

ALL'OPERA! PROPOSTE PER UNA DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA (L1 E L2) ATTRAVERSO L'OPERA LIRICA

Fabio Rossi¹

1. INTRODUZIONE: L'ITALIANO DEL MELODRAMMA E LA DIDATTICA DELL'ITALIANO

Può l'opera lirica essere un ausilio all'insegnamento della lingua, della grammatica e della linguistica italiane? In che modo?

Mentre la glottodidattica sfrutta ormai da anni il successo globale del melodramma italiano, la sua forza trainante anche sotto il profilo turistico-economico, la carica motivazionale propria degli audiovisivi e dei testi multimodali, gli agganci tra lingua e cultura e altro ancora quali elementi caratterizzanti l'intero corpus operistico, dalle origini secentesche al primo Novecento, nell'insegnamento dell'italiano L2 e LS, il sistema scolastico italiano, almeno a partire dai pregiudizi antimusicali di Francesco De Sanctis², continua invece a rimuovere ogni riferimento al melodramma dai programmi di studio di qualunque corso, con l'ovvia eccezione dei conservatori e dei corsi universitari di musicologia, drammaturgia musicale e affini³.

Eppure la bibliografia specializzata sulla lingua dell'opera lirica è ormai florida⁴ – la librettologia è una disciplina consolidata da decenni, soprattutto fuori d'Italia – e ha mostrato, da più punti di vista, il ventaglio delle opportunità didattiche di questo particolare settore della nostra produzione letterario-scenico-musicale. Opportunità che si possono riassumere almeno nei punti seguenti:

1. Se, come pare evidente, l'italiano dell'opera è «la quintessenza della tradizionale lingua poetica» (Serianni, 2002: 114), il suo studio non può che far risaltare in tutta la sua evidenza le peculiarità della lingua speciale della comunicazione poetica, rispetto all'italiano in prosa e dell'uso, ovvero aiutare gli insegnanti a spiegare la variazione diafasica e a far capire che certe caratteristiche non sono soltanto un fatto di stile ma di *langue*.

¹ Università di Messina.

² Per una malintesa idea hegeliana di asemantività della musica, il De Sanctis primo ministro della Pubblica Istruzione escluse la musica dal sistema scolastico dell'Italia unita, poiché il mondo delle note era considerato una cosa da giovinette di buona famiglia, inadatta, se non dannosa, ai virili virgulti che dovevano fare l'Italia (ma, evidentemente, non gli italiani: Principe, 2018: 300-304).

³ La certificazione DITALS di didattica dell'italiano LS rilasciata dall'Università per stranieri di Siena ha addirittura creato un apposito curriculum per i docenti di italiano a cantanti d'opera lirica: <https://ditals.unistrasi.it/public/articoli/28/Bibliografia%20DITALS%20I%20livello%202019.pdf>. Sull'impiego dell'opera per l'insegnamento dell'italiano (non soltanto) a stranieri cfr. almeno Balboni (2015, 2016, 2018), Diadori, Pianigiani (2020), Manzelli (2010).

⁴ Oltre ai titoli della nota precedente, cfr. almeno, per l'Italia, Fabrizi (1976), Portinari (1981), Goldin (1985), Della Seta (1987), Serianni (1989, 2002, 2017: 247-331), Telve (1998), Bonomi (1998, 2018: 97-242), Bonomi, Buroni (2010, 2017), Bonomi, Coletti (2015), Bonomi et al. (2019), Coletti (2003, 2005, 2016), Gatta (2000), Nicolodi (2002), Rossi (2005, 2010, 2011b, 2014, 2016, 2018, 2019, 2020a, 2020b, 2020c), Sindoni, Rossi (2016), Rossi, Sindoni (2017), Benzi (2005), Gronda (2007), La Via (2008), per tacere dei saggi dedicati a questo o quel caso o autore specifici.

2. Se quanto detto al punto 1 vale per tutti gli strati della lingua (dalla fonologia alla morfologia, dalla sintassi alla pragmatica), non c'è dubbio che i risultati più gratificanti e immediati possano cogliersi sul terreno del lessico e della fraseologia. Se, infatti, la sensazione di immobilità e di aulicismo riguarda nel complesso la librettistica seria, non può essere trascurata l'ampiezza lessicale (finora pressoché inesplorata dai lessicografi) del contraltare buffo. Primi assaggi dimostrano la mole di prime attestazioni ricavabili dai libretti buffi settecenteschi (i libretti di Goldoni non sono stati quasi mai spogliati linguisticamente! Per tacere dei libretti napoletani); un fenomeno talmente macroscopico da suggerire quasi la retrodatazione di una qualche forma di italiano parlato comune⁵.
3. In letteratura (e soprattutto in poesia) lo scarto diafasico dalla lingua comune si ottiene più che altro, com'è ben noto, con uno sguardo al passato, tanto da far confluire quasi il concetto di arcaismo con quello di aulicismo e poetismo. Ecco dunque che i libretti d'opera (soprattutto seria) ben si prestano a illustrare agli studenti la ricca fenomenologia della variazione diacronica.
4. Se, come pare ormai indubbio, l'opera lirica va considerata come il prototipo dei testi multimediali (Sindoni, Rossi, 2016; Rossi, Sindoni, 2017), il linguaggio operistico è il candidato ottimale all'illustrazione della variazione diamesica e, ancor più, del funzionamento sociosemiotico della comunicazione, come cercheremo di dimostrare nel capitolo 3. Proprio per questo, laddove possibile, suggeriamo agli insegnanti di proporre ai ragazzi non soltanto brani sonori bensì audiovisivi (oggi facilmente accessibili online), per non perdere di vista (è proprio il caso di dirlo) gli aspetti scenici costitutivi, insieme con quelli poetici e musicali, del testo operistico⁶. Auspicabilmente, poi, la visione in classe di un'opera lirica potrebbe fungere da premessa alla partecipazione degli studenti a uno spettacolo dal vivo.
5. Tutti i punti precedenti portano acqua al mulino dell'insegnante che voglia sottolineare ai propri studenti la mobilità e la fluidità delle lingue: quali testi migliori dei libretti d'opera possono mostrare la stratificazione e la sedimentazione dell'italiano attraverso i secoli (diacronia), la bipolarità formale/informale, ovvero sublimazione/mimesi (diafasia), così esemplarmente esibita dalla dicotomia serio/buffo, la differenza tra lingua scritta, parlata, recitata, cantata, inscenata?
6. Stante il ruolo del melodramma quale forma di spettacolo ben presto assunta a marchio identitario di italianità nel mondo e associato il ruolo del teatro d'opera quale prototipo di testo di massa in continuo rapporto con i gusti e le ideologie coevi, è difficile ravvisare testi migliori di quelli operistici quali esempi di attraversamenti

⁵ Alcune tessere in Rossi (2010, 2016). Da accogliere con entusiasmo la digitalizzazione di libretti settecenteschi (in italiano e in napoletano) in:

http://www.operabuffaturchini.it/operabuffa/indice_c.jsp, che, se analizzati linguisticamente, contribuirebbero alla retrodatazione di decine di termini, locuzioni e modi di dire, a partire da *grazie* (in *La Camilla*, Venezia, 1710) e *prego* (in *L'Orazio*, Napoli, 1737, retrodatati rispetto a GDLI e agli altri repertori correnti: cfr. Rossi, 2021). La digitalizzazione dei libretti goldoniani si trova in <http://www.carlogoldoni.it/public/index>. Per altri libretti disponibili online cfr. anche il sito <http://corago.unibo.it> e i link presenti nei tre siti appena citati.

⁶ Quasi superfluo ricordare in questa sede la centralità dei linguaggi audiovisivi nella moderna didattica delle lingue, non soltanto nel documento del QCER, ma anche nelle indicazioni dei programmi ministeriali italiani. Solo a titolo d'esempio, l'allegato F delle «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per il liceo scientifico e la sua opzione delle “scienze applicate”» (2010) recita: «Le differenze generali nell'uso della lingua orale, scritta e trasmessa saranno oggetto di particolare osservazione, così come attenzione sarà riservata alle diverse forme della videoscrittura e della comunicazione multimediale» (<https://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-scientifico> e <https://www.gazzettaufficiale.it/>).

transdisciplinari: dalla storia alla storia dell'arte, dalla lingua alla cultura, dalla mitologia alla filosofia, dalla storia del teatro e della letteratura a quella della musica e molto altro ancora, per tacer delle lingue classiche e straniere e delle letterature comparate. Dato che gran parte dei soggetti operistici attinge più o meno fedelmente a testi letterari precedenti (in francese, tedesco, spagnolo, inglese ecc.), l'opera lirica diventa anche un laboratorio didattico di traduttologia, per lo studio contrastivo di lingue e letterature e per i fenomeni di traduzione, adattamento e travasi intersemiotici e intermediari.

7. Ultima ma non ultima va annoverata la motivazione dell'opera lirica (cui fa riferimento anche Manzelli, 2010). Ogni insegnante sa quanto sia importante fornire agli studenti anche testi diversi da, e più motivanti di, quelli solo scritti. La carica ipnotica della voce cantata e del corpo in scena, unitamente alla suggestione degli effetti scenici (fortunatamente oggi accessibili a tutti grazie all'immensa mole di opere su Youtube), rende non provocatoria la scelta di un melodramma (financo sacro del primo Seicento, come la *Rappresentazione di Anima et di Corpo*, di Emilio de' Cavalieri, per esempio, sotto analizzata) quale testo (nell'accezione semiologica più completa del termine) in grado di valorizzare al massimo le risorse della Parola (scritta del libretto), grazie alle sorelle Musica e Scena. Alla carica motivazionale in generale, va aggiunta poi una motivazione più sottile e profonda, ma non meno essenziale, dell'opera lirica: quella cioè data da una forma comunicativa in continuo adattamento ai gusti del pubblico, instabile, sempre precaria tra sublime e *kitsch*, che «often reveals the imperfect, the ambiguous, the illogical» (Abbate, Parker, 1989: 24). Proprio questo confronto col cangiante e l'ambiguo costituisce, oltreché una motivazione, un insegnamento etico a capire meglio la comunicazione. Come etico, ed ecologico, è l'invito a diffidare delle concezioni che vorrebbero una lingua monolitica con una grammatica unica (punto 5). In un mondo caratterizzato dall'abbattimento di paratie tra generi e forme comunicative, l'opera lirica (anche la più antica e peregrina, se adeguatamente presentata) può parlare agli studenti, anche ai più giovani, più direttamente di una pagina di un romanzo.

Cionondimeno, a eccezione di qualche volenteroso docente melomane che inserisce qualche riferimento a Metastasio, ma più spesso a Verdi e Puccini, quale timida integrazione dei programmi di letteratura italiana, mancano quasi del tutto, nella didattica dell'italiano L1, programmi che contemplino lo studio dei libretti d'opera.

Nelle pagine che seguono si forniranno esempi operistici sfruttabili nell'insegnamento della linguistica italiana (nella sua accezione più larga e che include soprattutto la didattica scolastica), procedendo tuttavia non dall'opera all'analisi linguistica, bensì, all'opposto, dal fenomeno linguistico al suo reperimento negli esempi operistici. In questo modo si vuol contribuire a scardinare la convinzione, ancora troppo radicata in Italia, che i testi letterari (o artistici in genere, come l'opera lirica) servano soltanto come contemplazione museale e distaccata, come apprezzamento dello scarto dalla lingua dell'uso e come antologia di brani memorabili totalmente scollegati dal contesto storico-sociale che li ha prodotti non meno che dalla ricaduta sulla vita di oggi. Agli antipodi, si intende valorizzare pienamente la viva corporeità dei testi operistici esaminati (corpi vivi per antonomasia, in virtù dell'ineliminabile presenza del *performer*, nell'universo comunicativo in cui siamo immersi), in grado di motivare docenti e discenti nell'arricchire la conoscenza del funzionamento non soltanto della lingua italiana, ma anche, come si vedrà nel § 3, della comunicazione *tout court*, grazie alla potentissima strumentazione multimodale e sociosemiotica messa in moto da quei testi complessi e affascinanti che sono le opere liriche.

2. CASI SPECIFICI

Quelli che seguono sono soltanto otto possibili spunti didattici suggeriti agli insegnanti per spiegare altrettanti fenomeni linguistici attraverso la presentazione di brani d'opera, così come le edizioni (gli interpreti ecc.) delle opere qua e là utilizzate sono soltanto meri suggerimenti. Non preme qui tanto sottolineare l'importanza del singolo brano o del singolo interprete, ovviamente, quanto proporre un metodo, il quale, se ritenuto convincente, potrà essere applicato a mille fenomeni ed esempi diversi, secondo la creatività dell'insegnante. Sarà sempre la creatività (concetto essenziale in ogni azione didattica) a determinare le modalità di combinazione dell'approccio induttivo con quello deduttivo. Lo spirito delle pagine che seguono è quello di abituare i discenti a riflettere sulla lingua grazie a esempi stimolanti (secondo la strada indicata da Lo Duca, 2011). I brani operistici ci sembrano, per tutte le ragioni esposte sopra, testi molto adatti allo scopo. Anche il grado di approfondimento sui dati introduttivi delle singole opere e della storia dell'opera nel suo complesso è lasciato alla discrezione del docente⁷. Ricordiamo, tuttavia, che il valore di un testo (qualunque testo: dalla *Divina commedia* alle pagine di un blogger, dall'opera lirica alla serie televisiva) quale pretesto per la riflessione linguistica (sempre d'accordo con Lo Duca, 2011) può anche essere scollegato (o differito) da altri intenti informativo-culturali, che rimangono ovviamente centrali in altri momenti didattici (letteratura, storia dell'arte ecc.).

Di volta in volta indicheremo, laddove necessario, il sito del brano nell'allestimento specifico cui facciamo riferimento⁸.

Le pagine che seguono procedono con inevitabile sintesi, sorvolando su molti aspetti degni di approfondimento pedagogico in altra sede. Data la complessiva difficoltà e ricchezza della lingua dei libretti, si ipotizza un pubblico di discenti appartenente almeno al terzo anno di scuola secondaria di secondo grado. Per il pubblico L2 si ipotizza un livello di partenza non inferiore al B1, preferibilmente B2.

2.1. *I verbi: imperativo*

L'opera lirica rappresenta un utile strumento per riflettere sull'imperativo, dal momento che questo modo è frequente in quasi ogni opera, com'è inevitabile nei testi performativi quali quelli scenici. L'italiano aulico del passato, soprattutto nel linguaggio teatrale e dei libretti, usava spesso, in presenza di verbi pronominali, forme di imperativo proclitico, anziché enclitico, vale a dire che, per esempio, in luogo di *càlmati!*, si incontra

⁷ Il/la quale, se ne avrà tempo e voglia e se la negoziazione dell'azione didattica con la classe glielo consentirà, potrà riferirsi almeno alle pagine di Smith (1970), Bianconi (1986), SOI, Fabbri (1995, 2007), De Van (2000), Mellace (2017), Rossi (2018), per trovare utili indicazioni sulla storia, anche linguistica, e sul funzionamento del melodramma italiano.

⁸ Indichiamo invece qui, una volta per tutte, le edizioni dei libretti più affidabili cui facciamo riferimento nelle citazioni, utili anche per il reperimento di altri esempi. È importante rivolgersi a edizioni filologicamente attendibili, dal momento che i libretti presenti nei dischi o online sono spesso ricchi di errori. Rimandiamo al capitolo 3 per brevi considerazioni sulla complessa filologia dei testi operistici. Per i libretti di opere ottocentesche i riferimenti migliori sono Beghelli, Gallino (1991), Saracino (1993), Cescatti (1994), Baldacci (2001). Per Puccini cfr. Ferrando (1995). Per i libretti mozartiani cfr. Da Ponte (1991). I libretti metastasiani possono essere reperiti in BIZ, mentre quelli secenteschi in Solerti (1903, 1904) e in Della Corte (1958). Per tutti gli altri libretti cfr. LOI ed eventualmente il sito <http://www.librettidopera.it/>, oltre agli altri siti già citati in nota 5.

Più complesso il reperimento di partiture gratuite online, pure esistenti (si vedano in particolare quelle digitalizzate nel sito della Biblioteca Nazionale Centrale di Roma: <http://digitale.bnc.roma.sbn.it/tecadigitale/spartiti>).

spesso, nei libretti, *ti calma!*. Oggi quest'uso proclitico dell'imperativo (detto anche *imperativo tragico*: Patota, 1984) non è più possibile, ma mostrarne qualche esempio gioverà agli studenti sia per prendere coscienza delle differenze tra l'italiano della tradizione poetica e l'italiano dell'uso odierno, sia per ripassare e memorizzare, per contrasto, gli usi attuali.

Se ne ha un bell'esempio nel coro degli ebrei al passaggio del Mar Rosso nel *Mosè in Egitto*, musica di Gioachino Rossini (1818), libretto di Andrea Leone Tottola, atto III, scena 1:

Dal tuo stellato soglio
Signor, ti volgi a noi:
Pietà de' figli tuoi!
Del popol tuo pietà!⁹

Ti volgi sta per 'vòlgitì' ed è un bell'esempio di imperativo tragico. La toccante musica rossiniana non mancherà di colpire gli studenti. L'insegnante, nello spiegare il brano, sottolineerà anche gli altri elementi interessanti, in quanto difforni dall'italiano d'oggi, e cioè il significato di *soglio* 'trono', la tendenza a troncare le preposizioni articolate (*de'* per *dei*), la tendenza all'elisione (anche per far tornare il numero delle sillabe richiesto dal verso: *popol*) e la tendenza all'inversione dell'ordine delle parole: *stellato soglio, del popol tuo pietà* (mentre oggi diremmo *pietà del tuo popolo*).

Un coro molto più famoso di quello del *Mosè* (con la medesima ambientazione), e dunque sicuramente già noto a molti studenti, è quello intitolato *Va', pensiero*, tratto dal *Nabucco* di Giuseppe Verdi (1842), libretto di Temistocle Solera, atto III, scena 4:

Va', pensiero, sull'ali dorate;
va', ti posa sui clivi, sui colli,
ove olezzano tepide e molli
l'aure dolci del suolo natal!¹⁰

Anche in esso, come si vede, compare l'imperativo proclitico *ti posa*, che significa 'pòsati', cioè 'fermati'. Il coro (anche nel suo prosieguito, che qui omettiamo per ragioni di spazio) è utilissimo per molti altri motivi. Induce a riflettere sulla grafia dell'imperativo del verbo *andare*: *va'*. Com'è noto, gli imperativi di *andare*, *dare*, *fare* e *stare* ammettono sia la forma *va', da', fa' e sta'*, sia la forma *vai, dai, fai e stai*. Decisamente minoritaria oggi (sebbene originaria del fiorentino, e quindi dell'italiano, e normale almeno fino alla fine dell'Ottocento, poi soppiantata dalle forme apocopate dell'indicativo, *va'* ecc.: Serianni, 1997: 301; Salvi, Renzi, 2010: 1446), la grafia senza apostrofo, che oltretutto la scuola sconsiglia, giustamente, per evitare confusione con la terza persona singolare del presente indicativo degli stessi verbi: *va, fa e sta* (ma si ricordi che la terza persona del presente di *dare* si scrive con l'accento: *dà*). Nei libretti e nelle partiture operistiche del *Nabucco*, tuttavia, troviamo scritto ancora *va* senza apostrofo, com'è normale a quell'altezza cronologica, che però noi abbiamo qui ricondotto alla grafia moderna, a scanso di equivoci.

Inoltre, compaiono nel *Va' pensiero* molti termini interessanti perché oggi quasi del tutto sconosciuti. Proprio per questo, l'insegnante non si lascerà sfuggire l'occasione per illustrarli agli studenti: *clivi* 'pendii', *olezzano* 'profumano', *tepede* 'tiepide', *molli* 'piacevoli',

⁹ Si può vedere la suggestiva regia moderna di Graham Vick, dal vivo a Pesaro, 2011: https://www.youtube.com/watch?v=at6eq_jaWVA.

¹⁰ Si può vedere, tra le tante, la seguente edizione, diretta da Riccardo Muti, con il coro del Teatro dell'opera di Roma, dal vivo, 2011: <https://www.youtube.com/watch?v=tPANwyaSIX4>.

aure 'arie, venti'. Si noti anche *sull'ali* (ma oggi solo *sulle ali*, in virtù della preferenza a salvaguardare il corpo fonico-grafico delle parole, soprattutto nel caso di valore distintivo morfologico, com'è il caso del plurale *sulle*).

E infine (ma verrebbe da dire in primo luogo), *Va', pensiero* rappresenta una delle vette più alte della musica universale e una pagina della cultura italiana nota in tutto il mondo. Sarebbe un vero peccato privare gli studenti della sua conoscenza e della sua bellezza (come del resto della bellezza del coro del *Mosè* di Rossini). Tanto più che l'insegnante ne approfitterà anche per un aggancio transdisciplinare con la storia, dal momento che il *Nabucco*, e in particolare questo coro, sebbene ambientato all'epoca biblica, è assurto subito a simbolo del Risorgimento italiano e dell'afflato patriottico dei nostri antenati, desiderosi di liberarsi dal giogo di regnanti francesi, spagnoli e austriaci tanto quanto gli ebrei agognavano la libertà dal giogo egiziano. Anche del precedente coro del *Mosè* rossiniano i patrioti italiani risorgimentali fecero un simbolo delle loro lotte.

2.2. I verbi: gerundio, participio e perifrasi verbali

Come spunto ricco e divertente per illustrare vari usi verbali suggeriamo la celebre aria *La calunnia è un venticello*, dal *Barbiere di Siviglia* di Gioachino Rossini (1816), su libretto di Cesare Sterbini, atto I, scena 8. L'aria ha una sua autonomia, all'interno dell'opera, tanto da consentire al docente di non dover fare una lunga introduzione sulla trama dell'opera. Si può sicuramente sottolineare che l'opera, esattamente come la fonte omonima da cui è tratta (la commedia francese di Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais, 1775), è un ritratto comico del rapporto tra le classi nobiliari e le emergenti classi borghesi, a tutto vantaggio delle seconde, perché ben più scaltre, intraprendenti, intelligenti e simpatiche delle prime, secondo gli ideali dell'ancor recente Rivoluzione francese.

Ecco il testo dell'aria, dedicato agli effetti del pettegolezzo infamante, cioè la *calunnia*:

La calunnia è un venticello,
Un'auretta assai gentile
Che insensibile, sottile,
Leggermente, dolcemente,
Incomincia a susurrar.
Piano piano, terra terra,
Sotto voce sibilando,
Va scorrendo, va ronzando;
Nelle orecchie della gente
S'introduce destramente,
E le teste ed i cervelli
Fa stordire e fa gonfiar.
Dalla bocca fuori uscendo
Lo schiamazzo va crescendo;
Prende forza a poco a poco,
Scorre già di loco in loco,
Sembra il tuono, la tempesta
Che nel sen della foresta
Va fischando, brontolando
E ti fa d'orror gelar.
Alla fin trabocca e scoppia,
Si propaga, si raddoppia
E produce un'esplosione
Come un colpo di cannone,
Un tremuoto, un temporale,

Un tumulto generale,
Che fa l'aria rimbombar.
E il meschino calunniato,
Avvilto, calpestato,
Sotto il pubblico flagello
Per gran sorte va a crepar¹¹.

Cominciamo dall'uso dei numerosi gerundi (un modo che dà spesso filo da torcere agli studenti: Rossi, 2020d: 167-168): *sibilando, scorrendo, ronzando, uscendo, crescendo, fischiando, brontolando*. L'insegnante, sulla base di quanto studiato su questo modo verbale, chiederà agli studenti di riconoscere i vari usi dei gerundi dell'aria (sulle diverse funzioni del gerundio cfr. Renzi, Salvi, Cardinaletti, 1988-95: II, 571-592; Salvi, Renzi, 2010: II, 903-919): di valore modale sono *sibilando* (che ha però anche una sfumatura temporale), *scorrendo, ronzando*; sempre modale con una possibile sfumatura temporale è *fuori uscendo*; ancora modali sono *crescendo, fischiando e brontolando*.

L'insegnante farà poi notare che il gerundio *crescendo* è diventato anche un sostantivo, nel linguaggio tecnico musicale, per indicare il volume sonoro di un brano sempre più elevato, esattamente come nei *crescendo* rossiniani, di cui l'aria della *Calunnia* è uno degli esempi più noti. Coglierà l'occasione per dire agli studenti che parole italiane come *crescendo, aria, opera* e molte altre del linguaggio musicale (*adagio, piano, forte, andante, bravo* ecc.) sono presenti in gran parte delle lingue del mondo per indicare precisi fenomeni musicali, a conferma del successo indiscusso della musica italiana nel mondo nei secoli passati (cfr. almeno Folena, 1983; Nicolodi, Trovato, 1994, 1996, 2000; Nicolodi, Di Benedetto, Rossi, 2012; LESMU, Stammerjohann *et al.*, 2008; Stammerjohann, 2013; Bonomi, Coletti, 2015).

L'insegnante osserverà anche come in certe perifrasi verbali, come *va scorrendo, va ronzando, va crescendo*, il verbo *andare* tende a perdere il significato proprio e ad assumere più o meno quello di un avverbio ('progressivamente, sempre di più, a mano a mano').

Sempre sul terreno delle perifrasi verbali, il brano dispiega altri casi interessanti, come i verbi fraseologici o aspettuali (*incomincia a susurrar*) e causativi (*fa stordire e fa gonfiar, ti fa gelar, fa l'aria rimbombare*). Il brano mostra anche la doppia natura del participio passato, verbo e aggettivo: *calunniato, avvilito, calpestato*.

Infine *La calunnia* è un perfetto esempio d'uso onomatopeico della lingua, utilizzando cioè parole che, con il loro stesso suono, evocano il concetto che esprimono (cioè quel brusio tipico del pettegolezzo fastidioso fatto a basa voce, ma anche il fragore di un rumore giunto al suo volume più assordante; un *crescendo*, per l'appunto): sono onomatopeiche tutte le parole che abbiamo sottolineato nell'aria, ma, per quel gioco di richiami a distanza rappresentato dai fenomeni poetici della rima, dell'assonanza e dell'allitterazione, la carica fonosimbolica si propaga un po' in tutto il brano, coinvolgendo dunque anche altre parole come *trabocca, raddoppia* ecc. Un altro brano memorabile per gli usi onomatopeici e ideofonici (parole-rumore: *dindin, bumbum, crà crà, tac tà*) è il celebre finale del I atto dell'*Italiana in Algeri*, sempre di Rossini, che non c'è qui però il tempo di riportare (cfr. Rossi, 2018: 29-31).

Anche in questo caso, di là dall'indubbio interesse linguistico, perdere l'occasione di portare all'ascolto degli studenti un brano gradevolissimo, divertente e che mette in mostra tutta la bravura dell'interprete che lo esegue sarebbe un vero peccato. Come è sempre un peccato sottrarre gli esseri umani al piacere derivato dal divertimento e dal godimento della bellezza. La scuola non dovrebbe mai perdere di vista questa opportunità.

¹¹ Va bene qualunque edizione. Sugeriamo qui la seguente:

<https://www.youtube.com/watch?v=s0WbgTOUQIY> per via delle doti virtuosistiche dell'interprete, il basso Ruggero Raimondi.

2.3. Verbi intransitivi usati come transitivi

Quando spieghiamo ai nostri studenti l'importanza della distinzione tra verbi transitivi e intransitivi (utile in questo caso l'approccio valenziale: De Santis, 2016), li invitiamo anche a evitare, nell'italiano standard, usi regionali nei quali invece certi verbi, intransitivi in italiano ma transitivi in dialetto, vengono regolarmente usati transitivamente (e con diverso significato), come per esempio *entrare*, *uscire*, *tornare*: «ho entrato la moto in garage»; «escimi l'immondizia che la butto»; «tornami il libro che ti ho prestato». Un felice approfondimento metalinguistico su questo aspetto è fornito dai libretti d'opera, e dall'italiano antico, dal momento che, secoli fa e nella lingua poetica almeno fino ai primi del Novecento, certi verbi intransitivi come *morire* potevano essere usati anche transitivamente (o con valore causativo), col significato di 'uccidere' (Salvi, Renzi, 2010: I, 94-96):

«Regal giovinetto, / ch'io riverente inchino» (Landi, *Il Sant'Alessio*, prologo, 1);

«né par, ch'ad obbedirlo / il cor m'affretti» (*Il Sant'Alessio*, II 6);

«dal tuo morto fu il mio genitore» (Verdi, *Ernani*, I 8);

«Lo ritorna alla ragione / la presenza del suo re» 'la presenza del suo re lo riporta a ragionare' (*Ernani*, I 10);

«chi v'ha piovuto, / Spirti iniqui, un tal pensiero?» 'chi vi ha inculcato, suggerito' (Verdi, *I masnadieri*, I 2);

«tu parlasti / detto, che intendere l'alma non sa» (Verdi, *Il trovatore*, I 2);

«che parli?» 'che stai dicendo?' si ascolta in moltissime opere;

«Trema che il ver mi apprenda / quel pianto e quel rossor!» 'trema che quel pianto e quel rossore in volto mi faccia capire la verità' (Verdi, *Aida*, I 1);

«ritornarla in vita» 'riportarla in vita' (Puccini, *La bohème*, III).

Tra i tanti esempi possibili, ci piace qui tuttavia suggerire l'ascolto e la visione di una celebre aria d'opera, *La mamma morta*, tratta dall'*Andrea Chenier* (1896), musica di Umberto Giordano, libretto di Luigi Illica, atto terzo:

La mamma morta
m'hanno a la porta
della stanza mia:
moriva e mi lasciava!

[...]

Porto sventura
a chi bene mi vuole!
Fu in quel dolore
che a me venne l'amore!...

Voce piena d'armonia

e dice: "Vivi ancora! Io son la vita!" (Rescigno, 2007: 334).

«M'hanno morta la mamma» sta per 'hanno ammazzato mia madre'.

Tra le numerose edizioni disponibili di quest'aria commovente suggeriamo qui l'uso fattone nell'ultima parte del film *Philadelphia*, del 1993, regia di Jonathan Demme (<https://www.youtube.com/watch?v=Ga70BNJfTWs>). Il film è dedicato al dramma dell'AIDS e l'ascolto struggente di quest'aria, nell'inimitabile interpretazione di Maria

Callas (e nella lodevole recitazione di Tom Hanks e di Denzel Washington), diventa un inno alla paura di morire, ma anche all'amore e alla speranza per la vita. Così facendo, l'insegnante avrà molte frecce al proprio arco: conquistare per sempre gli studenti alla magia dell'opera lirica: nessuno può rimanere con gli occhi asciutti alla voce struggente di Maria Callas in questo brano (provare per credere!); far ricordare indelebilmente (in virtù dell'impatto emotivo) il comportamento dei verbi transitivi e intransitivi; commentare, come al solito, altre forme italiane desuete, utili al confronto con l'italiano odierno: le preposizioni articolate, oggi obbligatoriamente scritte in una sola parola, erano di preferenza staccate in due parole, nell'italiano poetico della tradizione (*a la* 'alla'); riflettere sulla migrazione delle forme d'arte da un linguaggio e da un mezzo all'altro: il fenomeno del riuso (talora anche totalmente risemantizzato, o deformato, se si preferisce) dell'opera lirica da parte del cinema e della televisione è frequentissimo; ripassare la rivoluzione francese, dal momento che è il tema dell'*Andrea Chenier*. E tutto questo in pochi minuti d'ascolto e di visione.

2.4. *Parole desuete: onde*

La distanza dell'italiano librettistico serio dalla lingua comune di oggi, lungi dal costituire un ostacolo all'impiego didattico dell'opera costituisce per converso una risorsa: quale mezzo migliore per avviare gli studenti al riconoscimento e all'assimilazione delle forme letterarie della tradizione se non quello della comparazione tra i cultismi (ma anche i tecnicismi, talora) di un'aria d'opera e le forme odierne? È successo proprio questo con i nostri nonni e bisnonni, che hanno talora familiarizzato con l'italiano poetico (e con lessemi quali *alma* 'anima', *aura* 'aria', *avvi* 'c'è', *cimento* 'competizione, dura prova', *drudo* 'amante', *fia* 'sarà', *fora* 'sarebbe', *lasso* 'infelice', *lice* 'è concesso', *prence* 'principe', *ratto* 'rapido, presto, subito', *reina* 'regina', *serto* 'corona', *spirto* 'spirito', *tosto* 'presto, subito', *d'uopo* 'necessario' ecc.; o con oscillazioni d'allotropi quali *vedo, veggo e veggio; debbo e deggio; chiedo, chieggo e chieggio; saria, fora e sarebbe* ecc.), più ancora che grazie alle poesie lette a scuola, grazie ai motivi d'opera orecchiati qua e là:

L'opera lirica tra il Sette e l'Ottocento [ma ancora nel pubblico del pieno Novecento] fu l'equivalente di quel che è stata la televisione negli anni Cinquanta e Sessanta: anche per l'assenza di un teatro italiano di prosa, fu il genere di spettacolo incontrastatamente preferito a tutti i livelli sociali; ma soprattutto (e in ciò sta per noi la più speciale affinità con la televisione) per l'assenza di strutture scolastiche efficienti l'opera lirica fu la maggiore, anzi l'unica efficace scuola di italiano per le classi subalterne, specie fuori delle grandi città (De Mauro, 1970: 57; cfr. anche Gramsci, 1996: 27, 44, 50-1 *et passim*).

Una delle tante reliquie possibili, frequentissima tanto nei libretti quanto nella lingua poetica italiana a ogni altezza cronologica, è il pronome relativo *onde* 'da cui', utilizzato anche, con comprensibile transizione semantica e funzionale, come connettivo finale o causale ('motivo per cui'). Per niente usato, oggi, come pronome relativo, rimane come burocratismo inerziale in formule quali *onde evitare* 'per evitare'. L'insegnante potrebbe cogliere l'occasione di spiegare l'uso di *onde* nell'italiano letterario facendo ascoltare (e vedere) un bel passo tratto dall'opera *Il trovatore* di Giuseppe Verdi (1853), libretto di Salvatore Cammarano, atto II, scena 3:

Il balen del suo sorriso
d'una stella vince il raggio!
Il fulgor del suo bel viso
nuovo infonde in me coraggio!...
Ah! l'amor, l'amore ond'ardo
le favelli in mio favor!¹²

L'aria *Il balen del suo sorriso* è cantata dal conte di Luna (baritono), che è innamorato di Leonora (soprano), contesa anche da Manrico (tenore), un cantore gitano (un *trovatore*, appunto), che alla fine si scoprirà essere il fratello del conte. Ma non importa qui l'intricatissima trama (con la solita trilogia di voci/ruoli che si fronteggiano tra loro), quanto l'uso del pronome *onde*: «l'amore ond'ardo le favelli in mio favor» significa 'le parli in mio favore l'amore a causa del quale io brucio'. L'usuratissima metafora del bruciore d'amore, tuttavia, fu subito fraintesa e riformulata dal pubblico del *Trovatore* nell'altrettanto trita metafora delle frecce d'amore (cioè quelle scagliate da Cupido), a causa del poco comune pronome *onde*. Quasi sempre, infatti, e ancora oggi, il pubblico crede che il baritono canti queste parole: «l'amore è un dardo», cioè una freccia. Tant'è vero che una nota trasmissione televisiva di qualche anno fa, dedicata all'opera lirica, presentata dallo scrittore Alessandro Baricco, si intitolava *L'amore è un dardo*.

Gli errori sono importanti (in didattica preziosissimi), perché non sono mai casuali e ci consentono dunque di riflettere sul funzionamento della lingua, aiutandoci a memorizzarne meglio, per contrasto, gli usi corretti. In questo caso, anche in virtù della bell'aria del *Trovatore*, gli studenti impareranno a riconoscere il significato di *onde* e impareranno anche a evitarne l'uso, nella lingua comune, dal momento che si tratta di una parola inutilmente pomposa. Nella migliore delle ipotesi, poi, e ai livelli d'istruzione più alti, verrà spiegata la polisemia di *onde*, del tutto normale nell'italiano antico e poetico, in cui *onde* 'da qui, da cui, di cui, per cui' ecc., oltre al valore interrogativo, può avere almeno valore relativo, conclusivo, consecutivo, finale, causale («lui rappella, ond'ei si scote», Tasso; «il viso rivolsi altrove, onde nessun dei prodi vi leggesse il pensier», Manzoni; «la gloria ond'egli è già coperto», Manzoni ecc.; tutti in BIZ)¹³.

2.5. Formazioni poco usate: gli avverbi in -oni e altri derivati, alterati e composti

La Cenerentola di Gioachino Rossini (1817), libretto di Jacopo Ferretti, è forse l'opera più utile per insegnare l'italiano, dal momento che il libretto contiene una quantità tale di forme interessanti, di derivati, di alterati, di composti ecc. da vantare pochi eguali in altri testi. Inoltre, è una storia divertentissima, una musica coinvolgente e una trama facile, dal momento che deriva dalla notissima favola, con qualche mutamento (un padrino al posto della madrina, un braccialetto, detto *smaniglio*, al posto della scarpetta di cristallo e poco altro).

Il sestetto seguente (*Questo è un nodo avviluppato*), nel secondo atto, scena 8, è utile, tra le altre cose, perché consente di ripassare la formazione dei non frequenti avverbi in -oni (*ginocchioni*, *carponi* ecc.: Serianni, 1997: 342-343), in quanto contiene la forma *tentoni* 'tastando il terreno con le mani e i piedi, nell'impossibilità di vedere dove si sta andando'.

¹² Tra le tante edizioni possibili, si può ascoltare quella cantata da Piero Cappuccilli: https://www.youtube.com/watch?v=TA_00WTmaU0.

¹³ Cfr. Serianni (1997: 228, 376 *et passim*), D'Achille, Proietti (2009). Della polisemia di *onde* parla anche Bembo (1525: 102), non apprezzandola particolarmente, pur riconoscendola nell'amato Petrarca («A la man, ond'io scrivo, è fatta amica» 'con la quale'; «Or quei begli occhi, ond'io mai non mi pento de le mie pene» 'a causa dei quali') e riconducendola ai molteplici usi del provenzale *on*.

Oggi l'avverbio è spesso usato nel senso figurato di 'brancolare nel buio, non sapere quale decisione prendere', esattamente come nel passo seguente:

Che sarà!
Questo è un nodo avviluppato,
questo è un gruppo rintrecciato.
Chi sviluppa più inviluppa,
chi più sgruppa, più raggruppa;
ed intanto la mia testa
vola, vola e poi s'arresta;
vo tenton per l'aria oscura,
e comincio a delirar.

Siamo a pochi minuti dalla fine della vicenda, in un momento di estrema confusione: il finto principe si rivela essere il vero servo, il finto servo è in realtà un principe, la povera Cenerentola si rivela essere la bellissima ragazza incontrata alla festa e altro ancora. In questo momento di estremo stordimento tutti e sei i protagonisti, cioè Cenerentola, le due sorellastre, il patrigno Don Magnifico, il principe e il servo non sanno più come interpretare la situazione e quindi procedono tentoni, cioè all'oscuro, incerti sul da farsi e su che cosa pensare.

In realtà, non è facile stabilire se la forma presente, in forma apocopata (*tenton*), nella *Cenerentola* sia davvero l'avverbio *tentoni* oppure la forma *tentone*, possibile sia come aggettivo sia come avverbio. Gli avverbi in *-oni*, infatti, classe oggi non più produttiva, avevano invece una certa vitalità nei secoli passati (come mostra GDLI, s.v. *tentoni* e anche, per le forme in *-one*, Bembo, 1525: 305); nella fattispecie, il nostro *tentoni* si alternava, oltre che con *tentone*, anche con forme ripetute (come *tenton tentoni*) e con la locuzione *a tentoni* (frequente anche oggi, anzi più frequente del solo *tentoni*) o *a tentone*.

Mentre in altri casi lasciamo all'insegnante la scelta di qualunque edizione dell'opera da far ascoltare e guardare agli studenti, qui non abbiamo alcun dubbio nel caldeggiare la trasposizione cinematografica della *Cenerentola* di Jean-Pierre Ponnelle (1981)¹⁴. Oltre alla bravura degli interpreti e del direttore d'orchestra, infatti, questo film coglie e valorizza alla perfezione tutti gli elementi del libretto e della partitura, a partire dal gioco di luci e ombre e dei movimenti dei personaggi, che mostrano il loro procedere, per l'appunto, *tentoni*, dal buio verso la luce, e anche la frenesia del crescendo e del ritmo rossiniani, che in questo caso sono funzionali alla resa della confusione. Come anche allo stesso scopo servono i giochi onomatopeici e le allitterazioni (*gruppo rintrecciato*, *sviluppa inviluppa*, *sgruppa raggruppa*), che debbono proprio darci l'idea della situazione ingarbugliata, difficile da comprendere: chi è veramente Cenerentola? Chi è il principe? Chi è il servo? Il patrigno ha ingannato o no Cenerentola?

Siamo certi che il ritmo trascinante del sestetto farà venir voglia agli studenti di ascoltare e vedere prima o poi tutta l'opera (magari dal vivo in teatro). Ottimo! Sarà un'occasione perfetta non soltanto per accostarsi a teatro e musica eccezionali, ma anche per ripassare la grammatica e il lessico. Nel libretto, infatti, compaiono i seguenti originali composti e derivati: *cavaliERICIDIO* 'uccisione di un cavaliere', *cova-cenere* 'cenerentola, che si occupa di cose umili, che sta sempre in mezzo alla cenere e alla polvere', *gazzettato* 'di cui si parla nella gazzetta, cioè nel giornale', *gazzettante* 'che mette annunci sulla gazzetta',

¹⁴ L'intera opera è in DVD (Deutsche Grammophon, 2005), ma anche accessibile in rete (il nostro sestetto si trova dopo due ore e cinque minuti dall'inizio del film):

<https://www.youtube.com/watch?v=QaLhcc6Bh5k>.

Un'analisi degli aspetti non verbali di quest'opera, anche tenendo conto dell'allestimento di Ponnelle, si trova in Sindoni, Rossi (2016) e in Rossi (2018: 117-133).

dell'universo intero,
misterioso, altero,
croce e delizia al cor.
A me fanciulla, un candido
e trepido desire
questi effigiò dolcissimo
signor dell'avvenire,
quando ne' cieli il raggio
di sua beltà vedea,
e tutta me pascea
di quel divino error.
Sentia che amore è palpito
dell'universo intero,
misterioso, altero,
croce e delizia al cor!

Follie!... follie!... delirio vano è questo!...
in quai sogni mi perdo,
povera donna, sola
abbandonata in questo
popoloso deserto
che appellano Parigi,
che spero or più?... che far degg'io?... Gioire,
di voluttà nei vortici finire.

Sempre libera degg'io
folleggiar di gioia in gioia,
vo' che scorra il viver mio
per sentieri del piacer.
Nasca il giorno, o il giorno muoia,
sempre lieta ne' ritrovi,
a dilette sempre nuovi
dee volare il mio pensier¹⁵.

L'ascolto e la visione di questa scena memorabile faranno da pretesto, per l'insegnante, per illustrare non soltanto l'espressione *croce e delizia*, e anche l'uso eufemistico del participio passato *traviata* col significato di 'prostituta', ma anche per discutere di temi importanti, in classe, quali lo sfruttamento del corpo, la prostituzione, le infelicità e le gioie provocate dall'amore e altri. Del resto, non è certo la prima volta che *La traviata*, nonostante i suoi quasi due secoli di vita e il suo linguaggio spesso ostico, viene usata per commentare storie d'amore (ma anche di dolore) moderne: un celebre film di Garry Marshall, *Pretty Woman* (1990), con Julia Roberts e Richard Gere, con ampie citazioni

¹⁵ Tra le mille edizioni della *Traviata* (insuperabili, per l'interpretazione della protagonista, quelle con Maria Callas), consigliamo qui una regia contemporanea particolarmente adatta, per i ragazzi, giacché spoglia volutamente il palcoscenico di tutti gli orpelli che abitualmente infittiscono le regie operistiche e mostra come si possa anche attualizzare un melodramma senza per questo alterarne il fascino o traviarne lo spirito (e del resto il riadattamento è nel DNA stesso del melodramma, fin dalle origini: Rossi, 2018). Si tratta della *Traviata* andata in scena a Salisburgo, per la regia di Willy Decker, con Anna Netrebko e Rolando Villazón, disponibile in DVD, Deutsche Grammophon, 2006 e accessibile anche in <https://www.youtube.com/watch?v=77ME9j5Qs0Am> (la scena qui citata è dal minuto 21.30). Varrà poi la pena di ricordare, a proposito dei rapporti tra versione del libretto e versione della partitura, che questo è uno dei noti casi in cui il compositore cambiò leggermente (ma significativamente) qualche parola rispetto ai versi originali di Piave (cfr. Bonomi, Buroni, 2017: 27-28; Bonomi, 2018: 212). La versione qui sopra riportata è quella definitivamente voluta da Verdi e che si ascolta in ogni edizione dell'opera.

dell'opera, può essere considerato una sorta di versione moderna della *Traviata*, però a lieto fine.

L'insegnante non mancherà poi di spiegare le forme più oscure del libretto, quali il densissimo «all'egre soglie ascese», ovvero 'sali alle soglie malate', cioè, fuor di metafora e di metonimia, 'ebbe il coraggio di venire da me malata, di innamorarsi di me e di farmi innamorare di sé'. Potenza della sintesi di Piave in un solo verso (sulla grandezza dell'ingiustamente maltrattato Piave cfr. Buroni, 2013; D'Angelo, 2016; Rossi, 2018)!

Grazie al pretesto della *Traviata*, l'insegnante potrà contribuire dunque all'arricchimento lessicale e fraseologico degli studenti facendo notare quante espressioni e modi di dire nascano nel melodramma e si diffondano nell'italiano comune (e talora anche all'estero). Ne segue qui una lista brevissima (implementabile grazie a Telve, 1998 e Rescigno, 2007): *bugia pietosa; pio ministro* (da *La traviata* di Verdi); *e non mi pesa la lunga attesa; un po' per celia, un po' per non morire* (da *Madama Butterfly* di Puccini); *Figaro qua Figaro là; sono un barbiere di qualità; tutti mi chiedono, tutti mi vogliono; ma se mi toccano dov'è il mio debole* (da *Il barbiere di Siviglia* di Rossini); *oh! dolci baci, o languide carezze* (da *Tosca* di Puccini); *schiaivo son de' vezzi tuoi; sono studente e povero; tutte le feste al tempio* (da *Rigoletto* di Verdi); *siamo tutti una sola famiglia* (da *Ernani* di Verdi); *nessun dorma!; all'alba vincerò* (da *Turandot* di Puccini) e mille altre ancora.

Del resto non soltanto l'opera ma la poesia, il teatro e la letteratura in generale hanno permeato per secoli la nostra lingua, depositandovi sedimenti tuttora vivi e vitali. Si pensi a espressioni come *nel mezzo del cammin di nostra vita; lasciate ogni speranza voi ch'entrate; amor ch'a nullo amato amar perdona; l'amor che move il sole e l'altre stelle* (Dante); *la sventurata rispose* (Manzoni); *Chi non beve con me peste lo colga* (Sem Benelli, ma poi anche un'opera di Giordano e un film di Blasetti: *La cena delle beffe*)...

Saper usare e riconoscere frasi simili fa parte della competenza lessicale, d'accordo, ma prima ancora di un bagaglio culturale inteso come imprescindibile collante di una società. Se non si vuole che quella società si sfaldi e scompaia per sempre.

2.7. Ordine delle parole e enclisi pronominale

L'ordine dei costituenti nell'italiano antico e in quello poetico è molto meno stabile di quello dell'italiano odierno (cfr. almeno D'Achille, 1990; Salvi, Renzi, 2010: I, 27-75), sia per influenza della sintassi latina, sia per ragioni pragmatiche, o talora metriche e stilistiche. Nei libretti d'opera, inoltre, lo scarto dalla lingua comune e le esigenze musicali (il piacere suscitato dalla lingua manipolata spesso per il puro piacere del gioco fonico: in fondo a questo servono rime, onomatopée, allitterazioni ecc.) determinano frequenti inversioni e spezzature, con un numero elevatissimo di iperbati. Lo vediamo nel seguente quartetto tratto dal *Rigoletto* di Giuseppe Verdi (1851), libretto di Francesco Maria Piave, atto III, scena 3 (*schiaivo son, anziché sono schiaivo; le mie pene consolar, anziché consolare le mie pene; la vendetta d'affrettar, anziché d'affrettar la vendetta* ecc.):

DUCA
Bella figlia dell'amore,
schiaivo son de' vezzi tuoi;
con un detto sol tu puoi
le mie pene consolar.
Vieni e senti del mio core
il frequente palpitar.

MADDALENA

Ah! ah! rido ben di core,
ché tai baie costan poco;
quanto valga il vostro giuoco,
me 'l credete, so apprezzar.
Sono avvezza, bel signore,
ad un simile scherzar.

GILDA

Ah! così parlar d'amore
a me pur l'infame ho udito!
Infelice cor tradito,
per angoscia non scoppiar.
Perché, o credulo mio core,
un tal uom dovevi amar!

RIGOLETTO

Taci, il piangere non vale;
ch'ei mentiva or sei sicura...
Taci, e mia sarà la cura
la vendetta d'affrettar.
Pronta fia, sarà fatale,
io saprò fulminar¹⁶.

Per esempio in «quanto valga il vostro giuoco, me 'l credete, so apprezzar», cioè 'so apprezzare quanto valgano i vostri scherzi, credetemi', la completiva è anteposta alla reggente (cosa che in prosa e nell'italiano odierno avviene molto raramente). Analogamente in «Ah così parlar d'amore a me pur l'infame ho udito!» 'ho udito l'infame parlare così d'amore anche a me'. E pure in «ch'ei mentiva or sei sicura», cioè 'ora sei sicura che mentiva'. Anche le particelle pronominali, nei versi dei libretti, vengono spesso collocate in posizione enclitica, laddove nell'italiano in prosa odierno sono proclitiche: *saprollo fulminar* sta per *lo saprò fulminare*, o *saprò fulminarlo*. E in questo modo l'insegnante avrà anche l'occasione di far ripassare la regola della posizione della particella pronominale atona con i verbi servili.

Ma, di là dall'interesse sintattico, il quartetto *Bella figlia dell'amore* si presta a ben altre riflessioni in classe, come vedremo nel § 3.

2.8. Che *polivalente* e altri fenomeni di *sintassi marcata*

L'uso del *che* pone non pochi problemi agli studenti, ancora all'università (Rossi, 2020d). La natura del *che*, storicamente e intrinsecamente debole e polivalente (già nelle forme latine *quod* e *quid*, presto interscambiabili) ha fatto sì che il connettivo-pronome divenisse presto tra gli elementi di connessione più frequenti dell'italiano (cfr. almeno D'Achille, 1990: 205-222; Fiorentino, 1999, 2010; Salvi, Renzi, 2010: 769-781; Cignetti, 2013). Sebbene usi del cosiddetto *che* polivalente (nelle diverse fattispecie di *che* temporale, pseudorelativo, intermedio tra pronomi relativo e congiunzione causale ecc.) attraversino l'intera storia dell'italiano, anche letterario (Petrarca), il tratto fu stigmatizzato da molti grammatici al punto da esser relegato agli usi substandard (per semplificare al massimo

¹⁶ La scena, per la regia di Marco Bellocchio (si tratta del film dal vivo *Rigoletto a Mantova*, 2015, per la serie delle opere filmate «nei luoghi e nelle ore di...», ideata e prodotta da Andrea Andermann), è accessibile qui: <https://www.youtube.com/watch?v=gTjtuAN9OzI>.

una situazione oltremodo complessa e articolata). All'insegnante di scuola non mancheranno, dunque, esempi per mostrare agli studenti l'antica origine di questi usi anomali di *che*. Bastino i seguenti esempi petrarcheschi (*Canzoniere*, in BIZ):

Questa vita terrena è quasi un prato, / che 'l serpente tra fiori e l'erba giace
del vario stile in ch'io piango et ragiono
ne la stagion che 'l ciel rapido inchina

Pensiamo che un esempio particolarmente stimolante possa essere costituito dal seguente brano tratto da uno dei primi esempi noti di melodramma: la *Rappresentazione di Anima et di Corpo* (Roma, 1600), libretto del filippino Augusto Manni, musica di Emilio de' Cavalieri. Benché si tratti di un'opera sacra e allegorica, essa spicca per una particolare vivacità negli usi linguistici (con dialoghi assai serrati e brillanti) e musicali (con affascinante commistione di parti monodiche e in recitar cantando e parti polifoniche e di danza). Proprio questa vivacità ne renderà l'ascolto accattivante, favorendo dunque la familiarizzazione con gli usi di *che* e con altri fenomeni:

Ogni cor ama il bene,
nessun vuol stare in pene:
quindi mille desiri,
quindi mille sospiri,
e riso insieme, e lutto
si sentono per tutto.
Ed io che 'l ben tant'amo,
dal cor profondo chiamo,
ahi chi potrà saziare
quelle mie voglie avare?
La ricchezza? No, no
che me saziar non po':
l'onor? Ma che mi dà,
se più bramar mi fa?
Piacer? Ma che mi giova,
se mi dà sete nova?
Una cosa io vorrei,
che sola può saziar gli affetti miei:
vorrei nel cor impresso
quel ben ch'ogn'altro ben chiude in sé stesso:
vorrei se tanto desiar mi lice,
essere in ciel con dio sempre felice (I 3)¹⁷.

Come si vede, il *che* sottolineato nel brano ha 3 valori simultanei (o meglio, è quasi impossibile stabilire quale sia quello prevalente): relativo (*ricchezza che*); tipica ripresa dopo il *no* (*no che*); causale ('perché').

Come esempi ancora più anomali (secondo la grammatica odierna, ma attestati in passato anche in poesia) di *che* polivalente si possono citare, sempre nel melodramma: «La costoro avvenenza è qual dono / di che il fato ne infiora la vita» (Verdi, *Rigoletto*, I 1, vv. 18-9); «È quella è quella, / Che da me fu un dì trovata / Sulla spiaggia mezza morta, / Ch'è per opra mia rinata, / Che per voi or qui ho risorta, / (*colla più grande impazienza*) che

¹⁷ Un edizione musicalmente molto bella (a parte la pronuncia non sempre perfetta dei cantanti), registrata dal vivo a New York nel 2019, è questa: <https://www.youtube.com/watch?v=qj0CDF1x8pc> (la nostra scena è a partire dal minuto 9.28).

le vesti le ho serbato, / Che il briccone ho smascherato, / Che... non basta?» (Rossini, *L'inganno felice*, ultima scena), con gli ultimi tre usi di *che* del tutto anacolutici (e si noti anche *risorgere* transitivo). In «di che il fato ne infiora la vita» e in «che le vesti le ho serbato» si osserva anche un pleonasma pronominale (*di che... ne* e *che... le*) oggi decisamente substandard. I pleonasmi pronominali, le dislocazioni, i temi sospesi e molti altri fenomeni che gli studenti riconoscono nel parlato odierno e, almeno nelle intenzioni dell'insegnante, evitano nello scritto formale popolano in realtà la lingua letteraria fin dalle origini¹⁸, come lo stesso insegnante avrà modo di sottolineare, non certo per ratificarne la risalita in tutti i tipi di italiano, quanto per far rilevare agli studenti, ancora una volta, le sfaccettature della lingua, la variabilità diacronica e anche la funzione pragmatica (cioè di messa in rilievo del tema o del rema, spesso anche a scopo coesivo) di questi costrutti (D'Achille, 1990: 91-203). Ecco, all'uopo, qualche esempio di dislocazione nei libretti rossiniani, non solo buffi:

«Questa barba benedetta / la facciamo?» (*Il barbiere di Siviglia*, II 4);

«la mia salvezza / Non la chieggo da te» (*Ricciardo e Zoraide*, II 10);

«Ma finiamola la scena» (*La gazzezza*, I 2);

«La serbo ancor questa speranza estrema» (*Maometto secondo*, II 3).

Il brano della *Rappresentazione di Anima et di Corpo* presenta anche un altro uso interessante, cioè la locuzione avverbiale *per tutto* 'dappertutto'. L'insegnante farà notare agli studenti come l'italiano odierno *dappertutto* derivi proprio dall'univerbazione di una locuzione, che oltre alla preposizione *per* e il pronome indefinito *tutto* presenta anche l'ulteriore preposizione *da*, nel significato complessivo di 'in tutto ciò che sta intorno, in ogni luogo'. Si osserverà infine che la grafia raddoppiata della *p* riflette la pronuncia: per il fenomeno del raddoppiamento fonosintattico, infatti, dopo un monosillabo come *da* la parola successiva iniziante per consonante allunga (o meglio allunga in fiorentino, donde l'italiano deriva) la pronuncia della consonante medesima.

Come già visto per i pleonasmi, anche gli esempi di *che* polivalente serviranno al docente non per invitare gli studenti a un suo uso anomico, bensì a sensibilizzarli sulla variazione diacronica in rapporto con la diafasica: non tutto ciò che oggi è considerato informale o popolare (scorretto, come gli usi di *che* pronome relativo obliquo e ridondante) è stato sempre percepito come tale, nella storia dell'italiano. Né certi usi erano un tempo limitati ai registri bassi o comici (Rossini), bensì possibili anche nello stile nobile di Petrarca o in un'opera devozionale come la citata *Rappresentazione*.

3. OLTRE LE PAROLE: L'AUSILIO DEL MELODRAMMA ALLA SEMIOLOGIA

Non occorre scomodare la celeberrima trilogia wagneriana di *Wort*, *Ton* e *Drama* per giustificare come il testo operistico nasca dall'integrazione di parole, musica e allestimento scenico, dal momento che, fin dai primi melodrammi, di questa sinergia semiotica erano già perfettamente consci i librettisti, i compositori e i prefatori delle opere dei primordi.

¹⁸ Bembo (1525: 219) rileva il pleonasma pronominale (la particella pronominale «parer potrebbe di soverchio posta» e «soverchiamente detta») nelle dislocazioni, per poi riabilitarle (visto che ne trova in abbondanza anche in Petrarca e Boccaccio), al pari di altri pleonasmi, giacché contribuiscono «all'ornamento e alla vaghezza del parlare», e il pronome (di troppo) «vi sta di maniera, che non poco di grazia vi s'arroe». Anche in questo caso, dunque, come per il *che* polivalente (cui Bembo accenna alle pp. 225-226 e 283-284 senza riserve), i grammatici posteriori a Bembo si son fatti molto più schizzinosi di lui, contribuendo così ad accentuare lo scarto tra parlato e scritto, prosa comune e lingua letteraria, lingua dell'uso e lingua scolastica.

Ce lo dimostrano, tra i molti esempi possibili, le belle premesse dell'*Euridice* (libretto di Ottavio Rinuccini, musica di Jacopo Peri e Giulio Caccini, 1600), della *Rappresentazione di Anima et di Corpo* (1600) e della *Dafne* (libretto di Ottavio Rinuccini, musicata una prima volta da Jacopo Peri e Jacopo Corsi nel 1598 e una seconda da Marco da Gagliano nel 1608):

Tale è l'origine delle rappresentazioni in musica, spettacolo veramente da principi e oltre ad ogn'altro piacevolissimo, come quello nel quale s'unisce ogni più nobil diletto, come invenzione e disposizione della favola, sentenza, stile, dolcezza di rima, arte di musica, concerti di voci e di strumenti, esquisitezza di canto, leggiadria di ballo e di gesti, e puossi anche dire che non poca parte v'abbia la pittura per la prospettiva e per gli abiti; di maniera che con l'intelletto vien lusingato in uno stesso tempo ogni sentimento più nobile dalle più dilettevoli arti che abbia ritrovato l'ingegno umano (Gagliano, 1608, *Ai lettori*)¹⁹.

Proprio perché per studiare un'opera è fondamentale tener conto di tutti e tre i tipi di testo – libretto, partitura e specifico allestimento –, non sarà inutile fornire qualche chiarimento sulle differenze testuali agli insegnanti che intendano impiegare l'opera in classe. Ogni dramma per musica nasce, per l'appunto, come opera poetica, poi messa in musica e successivamente allestita in forma scenica. Nel corso dell'Ottocento (non prima) la collaborazione tra librettista e compositore diventerà sempre più serrata (a partire da Verdi, via via con Puccini ecc., con qualche timida anticipazione già con Rossini, Bellini e Donizetti), così come le reciproche influenze tra le due figure. Dato che le esigenze della musica sono inevitabilmente diverse da quelle poetiche, sono da sempre frequenti le varianti tra originario testo del libretto e successivo testo poetico messo in partitura; per questo motivo è bene essere consapevoli che le due forme testuali non veicolano mai un identico materiale verbale. Se a questo aggiungiamo che, fin dalle origini del melodramma, agli interpreti è sempre stato assegnato un ampio margine di improvvisazione (a scopo virtuosistico ma non solo) e che le convenzioni teatrali facevano sì che a volte si riscrivessero o tagliassero interi brani secondo le esigenze dei singoli cantanti, ben si comprende come ogni singolo allestimento di un'opera sia di fatto diverso da tutti gli altri e che dunque, a dirla tutta, l'unico testo compiuto e definitivo di un'opera non è né la partitura, né tanto meno il libretto, bensì un terzo tipo di testo, cioè quello del singolo spettacolo²⁰.

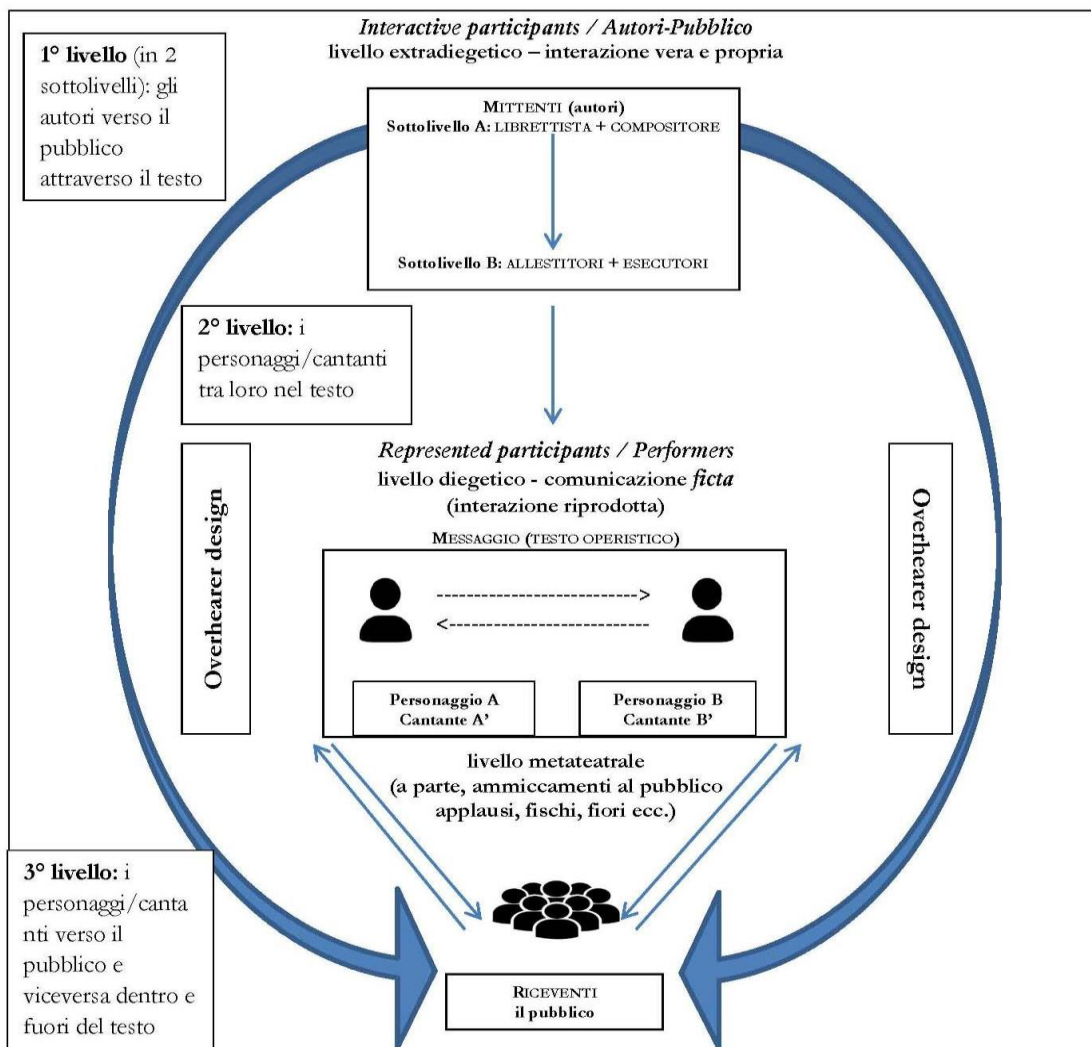
¹⁹ Benché, come abbiamo visto, il melodramma nasca come un unico amalgama, senza che nessuna componente, almeno nelle intenzioni, prevalga sulle altre, l'intera sua storia, e forse la storia della musica vocale tutta (canzone pop inclusa), può essere letta come il tentativo di stabilire la supremazia della parola sulla musica (almeno fino al primo Settecento) o viceversa (almeno fino alla fine dell'Ottocento), con le tappe fondamentali, almeno, di Gluck e Wagner (cfr. Fabbri, 2005, 2007 e Buroni, 2019). Una risposta particolarmente interessante al dilemma (valgon più i versi o le note?) è quella, ambigua e modernissima non meno che ironica («Non c'è nel tuo sguardo forse ironia?», chiede la protagonista alla propria immagine nello specchio, nella superba scena finale), di *Capriccio* (1942), di Richard Strauss su libretto di Clemens Heinrich Krauss (qui citata nella versione ritmica di Fedele D'Amico, Bologna, 1991). L'opera metateatrale di Strauss si conclude con l'incapacità di sciogliere l'enigma («se scegli l'uno tu perdi l'altro! / Ché sempre si perde quando s'acquista»), anche se, dalle parole del direttore teatrale La Roche, crediamo di leggere l'ideale di Strauss e Krauss: «Senza me checché facciate è carta straccia», «Cose vive noi diamo!», «Gesto parlante, lingua del corpo: / legge primaria!», «Che sarebbe il tuo verso e che le tue note / senza chi li declami o canti? / Senza l'attore e la strana magia / che emana una personalità? / Dei versi senza costumi? / Versi senza maschere?». È forse dunque l'arte scenica a prevalere (il terzo litigante che gode proprio grazie alla presenza degli altri due insieme), confermando, in virtù della propria natura di arte viva e corporea, l'inestricabile connubio di versi e note.

²⁰ Abbiamo qui dovuto semplificare oltre il dovuto una situazione filologica decisamente affascinante nel suo intreccio complessissimo (cfr. almeno Trovato, 1990; Castelvechi, 1994; Nicolodi, Trovato, 2002;

Concentriamoci ora sugli aspetti più propriamente drammaturgici, scenici e musicali.

L'opera lirica, come già dimostrato in altra sede (Rossi, Sindoni, 2017; Rossi, 2018; Rossi, 2020c), è un complesso gioco di interazioni (Figura 1).

Figura 1. *Livelli di interazione (tra autori, pubblico e personaggi/ esecutori) nella comunicazione operistica*



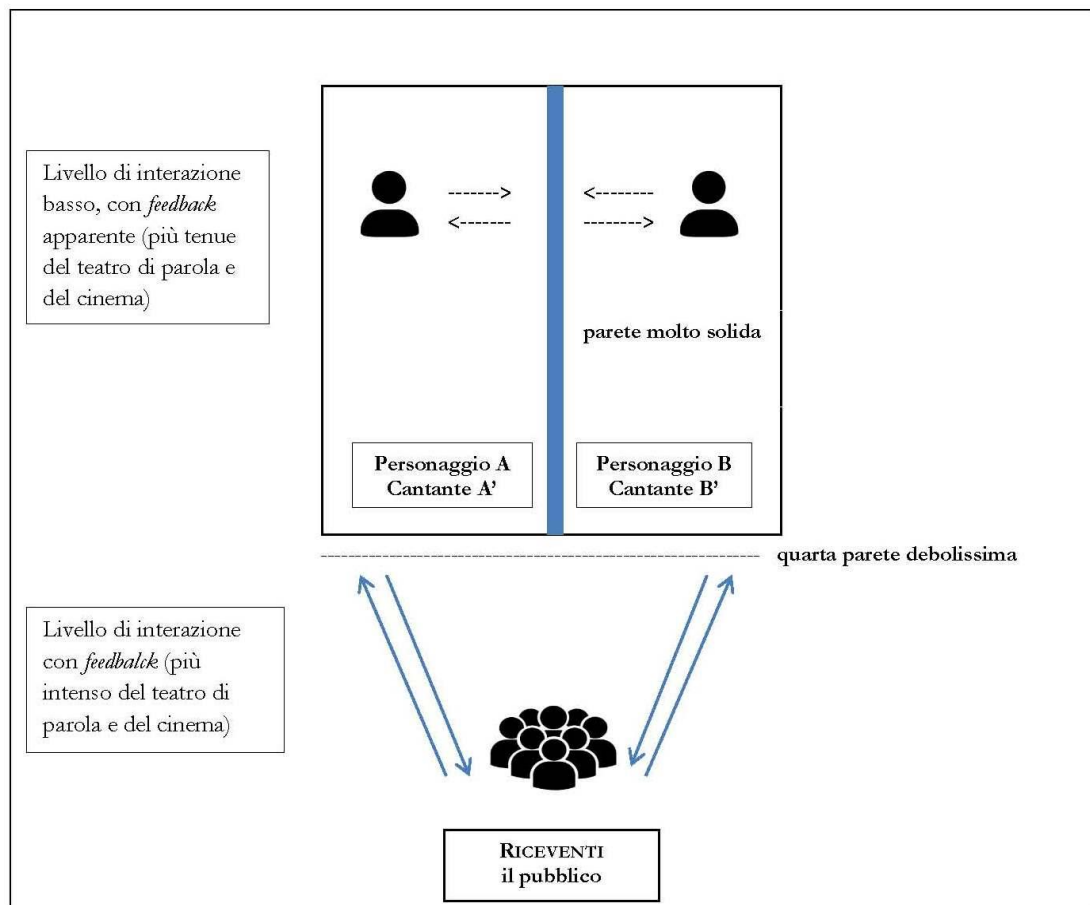
Come si vede nella Figura 1 (che arricchisce la nota dicotomia di *interactive* e *represented participants* di Kress, van Leeuwen, 2006 e lo schema dell'*overhearer design* esposto in Rossi, Sindoni, 2017 e Rossi, 2020c), oltre al livello degli scambi dialogici tra cantanti, che rivestono il ruolo di determinati personaggi (il livello 2 della figura), va tenuto conto del rapporto tra autori (librettista, compositore, regista, direttore d'orchestra...) e pubblico (livello 1) e anche del rapporto tra personaggi/cantanti (ed esecutori in genere) e pubblico (livello 3). Solo tenendo conto del primo e del terzo livello si spiegano infatti certi fenomeni, tipici soprattutto del teatro d'opera, quali le battute pronunciate ad alta voce dagli interpreti ma destinate a non essere sentite dagli altri interpreti in scena bensì soltanto dal pubblico (i cosiddetti *a parte*); oppure le manifestazioni di partecipazione del pubblico (come applausi, fischi, lanci di fiori, urla in sala ecc., chiaramente rivolti dagli spettatori ai

Pierfederici, 2005; Gossett, 2006; Telve, 2012; Buroni, 2013, pp. 12-20 e 63-8; Bianconi, 2017; Roccatagliati, 2019).

cantanti e molto più frequenti rispetto al teatro di parola); oppure ancora la prassi scenica dei cantanti di guardare e gesticolare verso il pubblico piuttosto che verso gli altri interlocutori sulla scena.

Inoltre, differentemente da altre forme di inscenamento, ovvero di parlato riprodotto, trasmesso o scenico (teatro di parola, cinema: cfr. Rossi, 2011a; Segre, 1984, 1985), il linguaggio operistico è molto più sbilanciato sul monologo che sul dialogo e più sull'indirizzarsi al pubblico che agli altri interlocutori della scena (Rossi, 2019), come mostra la Figura 2.

Figura 2. La debole interazione tra i personaggi /cantanti tra loro e la più forte interazione tra i personaggi/cantanti e il pubblico



Paradossalmente, secondo la figura 2, il vero dialogo nell'opera non è tanto quello inscenato dai personaggi/cantanti (che in realtà dialogano pochissimo, dal momento che prevalgono i monologhi – ovvero le arie perlopiù rivolte a sé stessi, cioè al pubblico – anche in pezzi a più voci ma privi di una vera interazione), quanto quello dei personaggi/cantanti col pubblico. Per questo nella figura 2 abbiamo rappresentato la cosiddetta *quarta parete*, cioè quella astratta che dovrebbe impedire ogni forma di comunicazione del pubblico con i personaggi e viceversa, molto più permeabile (disegnata con linea tratteggiata) della parete (con linea molto spessa) che contrappone l'un l'altro due personaggi (debolmente) dialoganti sulla scena (ovvero con deboli reazioni di *feedback*). I numerosi casi di *a parte*, come si diceva, ma anche le battute esplicitamente rivolte al pubblico, tipiche soprattutto dell'opera buffa, illustrano proprio la natura osmotica della quarta parete nel teatro d'opera (cfr. Rossi, 2018 per l'esemplificazione sia

dell'*a parte* sia del basso grado di dialogicità tra i personaggi operistici). E questo è un altro elemento di incredibile modernità del melodramma, e dunque di motivazione al suo impiego didattico, dal momento che, com'è ben noto, l'infraazione della quarta parete è considerato un tratto distintivo e dilagante di tanto teatro novecentesco e cinema/fiction d'autore (col cosiddetto fenomeno dello *sguardo in camera*).

Alcune scene operistiche incarnano questo complesso quadro semiologico dell'intreccio tra diversi livelli di interazione. Uno degli esempi più felici è il celebre sestetto della *Cenerentola* (qui citato a proposito dell'avverbio *tentoni*, § 2.5), *Questo è un nodo avviluppato*, analizzato in Sindoni, Rossi (2016) e Rossi (2018, 2020a). Un altro è il quartetto *Bella figlia dell'amore* (qui già citato in 2.7)²¹, che ora analizziamo.

Il quartetto del *Rigoletto* verdiano, che sarebbe meglio in realtà considerare come un doppio duetto, consente di osservare, tra l'altro, il già citato artificio teatrale dell'*a parte* (in Gilda e Rigoletto), oltreché la mancata comunicazione tra gli interpreti (le due coppie di cantanti non comunicano mai l'una con l'altra, pur trovandosi entrambe sulla medesima scena e cantando la medesima musica) e la forte interazione col pubblico (vero destinatario degli *a parte*). La scena mostra da un lato il duca di Mantova che amoreggia con la prostituta Maddalena, dall'altro il giullare di corte del duca, Rigoletto, che parla a sua figlia Gilda, la quale, innamorata del duca (un essere abietto che l'ha rapita e violentata), si rende conto della falsità dell'uomo, che promette amore a un'altra donna esattamente come ha fatto con lei. Tra le due coppie, che pure sono separate soltanto da una parete bucherellata (come recita la didascalia del libretto: «il muro poi è sì pieno di fessure, che dal di fuori si può facilmente scorgere quanto avviene all'interno»), non v'è alcuna possibilità di interazione. Gilda, piuttosto che dialogare col padre Rigoletto, parla tra sé e con il proprio cuore: «Ah! così parlar d'amore / a me pur l'infame ho udito! / Infelice cor tradito, / per angoscia non scoppiar. / Perché, o credulo mio core, / un tal uom dovevi amar!». Così come Rigoletto, oltre a rivolgersi alla figlia, pronuncia alcune parole destinate soltanto a sé stesso e al pubblico: «e mia sarà la cura / la vendetta d'affrettar. / Pronta fia, sarà fatale, / io saprollo fulminar». Eppure, nonostante questa scissione fortissima tra le due coppie, lo spettatore avverte in modo inequivocabile il loro essere unite (in uno stesso serratissimo dramma, in un medesimo cupo destino); perché? È la musica a dircelo: benché le parole contrappongano le due coppie, la musica le unisce: tutti e quattro i personaggi-cantanti cantano sullo stesso disegno armonico, in una pagina che squaderna tutto il genio compositivo dell'orchestrazione verdiana. Per strano o provocatorio che possa sembrare, anche se non capissimo le parole comprenderemmo moltissimo della dinamica del brano, grazie al netto rilievo degli altri codici coinvolti: musica e scena.

Il tutto è reso ancora più emozionante e intricato per il fatto che Rigoletto e Maddalena (al pari del pubblico) sanno ciò che Gilda e il duca ignorano: Rigoletto ha preparato un agguato nel quale il duca dovrebbe essere ucciso (complici Maddalena e suo fratello), mentre invece alla fine ad essere uccisa (ma questo Rigoletto non lo sa) sarà Gilda, che si immola al posto del duca. L'abilità del regista e del direttore della fotografia (il celeberrimo Vittorio Storaro), con abilissimi giochi di luce-ombra e movimenti di camera, e la sensibilità degli interpreti (tra i quali primeggia Plácido Domingo, stavolta nei panni del baritono Rigoletto) valorizzano in modo esemplare le indicazioni del libretto e le sottigliezze della partitura, in questa perfetta semiosi di *Wort, Ton e Drama*. Va sottolineato che, in scene come questa, non conta soltanto la perizia nel canto, ma è vitale anche quella

²¹ Si rimanda al medesimo link del filmato già citato in nota 16. Ovviamente, poiché trattiamo qui di fenomeni multimodali e non soltanto verbali, il riferimento a un video (e non soltanto alla versione audio dell'opera), tanto più se di un grande regista come Bellocchio, è indispensabile, in mancanza della partecipazione a uno spettacolo dal vivo.

recitativa e drammatica: solamente un accorto raccordo di sguardi e di gesti (cioè i codici della comunicazione corporea detti *mimico, gestuale e prossemico*), infatti, riesce a sottolineare i diversi livelli dell'interazione sopra schematizzati nelle figure 1 e 2. Rispetto al duca e a Maddalena che si guardano sempre negli occhi, infatti, Gilda e Rigoletto, quando cantano in *a parte* (cioè in tutta la sezione conclusiva del brano), sono l'una di spalle all'altro e rivolti di tre quarti verso lo spettatore. Anche questa componente, dunque (cioè la prossemica), è possibile studiare, attraverso l'opera lirica.

I temi di questo capitolo conclusivo hanno reso evidente l'importanza della riflessione, anche a scuola, sui fenomeni non verbali della comunicazione. Soltanto dal confronto tra diversi codici e risorse semiotiche diverse, infatti, può risaltare la specificità della lingua verbale, così come nel rapporto tra strati diversi di lingua (per esempio lo scritto rispetto al parlato e, più minutamente, lo scritto poetico e quello in prosa, il parlato spontaneo, quello scenico e quello filmico, lo scritto parlato telematico ecc.) si capiscono meglio le funzioni specifiche assegnate a ciascuna varietà.

In conclusione, se, come ricordato più volte da Tullio De Mauro (2014), la scuola deve farsi carico di arginare l'analfabetismo funzionale, se una piena alfabetizzazione funzionale implica il riconoscimento dello spettro di situazioni linguistiche (e non del solo italiano scolastico, o burocratico, o *antilingua*) e se la competenza comunicativa passa anche per codici diversi da quello soltanto scritto, allora quell'«unstable media» (Drabkin, 2014: 245) che è il linguaggio operistico, nei suoi intrecci multimodali e di registri, ci sembra, oggi più che mai, il candidato ideale per una completa alfabetizzazione comunicativa. Ovvero, lo studio dell'opera a scuola assolve anche a una funzione sociale, non soltanto (genericamente) culturale e linguistica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbate C., Parker R. (1989), “On Analysing Opera”, in Id. (a cura di), *Analysing Opera: Verdi and Wagner*, University of California Press, Berkeley, pp. 1-24.
- Balboni P. (2015), “Sulla didattica dell'italiano per stranieri attraverso l'opera: l'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi”, in *EL.LE*, IV, 2, pp. 217-235.
- Balboni P. (2016), *Il piacere dell'opera. Il melodramma (in) italiano*, Loescher, Torino.
- Balboni P. (2018), *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Ca' Foscari, Venezia.
- Baldacci L. (a cura di) (2001), *Tutti i libretti di Verdi*, Garzanti, Milano.
- Beghelli M., Gallino M. (a cura di) (1991), *Tutti i libretti di Rossini*, Garzanti, Milano.
- Bembo P. (1525), *Prose della volgar lingua*, in Id., *Prose della volgar lingua. Gli Asolani. Rime*, a cura di Dionisotti C., TEA, Milano, 1993, pp. 73-309.
- Benzi E. (2005), *Le forme dell'aria. Metrica, retorica e logica in Metastasio*, Pacini Fazzi, Lucca.
- Bianconi L. (a cura di) (1986), *La drammaturgia musicale*, il Mulino, Bologna.
- Bianconi L. (2017), “Il libretto d'opera”, in *Il contributo italiano alla storia del pensiero. Musica*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 187-208.
- BIZ = P. Stoppelli (a cura di), *Biblioteca Italiana Zanichelli. dvd-rom per Windows per la ricerca in testi, biografie, trame e concordanze della Letteratura italiana*, Zanichelli, Bologna, 2010.
- Bonomi I. (1998), *Il docile idioma. L'italiano lingua per musica, la diffusione dell'italiano nell'opera e la questione linguistico-musicale dal Seicento all'Ottocento*, Bulzoni, Roma.

- Bonomi I. (2018), *La lingua che fa scena. Dalle grammatiche rinascimentali alla comunicazione via web*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Bonomi I., Buroni E. (2010), *Il magnifico parassita. Librettisti, libretti e lingua poetica nella storia dell'opera italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Bonomi I., Buroni E. (2017), *La lingua dell'opera lirica*, il Mulino, Bologna.
- Bonomi I., Coletti V. (a cura di) (2015), *L'italiano della musica nel mondo*, Accademia della Crusca-goWare, Firenze.
- Bonomi I. et al. (a cura di) (2019), *La librettologia, crocevia interdisciplinare. Problemi e prospettive*, Ledizioni, Milano.
- Buroni E. (2013), *Arrigo Boito librettista, tra poesia e musica. La "forma ideal, purissima" del melodramma italiano*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Buroni E. (2019), "Pensieri, parole, opere e (o)mmissioni", in Bonomi I. et al. (2019), pp. 181-193.
- Castelvecchi S. (1994), "Sullo statuto del testo verbale nell'opera", in Fabbri P. (a cura di), *Gioachino Rossini 1792-1992, il testo e la scena*, Fondazione Rossini, Pesaro, pp. 309-314.
- Cescatti O. (a cura di) (1994), *Tutti i libretti di Bellini*, Garzanti, Milano.
- Cignetti L. (2013), "Tre caratteristiche del *che* polivalente degli appredenti L1 della Svizzera italiana e prime indicazioni didattiche", in Geymonat F. (a cura di), *Linguistica applicata con stile in traccia di Bice Mortara Garavelli*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 21-32.
- Coletti V. (2003), *Da Monteverdi a Puccini. Introduzione all'opera italiana*, Einaudi, Torino.
- Coletti V. (2005), "Libretti, opera e lingua", in Tonani (2005), pp. 21-32.
- Coletti V. (2016), "Introduzione all'italiano dei libretti d'opera", in Rostagno A., Tatti S. (a cura di), *Scrittori in musica. I classici italiani nel melodramma tra Seicento e Novecento*, Bulzoni, Roma, pp. 19-34.
- D'Achille P. (1990), *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*, Bonacci, Roma.
- D'Achille P., Proietti D. (2009), "Onde su onde: dal relativo-interrogativo alla congiunzione finale", in Ferrari A. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*. Atti del X Congresso della SILFI (Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008), Franco Cesati Editore, Firenze, I, pp. 275-303.
- D'Angelo E. (2016), *Invita Minerva. Francesco Maria Piave librettista con Verdi*, Grenzi, Foggia.
- Da Ponte L. (1991), *Memorie. Libretti mozartiani*, Garzanti, Milano.
- Della Corte A. (a cura di) (1958), *Drammi per musica dal Rinuccini allo Zeno*, 2 voll., UTET, Torino.
- Della Seta F. (1987), "Il librettista", in Bianconi L, Pestelli G. (a cura di), *Storia dell'opera italiana*, vol. IV, EDT/Musica, Torino, pp. 233-291.
- De Mauro T. (1970), "Per lo studio dell'italiano popolare unitario", in Rossi A. (a cura di), *Lettere da una tarantata*, De Donato, Bari, pp. 43-75.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Roma-Bari.
- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- De Van G. (2000), *L'opéra italien*, Presses Universitaires de France, Paris (trad. it. *L'opera italiana. La produzione, l'estetica, i capolavori*, Carocci, Roma, 2002).
- Diadori P., Pianigiani G. (a cura di) (2020), *L'italiano lungo le vie della musica: l'opera lirica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Drabkin W. (2014), "Analysis", in Greenwald H. M (a cura di), *The Oxford Handbook of Opera*, Oxford University Press, Oxford, pp. 245-271.
- Fabbri P. (1995), "Origini del melodramma", "Caratteri e funzioni dell'opera", "Diffusione dell'opera", "L'apogeo dell'opera", in Basso A (a cura di), *Musica in*

- scena. Storia dello spettacolo musicale*, I: *Il teatro musicale dalle origini al primo Settecento*, Utet, Torino, pp. 59-157.
- Fabbri P. (2005), “Musica vs Poesia: quando le arti sorelle si accapigliano”, in Tonani E. (2005), pp. 15-20.
- Fabbri P. (2007), *La musica è sorella di quella poesia che vuole assorellarsi seco*, in LOI, pp. LVII-LXXX.
- Fabrizi A. (1976), “Riflessi del linguaggio tragico alfieriano nei libretti d’opera ottocenteschi”, in *Studi e problemi di critica testuale*, VII, pp. 133-155.
- Ferrando E.M. (a cura di) (1995), *Tutti i libretti di Puccini*, Garzanti, Milano.
- Fiorentino G. (1999), *Relativa debole. Sintassi, uso, storia in italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorentino G. (2010), “Che polivalente”, in Simone R. (2010-2011), I, pp. 196-197.
- Folena G. (1983), *L’italiano in Europa. Esperienze linguistiche del Settecento*, Einaudi, Torino.
- Gagliano M. da (1608), *La Dafne*, Marescotti, Firenze.
- Gatta F. (2000), “Lessico del teatro e lessico della musica nei libretti metateatrali settecenteschi”, in Nicolodi F., Trovato P. (2000), pp. 89-133.
- GDLI = *Grande dizionario della lingua italiana*, diretto da Battaglia S. e poi da Bàrberi G. Squarotti, 21 voll., UTET, Torino, 1961-2003.
- Goldin D. (1985), *La vera fenice. Librettisti e libretti tra Sette e Ottocento*, Einaudi, Torino.
- Gossett P. (2006), *Divas and Scholars: Performing Italian Opera*, The University of Chicago Press, Chicago-London (trad. it. *Dive e maestri. L’opera italiana messa in scena*, a cura di Aragona L., Il sagggiatore, Milano, 2009).
- Gramsci A. (1996), *Letteratura e vita nazionale*, a cura di Gerratana V., Editori Riuniti, Roma (3a ed.; 1a ed. 1975).
- Gronda G. (2007), *Il libretto d’opera fra letteratura e teatro*, in LOI, pp. XI-LIV.
- Kress G., van Leeuwen T. (2006), *Reading Images. The Grammar of Visual Design. Second edition*, Routledge, London-New York.
- La Via S. (2008), *Poesia per musica e musica per poesia. Dai trovatori a Paolo Conte*, Carocci, Roma.
- LESMU = Nicolodi F. et al. (a cura di) (2007), *LesMu. Lessico della letteratura musicale italiana 1490-1950* (cd-rom), Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lo Duca M. G. (2011), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- LOI = Gronda G., Fabbri P. (a cura di) (2007), *Libretti d’opera italiani dal Seicento al Novecento*, Mondadori, Milano.
- Manzelli M. (2010), “Vissi d’arte vissi d’amor. L’italiano del melodramma. Riflessioni per una didattica L2 a cantanti d’opera”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 136-147: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/826>.
- Mellace R. (2017), *Il racconto della musica europea. Da Bach a Debussy*, Carocci, Roma.
- Nicolodi F., Di Benedetto R., Rossi F. (2012), *Lemmario del Lessico della letteratura musicale italiana (1490-1950)*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Nicolodi F., Trovato P. (a cura di) (1994), *Le parole della musica*, I: *Studi sulla lingua della letteratura musicale in onore di Gianfranco Folena*, Olschki, Firenze.
- Nicolodi F., Trovato P. (a cura di) (1996), *Tra le note. Studi di lessicologia musicale*, Cadmo, Firenze.
- Nicolodi F., Trovato P. (a cura di) (2000), *Le parole della musica*, III: *Studi di lessicologia musicale*, Olschki, Firenze.
- Nicolodi F., Trovato P. (2002), “La tradizione primo ottocentesca dei libretti (1814-1839)”, in Nicolodi F. (a cura di), *Il turco in Italia*, Fondazione Rossini, Pesaro, pp. LXI-XCVII.
- Patota G. (1984), “Ricerche sull’imperativo con pronome atono”, in *Studi linguistici italiani*, X, pp. 173-246.

- Pierfederici B. (2005), "L'edizione critica dell' 'Adriano in Siria' di Pietro Metastasio", in Tatti M. S. (a cura di), *Dal libro al libretto. La letteratura per musica dal '700 al '900*, Bulzoni, Roma, pp. 29-43.
- Portinari F. (1981), *Pari siamo! Io la lingua, egli ha il pugnale. Storia del melodramma ottocentesco attraverso i suoi libretti*, EDT, Torino.
- QCER = Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*, April 2020, Strasbourg. Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Principe Q. (2018), *Il fantasma dell'Opera. Sognando una filosofia*, Jaca Book, Milano.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (1988-95), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, 3 voll.
- Rescigno E. (2007), *Una voce poco fa. 550 frasi celebri del melodramma italiano*, Hoepli, Milano.
- Roccatagliati A. (2019), "Edizioni critiche d'opera e libretti: un punto di metodo", in Bonomi I. et al. (2019), pp. 15-37.
- Rossi F. (2005), *«Quel ch'è padre, non è padre...». Lingua e stile dei libretti rossiniani*, Bonacci, Roma.
- Rossi F. (2010), "L'eredità linguistica lasciata da Goldoni al melodramma primotocentesco", in Müller R., Gier A. (a cura di), *Rossini und das Libretto*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig, pp. 139-157.
- Rossi F. (2011a), "Discourse Analysis of Film Dialogues. Italian Comedy between Linguistic Realism and Pragmatic Non-realism", in Piazza R., Bednarek M., Rossi F. (a cura di), *Telecinematic Discourse. Approaches to the Language of Films and Television Series*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 21-46.
- Rossi F. (2011b), "Melodramma, lingua del", in Simone R. (2010-2011), II, pp. 867-870.
- Rossi F. (2014), "Poesia per musica", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto, I: Poesia*, Carocci, Roma, pp. 291-322.
- Rossi F. (2016), "La commedia delle lingue dall'opera buffa al cinema comico", in Covino S., Faraoni V. (a cura di), *Linguaggio e comicità. Lingua, dialetti e mistilinguismo nell'intrattenimento comico italiano tra vecchi e nuovi media*, Peter Lang, Bern, pp. 45-69.
- Rossi F. (2018), *L'opera italiana: lingua e linguaggio*, Carocci, Roma.
- Rossi F. (2019), "«Mi chiamano Mimì». Presentarsi, salutarsi, chiamarsi per nome e altri fenomeni di interlocuzione nel linguaggio operistico", in *Studi linguistici italiani*, XLV, pp. 222-251.
- Rossi F. (2020a), "La Cenerentola di Rossini come scuola di lingue e linguaggi: «un nodo avviluppato» di codici e varietà", in Diadori P., Pianigiani G. (2020), pp. 85-96.
- Rossi F. (2020b), "Oltre il trasmesso? Lineamenti di pragmatica multimodale per una diacronia dei linguaggi dei media vecchi e nuovi", in Alfieri G. et al. (a cura di), *Pragmatica storica dell'italiano. Modelli e usi comunicativi del passato*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 527-539.
- Rossi F. (2020c), "Oltre le parole. Esempi e proposte di analisi non solo linguistica dei media non (solo) verbali: film e opera lirica", in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 97-111.
- Rossi F. (2020d), "Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 159-185: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14005>.
- Rossi F. (2021), "L'italiano (buffo) pregoldoniano: tra «Umgangssprache» e «Bühnensprache», con oltre cento retrodatazioni", in *Studi di lessicografia italiana*, XXXVIII, pp. 173-218.

- Rossi F., Sindoni M.G. (2017), "The Phantoms of the Opera. Toward a Multidimensional Interpretative Framework of Analysis", in Sindoni M. G, Wildfeuer J., O'Halloran K. (a cura di), *Mapping Multimodal Performance Studies*, Routledge, London-New York, pp. 61-84.
- Salvi G., Renzi L. (a cura di) (2010), *Grammatica dell'italiano antico*, il Mulino, Bologna, 2 voll.
- Saracino E. (a cura di) (1993), *Tutti i libretti di Donizetti*, Garzanti, Milano.
- Segre C. (1984), *Teatro e romanzo*, Einaudi, Torino.
- Segre C. (1985), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino.
- Serianni (1989), *Saggi di storia linguistica italiana*, Morano, Napoli.
- Serianni L. (1997), *Italiano*, con la collaborazione di Castelveccchi A., Garzanti, Milano.
- Serianni L. (2002), *Viaggiatori, musicisti, poeti. Saggi di storia della lingua italiana*, Garzanti, Milano.
- Serianni L. (2017), *Per l'italiano di ieri e di oggi*, il Mulino, Bologna.
- Simone R. (a cura di) (2010-2011), *Enciclopedia dell'italiano*, con la collaborazione di Berruto G., D'Achille P., Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Sindoni M. G., Rossi F. (2016), " 'Un nodo avviluppato'. Rossini's *La Cenerentola* as a Prototype of Multimodal Resemiotisation", in *Social Semiotics*, XXVI, 4, pp. 385-403.
- Smith P. J. (1970), *The Tenth Muse. A Historical Study of the Opera Libretto*, Knopf, New York (trad. it. *La decima musa. Storia del libretto d'opera*, Sansoni, Firenze, 1981).
- SOI = Bianconi L., Pestelli G. (a cura di), *Storia dell'opera italiana*, voll. IV-VI, EDT, Torino, 1987-1988.
- Solerti A. (1903), *Le origini del melodramma*, Bocca, Torino.
- Solerti A. (1904), *Gli albori del melodramma*, 3 voll., Sandron, Milano-Palermo-Napoli.
- Stammerjohann H. (2013), *La lingua degli angeli*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Stammerjohann H. et al. (a cura di) (2008), *Dizionario di italianismi in francese, inglese, tedesco*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Telve S. (1998), "Costanti lessicali e semantiche della librettistica verdiana", in *Studi di lessicografia italiana*, XV, pp. 319-437.
- Telve S. (2012), *Tra storia della lingua e filologia: osservazioni sul testo dell'"Olimpiade" di Pergolesi*, in Caputo S. (a cura di), *Studi Pergolesiani / Pergolesi Studies*, Peter Lang, Bern, pp. 77-94.
- Tonani E. (a cura di) (2005), *Storia della lingua italiana e storia della musica. Italiano e musica nel melodramma e nella canzone*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Trovato P. (1990), "Note sulla fissazione dei testi poetici nelle edizioni critiche dei melodrammi", in *Rivista italiana di musicologia*, XXV, 2, pp. 333-352.