Simon, significa individuare i punti di contatto, concettuali e linguistici, tra le culture e rendere visibili le pressioni politiche che le attivano<sup>62</sup>. Ciò che è in gioco è la traduzione come pratica politica, ideologica e legata al contesto (*context-bound*<sup>63</sup>), la traduzione come ciò che può (ri)produrre, (ri)negoziare, rendere visibili o cancellare quelle identità

---

59 Anche case editrici sicuramente all'avanguardia per il contesto italiano, come Lo Stampatello, sembrano sottovalutare l'importanza di alcune scelte di traduzione. Illuminati, nella sua tesi, riporta due passaggi di *Welcome to the Family*, tradotto in italiano con *Benvenuti in famiglia*, di Mary Hoffman. La scelta di tradurre al maschile il titolo e altri elementi all'interno del testo non corrisponde al contenuto inclusivo del libro: «And when the **baby** is born, **it** is usually very welcome» (M. Hoffman, *Welcome to the Family*, Frances Lincoln Children's Books, 2014, p. 4) diventa, in italiano: «E quando **il bambino** nasce è davvero **il benvenuto**»; «It can take a while for the **children** to settle down and get along together, and to get used to a new person acting as their parent. **They can also worry about the mum or dad who no longer lives with them**» (ivi, p. 16) diventa: «Può volerci un po' di tempo perché **i bambini** si abituino a stare insieme, e accettino una nuova presenza in famiglia». Illuminati nota anche che, nel secondo esempio, un'intera frase, immotivatamente, sparisce (V. Illuminati, *op. cit.*, pp. 348-349).

60 Cfr. J. Stephens, *op. cit.*; R. McCallum, *op. cit.*

61 O. Castro, *Introduction: Gender, Language and Translation at the Crossroads of Disciplines*, in: "Gender and Language", vol. 7, n. 1, 2013, pp. 5-6.

62 S. Simon, *op. cit.*, p. 136.

63 L. von Flotow, *op. cit.*

che hanno un ruolo così rilevante nei libri per bambini/e. È chiaro che questo tipo di pratica presuppone una presa di posizione di tipo politico<sup>64</sup> – Sherry Simon ha parlato, a questo proposito, di traduzione come attivismo letterario («literary activism»<sup>65</sup>). Vale, per le traduzioni della letteratura giovanile, ciò che Monika Woźniak ha scritto a proposito delle traduzioni polacche delle fiabe di Perrault: le strategie di traduzione o di adattamento e, in generale, le modifiche alle quali un testo tradotto è sottoposto sembrano essere sempre coerenti con la cultura o il contesto nazionale all'interno del quale il testo viene trasferito e, in qualche modo, testimoniano della specificità di quel sistema d'arrivo<sup>66</sup>.

Che cosa succede, allora, nel passaggio dall'inglese all'italiano in *Un tornado a scuola*<sup>67</sup>, *Ogni giorno*<sup>68</sup> e *George*<sup>69</sup>? Che cosa ci dicono queste traduzioni del contesto all'interno del quale vengono prodotte?

#### TYKE È BRAVA O INTELLIGENTE?

Nel 1977 esce, in inglese, *The Turbulent Term of Tyke Tiler* di Gene Kemp. Il libro, scrive Kerry Mallan, ha un immediato successo e sembra che chiunque lo legga resti stupita dal colpo di scena finale<sup>70</sup>. Nel corso del romanzo, Tyke racconta in prima persona tutta una serie di avventure, sempre in compagnia del suo amico più fidato, Danny Clover. Tyke e Danny si mettono spesso nei guai, ma, grazie alla scaltrezza di Tyke, riescono quasi sempre a farla franca. Tyke è intelligente, brillante, la sua mente formula pensieri ad alta velocità, il suo agile corpo è instancabile e il suo animo è impavido. Al contrario di Tyke, Danny non è poi così sveglio, è particolarmente sensibile e ha una terribile paura dei fantasmi.

---

64 Von Flotow ha sottolineato che la consapevolezza di ciò che questo tipo di traduzione mette in gioco non sempre si traduce in un'effettiva attuazione dei principi che sostiene: «[...] it is often considerably easier for a translator to proclaim political action in prefaces and other materials than to actually take action in the translation; this may explain the manifesto-like quality of the more combative statements, a quality that is not always reflected in the translated work» (ivi, p. 35).

65 S. Simon, *op.cit.*, p. viii.

66 Cfr. M. Woźniak, "When (and where) do you live, Cinderella? Cultural Shifts in Polish Translations and Adaptations of Charles Perrault's Fairy Tales", in: *Textual Transformations in Children's Literature: Adaptations, Translations, Reconsiderations*, a cura di B. Lefebvre, London – New York, Routledge, 2013, pp. 87–100.

67 G. Kemp, *Un tornado a scuola*; trad. it. di L. Angelini, Trieste, Emme, 1995. Questo romanzo, a differenza degli altri due, non fa parte della letteratura contemporanea – non è più stato ripubblicato. La peculiarità di questo testo e le difficoltà che presenta la sua traduzione spiegano la scelta di analizzarlo assieme a *Ogni giorno* e a *George*.

68 D. Levithan, *Ogni giorno*; trad. it. di A. Mari, Milano, Rizzoli, 2013.

69 A. Gino, *op.cit.*

70 K. Mallan, *Gender Dilemmas in Children's Fiction*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009, p. 1.

Leggiamo il primo paragrafo del romanzo in inglese:

We'd gone right through the school collecting the teachers' tea money and had got to the canteen door when Danny waved the ten-pound note at me. It took me a couple of minutes to realize what it was, 'cos it looked highly unlikely in Danny's grimy mitt. Then I pushed him into the canteen, sure to be empty on a Friday afternoon at five to three. The pandemonium of a wet school playtime died away, and we could hear the rain drumming on the roof instead<sup>71</sup>.

Non sappiamo chi è che narra la storia, non abbiamo assolutamente idea se la persona che sta dicendo "io" all'interno del testo sia un bambino o una bambina. Kemp non usa il nome proprio di Tyke o qualsiasi pronome che possa definire Tyke dal punto di vista di genere. L'identità di Tyke è svelata solo nelle ultime righe del racconto e nella postfazione del professor Will Merchant che chiude il romanzo.

Ciò che Tyke fa e dice, il modo in cui si relaziona con gli/le insegnanti e con le altre persone che fanno parte della sua vita, ciò che gli/le altri/e dicono di Tyke sono tutti elementi che Kemp, come autrice, e Tyke, come voce narrante, utilizzano per costruire il genere di Tyke all'interno della maschilità normativa. Come sottolinea anche Mallan, il discorso e gli atti corporei sono centrali nella teorizzazione della performatività di genere butleriana<sup>72</sup>: «Gender is a series of acts that brings into being what it names and, in Kemp's text, produces a 'masculine' girl»<sup>73</sup>. Il fatto che la storia prima nasconda e poi, alla fine, riveli per mezzo di un gioco linguistico che Tyke, che tutti/e avevamo percepito come un bambino, è, in realtà, una bambina dimostra, continua Mallan, non solo che il linguaggio stabilisce la coerenza delle categorie di genere per mantenere e rafforzare il binarismo, ma anche che la costruzione discorsiva del genere iscrive e definisce il corpo<sup>74</sup>. Tyke, che è una bambina, non si adegua alle aspettative di chi la legge e alle norme di genere che, in quanto bambina della fine degli anni Settanta, mette in questione. In questo modo, Tyke e il libro di cui è protagonista agitano il genere e smascherano la sua naturalità come un effetto del discorso: «What *The Turbulent Term of Tyke Tiler* attempts to do is call into question the norms of gender behaviour [...] and to open out possibilities for agency and subversion»<sup>75</sup>.

Vediamo ora l'incipit della traduzione italiana:

Eravamo andati in giro per tutta la scuola a raccogliere il denaro per il tè degli insegnanti. Quando arrivammo alla porta della mensa, Danny prese a sventolarmi davanti la banconota da dieci sterline. Mi ci volle un paio di minuti per realizzare che cosa avesse in mano, perché fra quelle dita sudice la banconota pareva decisamente impro-

---

71 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, London, Faber & Faber, 2006, p. 1.

72 K. Mallan, *op. cit.*, p. 15.

73 *Ibid.*

74 *Ibid.*

75 *Ibid.*

babile. Lo spinsi all'interno della mensa, **sicura** di trovarla vuota, dato che erano solo le tre meno cinque di un venerdì pomeriggio. In lontananza si perdeva il baccano di una ricreazione scolastica al chiuso col tempo brutto, mentre si poteva percepire distintamente il tamburello della pioggia sul tetto<sup>76</sup>.

Alla sesta riga quel «sicura» ci segnala immediatamente che la narratrice è una bambina<sup>77</sup>. In italiano, l'effetto straniante svanisce completamente. Ora, è vero che riuscire a mantenere sospeso il genere di Tyke è senza dubbio un'operazione complicata: aggettivi che marcano il genere, participi, pronomi devono tutti essere evitati e aggirati – un'attenzione, questa, che in inglese non è necessaria. Tuttavia, nel passaggio da un sistema all'altro, si perde molto più che l'effetto a sorpresa. Il fatto che, dalla primissima pagina, Tyke sia una bambina innesca tutta una serie di effetti testuali che smascherano l'ideologia della traduzione, un'ideologia che mal si accorda con il romanzo esplicitamente femminista di Kemp.

Se, in inglese, Kemp costruisce Tyke con un linguaggio, un comportamento, persino un nome che chi legge attribuisce, proprio per la pressione delle norme di genere, a un bambino; in italiano, la Tyke inglese non esiste. Una delle caratteristiche principali di Tyke, infatti, è l'intelligenza. Tyke è intelligente (*clever*). Questa caratterizzazione è particolarmente importante anche perché è costruita in antitesi rispetto all'altro personaggio del racconto, Danny, che, invece, non solo ha delle difficoltà di apprendimento e di comportamento, ma ha anche un difetto di pronuncia che rende difficile per tutti/e, tranne che per Tyke, capire ciò che dice. Tutte le richieste che Danny fa a Tyke – molto spesso sono queste richieste a mettere Tyke e Danny nei guai – si basano proprio sul fatto che Tyke è intelligente, è forte e sa cavarsela in ogni situazione. All'inizio del libro, Danny non riesce a fare a meno di rubare 10 sterline dalla borsa di un'insegnante. Dopo il furto, corre da Tyke perché la bambina trovi un modo di risolvere il pasticcio in cui si è cacciato. Tyke e Danny discutono finché Danny, a un certo punto, dice a Tyke: «Please Tyke. You do it. You're **clever**. You can do anything'»<sup>78</sup>. Nella traduzione italiana, non solo si perde la caratterizzazione di Tyke come intelligente – la bambina diventa semplicemente **brava**, un aggettivo che, in italiano, viene spesso associato alle bambine – ma anche l'azione richiesta a Tyke ('You do it', 'Fallo tu') viene appiattita su una dimensione più astratta: «Ti prego, Tyke. **Trova una soluzione**. Tu sei **brava**. Sai fare tutto»<sup>79</sup>.

---

76 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 7. Faccio riferimento alla traduzione del 1995 perché non mi risulta che il romanzo sia stato riedito più recentemente.

77 Non solo, mentre nella versione inglese del 2006, l'illustrazione di Kenny McKendry (1994) mostra un giovane essere umano non chiaramente identificabile come bambino, né come bambina, l'illustrazione nell'edizione italiana del 1995, che importa quelle dell'edizione Gallimard del 1992 di Quentin Blake, mostra due persone, una con i capelli lunghi e una con i capelli corti e la loro appartenenza a un determinato genere è decisamente meno ambigua.

78 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 4.

79 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 11.

La stessa cosa succede nel terzo capitolo. La situazione è analoga: Danny vuole che Tyke faccia qualcosa per lui, qualcosa che lui non riesce o ha paura di fare. Tyke, inizialmente, non vuole assecondare la richiesta dell'amico che, di nuovo, incalza Tyke sottolineando le sue capacità intellettive: «'But you're **clever**. You can do anything'»<sup>80</sup>. Ancora una volta, nel passaggio in italiano, Tyke non è intelligente, perspicace, ingegnosa o sveglia, ma diventa semplicemente una ragazza in gamba: «'Ma tu sei **in gamba**. Sai fare tutto'»<sup>81</sup>.

C'è un altro problema che chi traduce dall'inglese questo romanzo deve affrontare: la traduzione del neutro *child*. Ciò che in inglese può restare indeterminato, in italiano richiede, infatti, una scelta o, al massimo, una perifrasi. Inoltre, in due dei casi in cui *child* compare riferito a Tyke, c'è anche la signora Somers che, oltre a riferirsi a Tyke come "child", la chiama con il suo vero nome, un nome che non viene esplicitamente menzionato, ma che, se leggiamo il romanzo in inglese, scopriamo che la bambina detesta. Riporto di seguito i casi:

'Don't mumble, **child**. And look up when a member of staff speaks to you'.  
I looked up and got a mouthful of rain.  
'Now, don't play about. Hurry along to the classroom'.  
She used my real name, the one I hate [...]»<sup>82</sup>.

'Non biasciare le parole, **ragazzina**. E alza gli occhi quando sei interpellata da un membro del corpo insegnante'.  
Alzai il viso e mi entrò in bocca un po' di pioggia.  
'Basta bighellonare in giro, ora. Corri in classe'.  
Mi aveva chiamata **ragazzina**, una cosa che non sopporto [...]»<sup>83</sup>.

'Really, Miss Honeywell, what is that **child** doing?' She said my name again, and I wished her shut up in a cell with a lot of slugs, nastier than rats»<sup>84</sup>.

'Insomma, Miss Honeywell, cosa diavolo sta facendo quella **ragazzina**?'. La signora Somers e ancora quel suo «**ragazzina**». Desidererei che potesse finire in una cella piena di lumache, che sono anche più disgustose dei topi»<sup>85</sup>.

Alla fine del romanzo, la signora Somers si mette a urlare contro Tyke che, nel frattempo, si è arrampicata sul campanile della scuola – dismissed e pericolante – e la chiama con il suo vero nome:

80 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 31.

81 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 38.

82 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 6.

83 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 12.

84 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 66.

85 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 74.



'Get down at one, Theodora Tiler, you naughty, disobedient girl!'<sup>86</sup>.

'Scendi immediatamente di lì, Theodora Tiler, testarda e disobbediente che non sei altro!'<sup>87</sup>.

È la prima volta che anche noi lettrici scopriamo il nome di Tyke. La bambina, ovviamente, a sentirsi chiamare Theodora, va su tutte le furie. I lettori e le lettrici italiane, però, non capiscono bene perché, visto che mai, prima di questo momento, Tyke ha manifestato insofferenza nei confronti del suo nome proprio (e mai, prima di questo momento, la signora Somers l'ha chiamata per nome). In questi tre esempi, la scelta del traduttore è stata quella di eliminare il fastidio che Tyke prova nei confronti del suo nome proprio e di appiattire tutto su un generico "ragazzina", trasformando non solo il neutro "child" nel femminile ragazza, ma anche connotando questa trasformazione con una qualità negativa che, in inglese, non ha – in italiano, è ragazza il termine con il quale Tyke odia essere chiamata, non Theodora.

Coerenti con questa scelta sono anche le traduzioni di alcuni verbi che hanno come effetto quello di depotenziare l'*agency* di Tyke, de-enfatizzando il suo ruolo di agente:

I was about to let it fall in a puddle once more, when Sandra Hines from 4P [...] **joined me**<sup>88</sup>.

'Stavo appunto per lasciarla cadere in un'altra pozza, quando **fui bloccata** da Sandra Hines della IV P [...]'<sup>89</sup>.

'I don't want to...' And then I **stopped**<sup>90</sup>.

'Non voglio...' e **desistetti**<sup>91</sup>.

Similmente, il forte impiego di vezzeggiativi e alcune scelte traduttive fanno sì che la bambina venga presa meno sul serio e hanno come effetto quello di rendere Tyke più carina e meno pericolosa:

'You **crazy fool**. Are you trying to flatten me?'<sup>92</sup>

'**PazzereLLona** che non sei altro. Vuoi buttarmi a terra?'<sup>93</sup>

86 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 120.

87 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 130.

88 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 7.

89 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 13.

90 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 32.

91 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 39.

92 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 14.

93 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 22.

frantic ferret<sup>94</sup>

animaletto impazzito<sup>95</sup>

loud-mouthed ruffian<sup>96</sup>

esuberante e turbolenta<sup>97</sup>

‘[...] You’ve been quite ill, **bad one**’<sup>98</sup>

‘[...] te la sei vista piuttosto brutta, **birbantella**’<sup>99</sup>.

‘Tyke’s **all right**,’ Dad begun<sup>100</sup>.

‘Tyke è una **brava bambina**’, iniziò papà<sup>101</sup>.

Queste scelte di traduzione si ripercuotono anche su altri personaggi femminili all’interno del romanzo. La sorella di Tyke, Beryl, che in inglese è «**bright**»<sup>102</sup>, in italiano è un «**genietto**»<sup>103</sup>. La voce di Miss Honeywell che in inglese è «one of those upper-class voices»<sup>104</sup>, una voce che, quindi, non è caratterizzata dal punto di vista di genere, ma di classe, nella traduzione italiana diventa «una voce snob come quella delle **signorine** dell’alta borghesia»<sup>105</sup>.

Se, in inglese, cadiamo nella trappola dell’autrice e crediamo che Tyke sia un bambino, proprio per il modo in cui viene costruita, nel testo, la sua maschilità normativa; in italiano, non solo l’illusione manca, ma il fatto che Tyke sia, dalla primissima pagina, una bambina, ha tutta una serie di effetti anche sulle scelte di traduzione che, in ultima analisi, fanno sì che il personaggio di Tyke non sia più associato alla maschilità normativa: in italiano, Tyke è una brava ragazza. Le due versioni del romanzo di Kemp sembrano metterci di fronte a ciò che, su un altro piano, accade nell’interpellazione medica di cui parla Butler. Nello spostamento da un generico Tyke che tutte immaginiamo come un bambino a quel «stanca» nella prima pagina: «[...] the girl is “girled,” brought into the domain of language and kinship through the interpellation of gender»<sup>106</sup>; e, proprio come nel caso

---

94 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 16.

95 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 24.

96 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 21.

97 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 29.

98 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 96.

99 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 104.

100 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 104.

101 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 113.

102 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 73.

103 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 80.

104 G. Kemp, *The Turbulent Term of Tyke Tiler*, cit., p. 40.

105 G. Kemp, *Un tornado a scuola*, cit., p. 48.

106 J. Butler, *Bodies that Matter*, cit., p. 8.

della dottoressa che dice “è una bambina!”, «that “girling” of the girl»<sup>107</sup> non finisce qui e si estende, a partire da quella interpellazione fondativa, su tutto il testo, rafforzando la percezione di questo effetto come naturale: «The naming is at once the setting of a boundary, and also the repeated inculcation of a norm»<sup>108</sup>.

#### LA NORMALIZZAZIONE DI A.

L'uso del maschile generico è l'aspetto sicuramente più evidente del modo in cui la lingua riflette e costruisce «women's status as Other as it defines women's position as inferior in relation to men»<sup>109</sup>. La non neutralità della lingua è stata messa in luce più volte dal pensiero femminista; una delle strategie delle traduttrici femministe (e non solo<sup>110</sup>) è proprio quella di femminilizzare il linguaggio, per mettere in questione l'uso del maschile generico impropriamente percepito come non marcato.

Romaine sottolinea che, nelle lingue in cui il genere è morfologicamente marcato e in cui funziona come categoria grammaticale<sup>111</sup>, l'attenzione dei/delle parlanti è costantemente portata sulle questioni di genere in modi in cui non succede quando si parla inglese<sup>112</sup>. Il passaggio da una lingua “neutra” come l'inglese a un sistema grammaticale come l'italiano non può che sollevare tutta una serie di questioni linguistiche, che sono, inevitabilmente, anche questioni ideologiche.

Il personaggio principale di *Ogni giorno* di David Levithan<sup>113</sup> è A. A. non è né un ragazzo, né una ragazza. A., per ragioni che non sappiamo, si sveglia, ogni giorno, in un corpo diverso. L'eccezionale esistenza di A. procede senza particolari scossoni fino a quando, nei panni di Justin, conosce Rhiannon. Justin è il ragazzo di Rhiannon e, per un giorno, lo diventa anche A. Dopo questo incontro, A. cercherà in tutti i modi di avvicinarsi alla ragazza, ed escogiterà sempre nuove strategie per tornare da lei: «Ho voglia di credere che Rhiannon possa vedermi malgrado questo corpo, vedermi dentro, e capire che sono la stessa persona con cui ha trascorso un pomeriggio in spiaggia»<sup>114</sup>.

---

107 *Ibid.*

108 *Ibid.*

109 S. Romaine, *op. cit.*, p. 291.

110 Prima ancora che questa scelta diventasse una pratica di traduzione, il cosiddetto femminismo francese aveva ampiamente riflettuto sulla questione del linguaggio (cfr., per es., H. Cixous, *Le Rire de la Méduse et autres ironie*, Paris, Galilée, 2010; L. Irigaray, *Speculum. De l'autre femme*, Paris, Les éditions de minuit, 1974).

111 O. Palusci, “Translating Dolls”, in: *Bridging the Gap Between Theory and Practice in Translation and Gender Studies*, a cura di E. Federici, V. Leonardi, *cit.*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2013, p. 17.

112 S. Romaine, *op. cit.*, p. 85.

113 D. Levithan, *Ogni giorno*, *cit.*

114 *Ivi*, p. 70.

Nel corso del romanzo, A. abiterà diversi corpi, corpi di ragazze, corpi di ragazzi, corpi di eterosessuali, corpi di omosessuali, corpi cisgender e corpi transgender, corpi in astinenza, corpi feriti, corpi immobilizzati dalla depressione, corpi bellissimi, corpi che vorrebbero essere diversi; a un certo punto, A. abiterà anche il corpo di Rhiannon.

In inglese, l'ambiguità è il fulcro di tutto il romanzo. La storia è narrata in prima persona proprio da A. La fluidità di A. è esplicita e il giovane essere umano non nasconde al/alla lettore/lettrice le sue convinzioni rispetto a identità di genere e orientamento sessuale:

There were days I felt like a girl and days I felt like a boy, and those days wouldn't always correspond with the body I was in. I still believed everyone when they said I had to be one or the other. Nobody was telling me a different story, and I was too young to think for myself. I had yet to learn that when it came to gender, I was both and neither<sup>115</sup>.

Certe volte A. è una ragazza, altre un ragazzo, certe volte come si sente combacia con ciò che è, altre volte no. Rispetto all'amore, A. sa, per esperienza, che ci si innamora delle persone, non del genere al quale appartengono:

In my experience, desire is desire, love is love. I have never fallen in love with a gender. I have fallen in love for individuals. I know this is hard for people to do, but I don't understand why it's so hard, when it's so obvious<sup>116</sup>.

La complessità delle questioni di genere emerge anche dal racconto delle vite delle persone che A. abita. C'è Vic, un ragazzo transgender che si prepara per uscire con la ragazza di cui si è innamorato<sup>117</sup>. C'è Hugo che, assieme a Austin, partecipa al Pride. L'altra persona per cui A. ha provato qualcosa, oltre a Rhiannon, è Brennan, un ragazzo. E A. se n'è innamorato quando era nei panni di Ian. C'è, infine, Zara: quando abita il suo corpo, A. si sveglia tra le braccia di Amelia. Amelia è entrata dalla finestra la sera prima, di nascosto, pur di passare la notte con lei. A., inoltre, ha una visione critica sulle aspettative che il mondo ha per i ragazzi e per le ragazze: «La punizione esemplare di Owen consiste nel riordinare la camera prima di cena. Non credo che avrei goduto di una simile reazione, se Leslie si fosse azzuffata con un'altra ragazza per via di un ragazzo»<sup>118</sup>. Per A., diventano motivo di riflessione anche le resistenze di Rhiannon a baciarla quando veste i panni di una ragazza: «I notice she's less affectionate with me when I'm in a girl's body»<sup>119</sup>.

---

115 David Levithan, *Every Day*, London, Egmont, 2013, pp. 253-254.

116 Ivi, p. 142.

117 La traduzione della giornata in cui A. abita i panni di Vic è molto attenta a mantenere e a esplicitare il fatto che, per quanto Vic sia, biologicamente, una femmina, è, di fatto, un ragazzo. Il pronome che, anche in italiano, prevale è, infatti, il maschile.

118 D. Levithan, *Ogni giorno*, cit., p. 59.

119 D. Levithan, *Every Day*, cit., p. 225.

*Every Day* è la storia di un essere umano che si innamora di Rhiannon. I modi che A. e Rhiannon trovano per stare assieme sono complicati e la storia, come è prevedibile, non finisce benissimo. Il romanzo, però, quasi a tema, obbliga chi lo legge a interrogarsi rispetto a identità di genere, orientamento sessuale, attrazione fisica, corpo, amore. In inglese, tutto ciò che A. sostiene nei pensieri che leggiamo è coerente con il linguaggio che usa per esprimere e per definire se stesso/a. Un vero, autentico A. esiste – è una delle caratteristiche della letteratura giovanile: «Every day I am someone else. **I am myself – I know I am myself** – but I am also someone else. It has always been like this»<sup>120</sup>. Tuttavia, chi legge non ha nessun elemento per stabilire se quel *myself* è maschile o femminile.

In italiano, la scelta del traduttore e della casa editrice è stata quella di trasformare tutto ciò che in inglese è indeterminato al maschile. La presenza degli accordi al maschile è pervasiva, soprattutto quando A. parla di *se stesso*. L'identità di A., infatti, proprio per questo suo essere slegata da un corpo e legata a tutti i corpi che incontra, enfatizza il suo essere fissa, autentica, innata. A. non ha letteralmente altro che le sue parole per definirsi. E il fatto che in italiano le parole vengono usate per definire *se stesso* determina uno scarto importante rispetto al testo inglese. In italiano, chi legge i pensieri di A. non può non immaginare A. come un ragazzo: è sempre al maschile che A. parla di *se stesso*, e lo fa dalla primissima pagina: «Ogni giorno sono una persona diversa. Sono **me stesso** – so di essere **me stesso** – ma nello stesso tempo sono qualcun altro. È sempre stato così»<sup>121</sup>. Oppure: «Adesso sono Megan Powell, e devo dirti la verità prima di cambiare ancora. Perché credo che tu sia eccezionale. E non voglio continuare a incontrarti nei panni di nuove persone. Voglio incontrarti come **me stesso**»<sup>122</sup>.

Questa scelta entra in contraddizione con la *Weltanschauung* e con l'esperienza di A. L'uso del maschile, oltre a non essere coerente con ciò che A. sostiene, indebolisce la forza delle sue parole:

Certi giorni mi sentivo una ragazza, certi altri un ragazzo, e non sempre c'era corrispondenza tra me e il corpo in cui mi trovavo. All'epoca non avevo ancora smesso di credere a chi sostiene che si debba essere per forza l'uno o l'altro. Nessuno mi aveva raccontato una storia diversa, ed ero troppo giovane per pensarci **da solo**<sup>123</sup>. Ma poi ho imparato che, per quanto riguarda il genere sessuale, io appartengo a entrambi e a nessuno<sup>124</sup>.

Lo stesso accade quando A. riflette sulla fluidità del suo orientamento sessuale in relazione alla sua indeterminatezza di genere:

---

120 Ivi, p. 1.

121 D. Levithan, *Ogni giorno*, cit., p. 7.

122 Ivi, p. 114.

123 In questo caso, l'ambiguità poteva essere facilmente mantenuta: «to think for myself», tradotto con «per pensarci da solo», poteva senza difficoltà diventare un generico «per pensarci per conto mio».

124 D. Levithan, *Ogni giorno*, cit., p. 293.

L'esperienza mi dice che il desiderio è desiderio. L'amore è amore. Non mi sono mai **innamorato** di un genere sessuale. Mi sono **innamorato** di individui. Per alcuni può essere difficile comprenderlo, ma da parte mia non capisco perché sia tanto difficile se è così ovvio<sup>125</sup>.

Eppure, è A. stessa/o a vivere il genere come una sorta di performance:

I didn't think of myself as a boy or a girl – I never have. I would just think of myself as a boy or a girl for a day. It was like a different set of clothes<sup>126</sup>.

Non mi pensavo come un ragazzo o una ragazza; non l'ho mai fatto. Mi limitavo a pensare a **me stesso** come ragazzo o come ragazza per un giorno. Era come indossare abiti diversi<sup>127</sup>.

Il fatto di esistere indipendentemente da un corpo non impedisce ad A. di comprendere l'importanza del corpo nella costruzione della propria identità. Anche A., infatti, non può vivere al di fuori dei corpi che abita: «Pensare al corpo come un contenitore è sbagliato. Il corpo è attivo quanto la mente, quanto l'anima»<sup>128</sup>. Nonostante questa consapevolezza, A. parla al maschile anche quando abita corpi femminili:

Oggi sono Leslie Wong [...]. Mentre sono sotto la doccia [...] mi assento per un minuto; sono **certo** di aver sognato Rhiannon<sup>129</sup>.

Today I am Leslie Wong [...]. As I stand in the shower [...] I lose myself for a minute in thoughts of Rhiannon. I'm sure I dreamt of her<sup>130</sup>.

L'identità maschile di A. è un effetto del linguaggio che usa nel testo quando dice "io". Questo effetto è più forte delle posizioni teoriche che A. sostiene di avere. La distanza tra il *se stesso* maschile e il corpo contingente che si trova ad abitare è particolarmente evidente in casi di questo tipo, in cui lo scarto si trova sulla stessa riga o a poche parole di distanza: «Mi sveglio e **sono una ragazza** [...] Mezz'ora dopo essermi **alzato**, mi allontanano da casa [...]»<sup>131</sup>. Oppure: «E mi sono **guardato** allo specchio. Non sono **bella**. Sono **stupenda**. **Magnifica** dalla testa ai piedi»<sup>132</sup>.

125 Ivi, p. 167.

126 D. Levithan, *Every Day*, cit., p. 155.

127 D. Levithan, *Ogni giorno*, cit., p. 182.

128 Ivi, p. 81.

129 Ivi, p. 40.

130 D. Levithan, *Every Day*, cit., p. 29.

131 D. Levithan, *Ogni giorno*, cit., p. 65.

132 Ivi, p. 174 («Then I look in the mirror. I am not pretty. I am not beautiful. I'm top-to-bottom gorgeous», D. Levithan, *Every Day*, cit., p. 148).

Lo stesso vale per i dialoghi: in pubblico, A. si esprime in accordo con il genere della persona del giorno. Non lo fa, però, quando parla con Rhiannon – che conosce il suo sé più autentico. E anche la ragazza gli si rivolge sempre al maschile, anche quando A. è una ragazza. Quando A. è Kelsea Cook, Rhiannon le prende la mano. Poi la lascia improvvisamente e dice: «‘Non è come l’altro giorno. Voglio dire, è un’altra mano, tu sei **diverso**’»<sup>133</sup>. Le due si baciano, ma per Rhiannon è assurdo, e lo è proprio perché A., in quel momento, è una ragazza.

Si chiede Judith Butler nella prefazione a *Gender Trouble* del 1990: «Within a language of presumptive heterosexuality, what sorts of continuities are assumed to exist among sex, gender, and desire?»<sup>134</sup>. Il romanzo di Levithan, in qualche modo, risponde a questa domanda, ma non riesce, neanche in inglese, a portare fino in fondo le conseguenze della provocatoria premessa su cui è costruito<sup>135</sup>. Kennon ha scritto che «Levithan ultimately maintains normative systems for defining and regulating identity in traditional and reactionary regimes of heteronormativity and body aesthetics»<sup>136</sup>. E, in effetti, l’identità di A. è fissa e immutabile e, come tale, non viene messa in questione. La storia rimane, in ogni caso, all’interno del binarismo di genere. L’unico rapporto sessuale che A. e Rhiannon hanno è eterosessuale. Infine, come nota Patricia Kennon, il fatto che la copertina (quella italiana è uguale a quella americana) lasci intravedere un ragazzo e una ragazza presuppone e anticipa la storia di un amore eterosessuale<sup>137</sup>. Questi, però, sono tutti limiti ascrivibili all’impossibilità, per la letteratura giovanile, di mettere in questione l’esistenza di identità fisse, innate, immutabili e di violare il principio di appropriatezza di Shavit – la bisessualità e la fluidità di genere non rientrano, evidentemente, in ciò che la società considera ‘good for the child’. Al di là di questi limiti, che sono, appunto, contestuali, l’edizione inglese, ai margini del lecito, mette in scena un personaggio indefinito e interroga, a partire da questa indeterminatezza, la normatività di genere. In italiano, la distanza tra il genere che A. costruisce parlando di *se stesso* e la fluidità che sostiene da un punto di vista teorico rende visibile il peso del linguaggio nella materializzazione del genere. Per parafrasare Butler, non possiamo avere accesso all’“io” di A. al di fuori della grammatica che stabilisce la sua *availability*<sup>138</sup>. La scelta di tradurre tutto al maschile ha sempre delle conseguenze. Nel caso del romanzo di Levithan, la portata di queste conseguenze ha un carattere eminentemente politico. Nel pas-

---

133 D. Levithan, *Ogni giorno*, cit., p. 155 («‘It’s not like the other day. I mean, it’s a different hand. You’re **different**’» (*Every Day*, cit., p. 130).

134 J. Butler, *Gender Trouble*, cit., p. xxx.

135 P. Kennon, *If Inside Was the Outside: Gender, Heteronormativity and the Body in David Levithan’s Every Day*, in: “Foundation”, n. 122, 2015, p. 66.

136 *Ibid.*

137 P. Kennon, *op. cit.*, pp. 58–67.

138 J. Butler, *Gender Trouble*, cit., p. xxv.

saggio da un sistema all'altro, infatti, il romanzo perde il suo carattere di messa in questione, per quanto parziale, dell'eteronormatività – anche la bisessualità di A., una possibilità quasi costante nel rapporto tra A. e Rhiannon in inglese, viene allontanata dal presente e limitata a un'esperienza (platonica) del passato. *Ogni giorno* è addomesticato e riposizionato all'interno della classica narrazione di amore eterosessuale tra un ragazzo e una ragazza.

#### GEORGE, LA BAMBINA SEGRETA A CAVALLO DELLE PAROLE

George è una bambina. Non importa che per il resto del mondo George sia un lui. Chi narra la storia parla di George sempre al femminile. È per mezzo del pronome femminile che la possibilità che la ragazza venga riconosciuta come tale si materializza.

La scelta del traduttore di mantenere ed enfatizzare l'uso del femminile è esplicitata nella postfazione. Alla fine del romanzo, infatti, Colombo sottolinea che «[l]a sfida più grande, traducendo questo libro, è stata proprio rispettare la magia di parole come queste»<sup>139</sup>, delle parole che chi narra dice di George, la protagonista del racconto. Anche se particolarmente importante, anche per la sua eccezionalità, la postfazione non è l'unico luogo in cui Matteo Colombo prende posizione. La «pioggia di “lei” che diventano “lui”, di “o” che diventano “a”»<sup>140</sup> è evidente anche e soprattutto nel testo. Ecco il primo momento in cui scopriamo che George è una bambina:

Instead, George had to steady **herself** awkwardly on one foot while the backpack rested on **her** other knee. **She** wiggled they key until it clicked into place<sup>141</sup>.

Così George doveva stare in equilibrio su un piede solo, **scomoda**, reggendo lo zainetto con l'altro ginocchio. Armeggio finché con un clic la chiave non s'infilò nell'ingranaggio<sup>142</sup>.

Per una volta la traduzione più letterale, in italiano, avrebbe potuto non specificare il genere di George. Matteo Colombo, invece, con quel suo «scomoda», trova una soluzione che fa apparire la bambina sulla scena, quasi senza che ce ne accorgiamo.

Questa attenzione caratterizza tutto il romanzo. Colombo, infatti, sceglie sempre il femminile, anche in quei casi in cui questa scelta non è così scontata:

<sup>139</sup> M. Colombo, *op.cit.*, pp. 147–148.

<sup>140</sup> Ivi, p. 148.

<sup>141</sup> A. Gino, *George*, New York, Scholastic, 2015, p. 1.

<sup>142</sup> A. Gino, *George*, cit., p. 1.



He started a few fights and threatened most of the boys at first, including George<sup>143</sup>.

Fin da subito aveva provocato qualche scazzottata e minacciato quasi tutti i maschi, **inclusa** George<sup>144</sup>.

Nel romanzo, l'esistenza di George non è spiegata ma è semplicemente resa possibile nel linguaggio: George trova la forza di essere Melissa proprio nella *Tela di Carlotta*. Il romanzo, un classico della letteratura giovanile, non è scelto a caso. Carlotta è, infatti, colei che, con le parole, riesce a salvare la vita di Wilbur. Carlotta è un ragno, Wilbur un maiale destinato a essere venduto (e mangiato). L'astuta Carlotta tesse con la sua tela delle parole che fanno sembrare Wilbur una creatura magica e permettono al maiale di continuare a esistere. È così che succede anche a George. È nelle parole e in quel pronome femminile che la sua esistenza diventa possibile. Ciò che George cerca di ottenere è il riconoscimento della propria esistenza come "reale", legittima. Questo riconoscimento diventa possibile proprio all'interno del linguaggio di Alex Gino, che ha scritto la storia, e di Matteo Colombo, che la ha tradotta.

«GRAMMAR IS POLITICS BY OTHER MEANS»<sup>145</sup>

Le norme di genere stabiliscono chi ha il diritto di essere riconosciuta o meno come essere umano<sup>146</sup>. Nella letteratura giovanile, le norme di genere regolano la materializzazione dell'infanzia, il modo in cui questa infanzia viene considerata, ciò che significa per i ragazzi essere dei ragazzi e per le ragazze essere delle ragazze<sup>147</sup>. "Doing" gender, scrive Romaine, è un processo dinamico e intrinsecamente comunicativo<sup>148</sup>; è nel e per mezzo del linguaggio che le identità di genere si costituiscono e vengono comprese. *The Turbulent Term of Tyke Tiler, Every Day* e *George* mettono esplicitamente in questione le norme di genere e il ruolo del linguaggio nella loro materializzazione:

- il romanzo di Kemp è costruito per creare, in chi legge, la credenza che Tyke sia un bambino; l'effetto di straniamento finale costringe a rimettere in questione la femminilità e la mascolinità normative;

---

143 A. Gino, *George*, cit., p. 1.

144 A. Gino, *George*, cit., p. 15.

145 D. J. Haraway, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, New York, Routledge, 1991, p. 3.

146 J. Butler, *Gender Trouble*, cit., p. xxv.

147 P. Nodelman, *op.cit.*, p. 77.

148 S. Romaine, *op. cit.*, p. 15.

- il romanzo di Levithan<sup>149</sup> utilizza la stessa strategia, ma per interrogare la relazione tra corpo, identità di genere e orientamento sessuale;
- nel romanzo di Gino, infine, il riconoscimento di George come ragazza (e, alla fine, come Melissa) passa, prima di tutto, attraverso il linguaggio e, nello specifico, attraverso l'uso dei nomi e dei pronomi personali; la declinazione degli aggettivi e l'uso dei nomi e dei pronomi agiscono come dispositivi di esclusione dalla femminilità normativa, prima, e di inclusione, poi.

Se, nella traduzione di *George*, il traduttore, visibile anche nel peritesto, è attento a operare delle scelte che possano rendere l'esistenza di George visibile e pensabile anche in italiano, in *Un tornado a scuola* e in *Ogni giorno*, invece, le scelte di traduzione hanno come effetto il riposizionamento di Tyke e A. all'interno della femminilità e della maschilità normative.

In questi due romanzi, nel passaggio dall'inglese all'italiano, si perde la pur parziale messa in questione delle norme di genere: Tyke diventa una bambina – un po' turbolenta, certo, ma pur sempre brava; mentre la storia di A. è trasformata in una narrazione d'amore eterosessuale. Suzainne Romaine scrive: «With language we bring different worlds into being»<sup>150</sup>, e in effetti, i mondi ai quali questi romanzi danno vita sono diversi. Il criterio di *adattabilità* con cui le traduzioni per bambini/e non devono entrare in contraddizione sembra agire, nel contesto italiano, per riconfermare il binarismo di genere e l'eteronormatività riproduttiva. Questo vale anche per *George*. Il romanzo di Gino, infatti, non mette in questione il binarismo di genere, né la femminilità normativa, e non viola, quindi, il criterio di Shavit (e questo vale anche per la sua edizione inglese).

Le norme di genere<sup>151</sup> stabiliscono quali esistenze possono essere considerate “reali”<sup>152</sup>. Nelle traduzioni italiane, diventano pensabili, possibili, vivibili e “reali” solo le vite di chi si posiziona all'interno di una cornice binaria: «power appeared to operate in the production of that very binary frame for thinking about gender»<sup>153</sup>. La possibilità di immaginare una – pur non radicale – messa in questione delle norme di genere (di alcune norme di genere) che viene messa in gioco in inglese, in italiano, viene forclusa: Tyke, in italiano, non può essere intelligente, A., in italiano, non può che essere un ragazzo.

149 Levithan è anche l'editore del romanzo di Alex Gino.

150 S. Romaine, *op.cit.*, p. 15.

151 «[...] ideal dimorphism, heterosexual complementarity of bodies, ideals and rule of proper and improper masculinity and femininity, many of which are underwritten by racial codes of purity and taboos against miscegenation» (J. Butler, *Gender Trouble*, cit., p. xxv).

152 J. Butler, *Gender Trouble*, cit., p. xxv.

153 Ivi, p. xxx.