

«DAL LABBRO IL CANTO ESTASIATO VOLA»: RIFLESSIONI LINGUISTICHE E GLOTTODIDATTICHE SULL'ITALIANO DELL'OPERA LIRICA

Uberto Minghi¹

1. INTRODUZIONE

Questa facilità di recitare o cantare improvvisamente in buoni versi, su qualunque soggetto e in qualunque metro, quasi esclusivamente propria degli italiani, dovrebbe bastare a far conoscere quanto poetica, quanto per tutti i modi pregevole stimar si debba la nostra lingua, che presta colle sue grazie, colle sue melodie, colle sue dovizie i mezzi di dire ex abrupto quelle cose, che da' verseggiatori dell'altre lingue, anche dopo lungo studio e meditazione, difficilmente si scrivono (L. Da Ponte).²

In un lavoro che si propone di affrontare alcuni aspetti linguistici e glottodidattici dell'italiano dell'opera lirica e implicitamente, attraverso di essi, le potenzialità della tradizione operistica italiana come veicolo di promozione della cultura e della lingua nazionale, non poteva mancare un riferimento al più noto tra i librettisti mozartiani e "pioniere" dell'insegnamento dell'italiano all'estero.

Vero e proprio «*globe trotter*» *ante-litteram*, Lorenzo Da Ponte, infatti, concluse la sua lunga e avventurosa vicenda biografica negli Stati Uniti dove svolse, tra le altre cose, una cospicua attività di insegnamento e promozione della lingua e della cultura italiana, fino a divenire nel 1825 il primo professore di letteratura italiana nella storia del Columbia College, divenuta, poi, l'attuale e prestigiosa Columbia University, con sede a Manhattan, New York City.

Dobbiamo proprio alla sensibilità di Da Ponte la notazione di quanto la lingua italiana si presti, più delle altre, alla «cantabilità». Ed è ancora Da Ponte a richiamare sulla gravità di una messa in scena operistica costruita su un libretto cantato in cattivo italiano, affermando che «*la cosa prima ... è cantare in perfetto italiano*».

Da Ponte riecheggia le parole di un altro grande autore, Giovanni (John) Florio, linguista e lessicografo inglese di origine italiana (1553-1625) il quale, già nel 1578, nel suo libro *First Fruits* afferma: «Sono sicuro che nessuna lingua può esprimere meglio o mostrare il vivido e vero significato di una cosa, che l'Italiano». Ed è lo stesso Florio

¹ Master Promotals, Università degli Studi di Milano.

² Da Ponte (VI ed. 2003), *Memorie - Libretti mozartiani*, Garzanti, Milano.

che, nel sentire i cantanti d'opera inglesi cantare i libretti pronunciando l'italiano all'inglese, scrisse che «l'inglese italianato è un diavolo incarnato».³

Proprio al Florio si deve la pubblicazione dello straordinario *A world of words (Un mondo di parole)*, primo dizionario italiano-inglese che dette avvio alla diffusione all'estero dell'italiano letterario, consentendo al “docile idioma”⁴ di cominciare il suo lungo e ininterrotto viaggio intorno al mondo. Ancora oggi la versione anastatica del “Florio” (disponibile, peraltro, anche *online*⁵) è un valido ausilio per lo studio degli arcaismi lessicali, assai presenti nella librettistica d'opera, ma non sempre reperibili nei moderni dizionari.

L'acquisizione di una corretta competenza *ortoepica* – così come il *Quadro Comune Europeo per le Lingue (QCER)* definisce la capacità di pronunciare correttamente le parole partendo dalla loro forma scritta⁶ – è un tema complesso per tutti i cantanti (e non soltanto per quelli stranieri) poiché bisogna apprendere dei meccanismi che consentano alla voce di fluire morbidamente e senza intoppi, salvaguardando la comprensibilità del testo. Un risultato, questo, che non è affatto semplice da conseguire, specie quando la tessitura si sposta verso i registri acuti della voce che portano per necessità a un progressivo «arrotondamento» dei suoni vocalici.

Tuttavia, anche la pronuncia più corretta non basta a sviluppare nella sua pienezza quello che sempre il QCER definisce “uso estetico” della lingua⁷, sia pure in una forma così peculiare – e probabilmente unica – come la lingua cantata dell'opera. Non di rado nei teatri d'opera stranieri, ma anche in quelli italiani, si assiste a esecuzioni di artisti stranieri tecnicamente perfette, ma prive di *pathos* e povere dal punto di vista interpretativo. Capita spesso, infatti, che l'artista studi il libretto per l'occasione, in funzione della rappresentazione della singola opera e senza una reale conoscenza (neanche superficiale) della lingua italiana: in queste condizioni è evidente che il cantante potrà molto difficilmente sapere o “sentire” che quella certa parola è centrale per il testo, per la storia o per il personaggio. A meno che non abbia seguito un idoneo percorso di *coaching* linguistico, è assai improbabile che il cantante possa da solo riuscire a dare adeguata espressività e spessore drammatico alla parola cantata, con il risultato di dar vita a *performance* corrette (addirittura impeccabili dal punto di vista della tecnica vocale), ma aride e poco convincenti.

È facile desumere come il tema della piena *intelligibilità* della parola e della frase cantate, unitamente a quello della “resa drammatica” del libretto, siano assolutamente centrali nella formazione artistico-musicale del cantante d'opera.

Perché – sia detto – una misura del valore di un cantante è quanto bene riesce a far capire il testo del brano che canta e a interpretarlo correttamente. Non si tratta solo di una mera questione lessicale/traduttiva: sono, infatti, ormai diffusissime le traduzioni dei

³ L'espressione, tratta dai *Second fruits* di Florio, divenne un proverbio popolare tra i sudditi della regina Elisabetta Tudor (secondo Cinquecento) per biasimare coloro che non solo studiavano e facevano sfoggio della propria conoscenza della lingua italiana, ma si atteggiavano a imitatori del modello italiano nel comportamento, nelle pratiche commerciali, nella moda e, appunto, nell'espressione artistica.

⁴ L'efficace espressione è tratta da Bonomi I. (1998), *Il docile idioma: l'italiano lingua per musica*, Bulzoni, Roma.

⁵ Cfr. <http://www.pbm.com/~lindahl/florio/>

⁶Cfr. Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.

⁷ Ivi.

libretti d'opera e dei testi in partitura, non soltanto in inglese, ma anche in altre lingue (come il cinese, il giapponese o il coreano). Si tratta, piuttosto, della capacità (o meno) di padroneggiare le regole di costruzione del verso e di saper cogliere il complesso “reticolo” dei riferimenti culturali ed espressivi che sottendono al testo e alla musica.

Il libretto dell'opera italiana è *ontologicamente* legato alla scrittura musicale della quale è parte integrante e, per così dire, consustanziale: in questo senso, addestramento linguistico e musicale devono (o, per meglio dire, dovrebbero) andare di pari passo per essere pienamente efficaci.

2. UNA VARIETÀ LINGUISTICA MOLTO PARTICOLARE: L'ITALIANO DEI LIBRETTI D'OPERA

È pregiudizio comune che i libretti d'opera appartengano a un genere letterario minore, di natura popolare e di modesto valore, composti da poeti particolari – i librettisti, appunto – considerati generalmente improvvisatori. Quella del librettista è, infatti, tra le figure più vituperate della letteratura italiana, o perché vincolato unicamente alle convenzioni teatrali indipendentemente dalla musica destinata a ricoprire i suoi versi; oppure perché, da Verdi in poi, soggetto subalterno al compositore. Il critico letterario Gabriele Baldini non esitò a utilizzare l'eloquente e poco lusinghiero epiteto di “parassita” per indicare il librettista ottocentesco⁸.

Comunque la si pensi, è un dato di fatto che solo in casi molto rari (come per Metastasio e Boito) il librettista ha potuto vedersi riconosciuta la piena dignità poetica e drammaturgica dei suoi testi. Assai più frequenti sono i casi di *damnatio memoriae* che, specie dal periodo romantico in poi, affliggerà la gran parte degli autori dei libretti. Un oblio che riguarda anche le opere più celebri delle quali molto difficilmente viene ricordato il nome dell'autore dei testi accanto a quello del compositore.

Nonostante il successo anche popolare del genere (o forse proprio per questo), la storia della critica letteraria abbonda di recriminazioni contro il cattivo gusto della poesia per musica, la pessima qualità drammaturgica e stilistica dei libretti d'opera e l'inverosimiglianza del teatro lirico. Basti pensare all'accezione spregiativa che talvolta assume l'aggettivo «melodrammatico», come sinonimo di enfatico, strappalacrime, dal sentimentalismo a buon mercato.

Sgombrando il campo da considerazioni valutative circa la qualità letteraria, è opportuno sottolineare come i libretti dell'opera italiana, specie dal periodo classico e romantico in poi, assumano alcuni tratti linguistici peculiari, come l'*arcaismo*, l'*aulicismo*, l'*antirealismo*. A questo si aggiunge l'estrema prevedibilità negli usi lessicali e fraseologici e la loro ricorrenza. Infatti, le più comuni forme librettistiche non soltanto passano di melodramma in melodramma, ma provengono a loro volta da una lunga tradizione, a testimonianza del fatto che l'opera lirica è sempre all'insegna del *riuso*, come mostra non

⁸ Gabriele Baldini (1919-1969) è stato un illustre filologo, critico letterario, saggista e docente universitario. Baldini è noto, in Italia e all'estero, per i meriti accademici in ambiti di anglistica, americanistica e musicologia, disciplina nell'ambito della quale fu autore di una importante biografia di Giuseppe Verdi pubblicata postuma nel 1970 e riedita nel 2001 da Garzanti: *Abitare la battaglia. La storia di Giuseppe Verdi*. Fu proprio Baldini ad attribuire al librettista romantico ottocentesco il poco lusinghiero appellativo di “parassita” del compositore. Da questa espressione è stato tratto il titolo dell'interessante volume di Ilaria Bonomi e Edoardo Buroni, *Il magnifico parassita*, edito da Franco Angeli (2010).

solo la sua lingua, ma le fonti delle sue storie, quasi sempre tratte da tragedie, libretti o, comunque, da narrazioni precedenti.

Si tratta, in altri termini, di un vero e proprio codice, infarcito di formule e stilemi, assolutamente convenzionale e riconoscibile, in quella che può ben essere definita come una «quintessenza della tradizionale lingua poetica»⁹. Per meglio dire, il melodramma rientra in un concetto di *ipercodice* o *iperlingua*, un linguaggio, cioè, che sfruttando il codice italiano, dispone in realtà di convenzioni e modalità di realizzazione sue proprie¹⁰.

Le analisi linguistiche e stilistiche dei libretti da più parti compiute sotto il profilo storico e comparativo, dimostrano che la lingua del melodramma vanta più repertori espressivi, a seconda dei personaggi, della tipologia dell'opera e dell'epoca storica in cui il libretto è stato composto. Prendendo a prestito il modello degli assi di variazione linguistica di Berruto¹¹, potremmo dire, in un certo qual senso, che anche il melodramma, alla stregua di altri ipercodici, consta di varietà linguistiche sue proprie, siano esse di tipo *diacronico* (dai libretti dell'opera classica a quelli dell'opera verista e novecentesca), *diafasico* (se si considera l'uso di espressioni idiomatiche, ironia e doppi sensi, sfumature di registro tra opera buffa e opera seria), *diastatico* (basti pensare alle variazioni di registro nella lingua dei personaggi a seconda se nobili o popolani), *diatopico* (si pensi, ad esempio, agli inserti in dialetto marchigiano di alcune opere di G. B. Pergolesi o all'aria “del pastorello” in vernacolo romanesco nella *Tosca* di Puccini), addirittura *diamesico* (a seconda se si considera come canale le arie in lingua versificata oppure i recitativi in lingua sciolta).

Va detto, tuttavia, che anche a fronte degli spostamenti lungo i quattro assi di variazione sopra menzionati, non si può mai parlare per il libretto d'opera di una vera e propria evoluzione stilistica e linguistica. La lingua del melodramma, infatti, è per sua natura una manifestazione letteraria nella quale il gioco di rispecchiamento e riconoscibilità prevale sempre sull'innovazione. Così, anche le modalità espressive più agili e vicine alla lingua d'uso si alternano continuamente con forme di stampo più classico, creando spesso evidenti contrasti. Neanche l'avvento dell'opera verista è sufficiente a superare la tradizione: anzi, è proprio la *natura ipercodificata* della lingua dell'opera a consentire la creazione di reti di corrispondenze e segnali linguistici in grado di suggerire al fruitore – ascoltatore o spettatore che sia – lo spessore drammatico dell'opera e delle singole situazioni sceniche a cui sta assistendo, fornendo spie circa il tono del momento, grave o non grave, la posizione gerarchica dei personaggi, il loro stato d'animo.

La lingua, in altri termini, ha nell'opera la stessa estrema riconoscibilità delle trame e del carattere dei personaggi: arcaismi, aulicismi, perifrasi e circonlocuzioni – per quanto oscure – appartengono a tal punto alla lingua del melodramma che una loro assenza può risultare una violazione del codice capace di “disorientare” lo spettatore. È solo nella situazione vissuta ed emotiva propria del cantato che il parlato “inverosimile” dei

⁹ Cfr. Serianni L. (2002), *Viaggiatori, musicisti, poeti. Saggi di storia della lingua italiana*, Garzanti, Milano.

¹⁰ Cfr. Manzelli M., “Vissi d'arte vissi d'amor. L'italiano del melodramma”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2. 2010: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/826/0>.

¹¹ Cfr. Berruto G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Bari.

personaggi rivela con forza – e, potremmo dire, paradossalmente – la sua spontaneità e la sua autenticità, dando così prova tangibile della verità drammatica dell'opera¹².

Se, in un estremo sforzo di sintesi, volessimo provare a tratteggiare un quadro dei tratti distintivi dell'italiano del melodramma, potremmo individuare almeno tre macro-caratteristiche peculiari di questa affascinante varietà linguistica:

1. La *ricercatezza lessicale*, con l'adozione di termini rari, aulici, arcaici, spesso oscuri. Dunque, gli occhi saranno quasi sempre *lumi*, la speranza rigorosamente *speme*, l'anima *alma*, la corona è il *regal serto*, la chiesa è un *tempio*, l'occhio è il *ciglio* o addirittura un *lume*, la tomba è un *avello*, la morte dell'eroe e dell'eroina è di solito preceduta da un *io manco*, *io moro*, il tormento d'amore è sempre *fiero*, l'affetto è sempre *ardente*, la sorte è *cruda*, l'amato che non rima è *barbaro*, l'ora è *estrema*, l'oggetto amoroso è sempre apostrofato come *bell'idol mio* e l'immagine dell'amato è un *vago sembante*.

Riportiamo, a livello esemplificativo, alcuni esempi di ricercatezze lessicali – evidenziate in grassetto – rinvenibili in qualunque libretto d'opera:

*Quando il nume irato e fosco
chiegga il sangue dei Romani
dal druidico **delubro**
la mia voce tuonerà*
(V. Bellini, “Norma”)

*.... fuggi dal cor, mentita speme,
larve d'amor, fuggite insieme.*
(G. Donizetti, “La Favorita”)

Ma anche (con diversa area semantica):

*.... A me una **larva!***
(G. Verdi, “Rigoletto”)

*Di sì felice **innesto**
serbiam memoria eterna*
(G. Rossini, “Il barbiere di Siviglia”)

*... se mai prescelto io sia
tre volte il bronzo **ignivomo**
dalla gran torre tuoni*
(G. Verdi, “Ernani”)

*Lui che modesto e vigile
all'egre **soglie ascese**,*
(G. Verdi, “La Traviata”)

¹² Cfr. S. Telve, *Costanti lessicali e semantiche della librettistica verdiana*, in «Studi di Lessicografia Italiana», XV, pp. 319-437

2. Il *sovertimento del naturale ordine delle parole nella frase*, peculiarità sintattica che, per varietà e ricorrenza, costituisce, in un certo senso, il vero “marchio di fabbrica” del libretto d’opera.

Dalla sua pace la mia dipende
(W. A. Mozart, “Don Giovanni”)

Se l mio nome saper voi bramate
(G. Rossini, “Il barbiere di Siviglia”)

Io qui mi struggo e intanto
d'altra in braccio le mie smanie deride!
(G. Puccini, “Tosca”)

Nell’ordine delle parole spicca l’uso frequente di figure retoriche quali l’*anastrofe* (inversione dell’ordine abituale di un gruppo di termini successivi), l’*iperbato* (allontanamento di una parola da un'altra alla quale dovrebbe essere vicina) e la *tnesi* (divisione di un sintagma in due parti di cui una alla fine di un verso e l'altra al principio del successivo). Figure, queste, che raggiungono apici di cripticità nell’opera romantica:

Quei fidi amici,
cui spento ancor nel petto
non è l'avito ardor, raccoglie intorno
il belligero eroe. Sacro in quell'alma
di patria amor tutto l'investe, e ardito
l'impeto incauto ad arrestar lo spinge
di Giacomo, che queste
contra ogni legge invade
pacifiche contrade. Ah! regga il cielo
così nobil desio, sì puro zelo!
(G. Rossini, “La donna del lago”)

A me, se vivi ancora,
Noldèi? Notturna, nei pugnati campi
Di Pelilla, ove spento
Fama ti disse, a darti
Sepoltura non mossi?
La fuggente aura vital
Non iscovrì, nel seno
Non t'arrestò materno affetto?...
E quante cure non spesi
A risanar le tante ferite! ...
(Verdi, “Il Trovatore”).

Interessante per la sua frequenza è anche il fenomeno di inversione presente nel cosiddetto *imperativo tragico* nel quale la particella pronominale è posta in posizione proclitica anziché enclitica:

... *tu lo calma, mi perdona* (G. Verdi, “La Traviata”)
... *T’arresta, infido* (G. Rossini, “Armida”).

In altri costrutti è, invece, frequente l'*enclisi*:

*Oh! quale orrore
spargesi intorno!*
(G. Rossini, “Tancredi”)

3. Le “*strategie di accomodamento*” del testo alla scansione metrica richiesta dalla scrittura musicale e che sovente alterano la corrispondenza tra sillabe grammaticali e sillabe metriche: questo perché, nei libretti d’opera, il computo metrico non si basa sulla grafia delle parole, bensì sulla loro effettiva pronuncia ritmica e intonativa (prosodia). Questa operazione può essere attuata mediante procedimenti omissivi di parti del discorso che restano, così, sottintesi (*ellissi*) oppure, per converso, con l’aggiunta di elementi linguistici non necessari e, perciò, ridondanti (*pleonasma*).

Pari siamo! Io (ho) la lingua, egli ha il pugnale
(G. Verdi, “Rigoletto”)

Prode t’amai, non t’amerei (se tu fossi stato) spergiuro
(G. Verdi, “Aida”)

Che!... tu deliri!
Io del rival (dovrei) sentir pietà?
(G. Verdi, “Il Trovatore”)

Questo è proprio uno strapazzo!
Mi volete far crepar?
Chi (va) alla festa, chi (va) al sollazzo:
ed io resto qui a soffiar.
(G. Rossini, “La Cenerentola”)

Fuggi, crudele, fuggi!
lascia ch’io mora anch’io
ora ch’è morto, oh Dio,
chi a me la vita diè.
(W. A. Mozart, “Don Giovanni”)

Alfredo: *Perché nessuno al mondo v’ama...*
Violetta: *Nessun?...*
Alfredo: *Tranne sol io.*

Violetta: *Glì è vero!...*
(G. Verdi, “La Traviata”)

Assai frequente è anche il ricorso a figure metriche tra le più ricorrenti delle quali ricordiamo:

- la *sinèresi* (contrazione di due sillabe in una all'interno di una parola), frequentissima nell'uso dell'indicativo imperfetto dei verbi:

quando ne' cieli il raggio
dì - sua - bel - tà - ve - dea, (6 sillabe metriche)
e - tut - ta - me - pa - scèa (6 sillabe metriche)
dì quel divino error.
(G. Verdi, “La Traviata”)

- la *dièresi* (divisione in due sillabe di un nesso vocalico che normalmente ne costituisce una sola, trasformando così due vocali che normalmente costituiscono dittongo in uno iato):

Am - bi - zì - o - so - spir - to (7 sillabe metriche)
tu sei Macbetho... alla grandezza aneli,
ma sarai tu malvagio?
(G. Verdi, “Macbeth”)

- la *sinalefe* (fusione di due vocali contigue, appartenenti a parole diverse che vanno a formare un'unica sillaba metrica):

Io - la - vid - i e il - suo - sor - ri - so (8 sillabe metriche)
Nuo - v o un - ciel - a - pri - va a - me! (7 sillabe metriche)
Ahi! - per - sem - pre or - m'ha - di - vi - so (8 sillabe metriche)
Da - quel - co - re un - pa - dre, un - Re! (7 sillabe metriche)
(G. Verdi, “Don Carlo”)

- la *dialèfe* (distinzione, nel computo sillabico, di due vocali, di cui una alla fine di una parola e una all'inizio della successiva):

Trasvolai nel manto serrato,
così che m'han preso per un dell'agguato,
e intesi taluno proromper:
«L'ho visto: è il Conte: un'ignota beltade è con esso
poi - al - tri - qui - vól - to (6 sillabe metriche)
fug - ge - vo - le a - cqui - sto!
(G. Verdi, “Un ballo in maschera”)

Rientra negli strumenti di aggiustamento del testo rispetto alla scrittura musicale anche l'uso intensivo di figure fonetiche. Si tratta di fenomeni che non sono propriamente metrici, bensì – appunto – di tipo fonetico e fono-sintattico e che

determinano “metaplasmi”, ovvero variazioni nell’aspetto fonetico o grafico delle parole. Tra queste figure ricordiamo l’*apocope*, l’*elisione*, il *troncamento*, la *sincope*, l’*aferesi*, così come le cosiddette “figure d’accento” (*diastole* o *sistole*, a seconda che l’accento tonico, per ragioni di ritmo o di rima, sia spostato in avanti o indietro): accorgimenti linguistico-compositivi il cui utilizzo da parte dei librettisti è frequentissimo in tutte le loro forme e varianti. Riportiamo, di seguito, alcuni esempi:

Libiam nei lieti calici
(G. Verdi, “La Traviata”)

Or son sei mesi che mio padre morì... E tutto appresi!
(G. Puccini, “La fanciulla del west”)

Da bravo, entr’oggi vo’ che tu m’introduca in quella casa. Dimmi, come farai?
Via! Del tuo spirito vediam qualche prodezza!
(G. Rossini, “Il barbiere di Siviglia”)

Quando rangola [da “arrangolare”] il gong, gongola il boia!
(G. Puccini, “Turandot”)

Parte son d’una latèbra
del gran tutto: oscurità.
Son figliuol della tenèbra [anziché tènebra]
che tenèbra tornerà.
(A. Boito, “Mefistofele”)

3. UN APPRENDENTE MOLTO PARTICOLARE: IL CANTANTE D’OPERA. CARATTERISTICHE, COMPETENZE E BISOGNI LINGUISTICO-CULTURALI

È difficile comporre un unico identikit linguistico-culturale del cantante d’opera straniero e tantomeno dello studente di canto perché molto diversi possono essere le aspettative, i bisogni linguistici, gli obiettivi scientifici e produttivi di fondo.

Un primo elemento discriminante è dato dal particolare tipo di *motivazione* posseduto dall’apprendente. Insegnare la lingua italiana del melodramma significa molte volte tenere presente che, tra gli scopi principali dell’acquisizione linguistica, ci sarà un uso della lingua strumentale, un’acquisizione, cioè, il cui fine ultimo non è l’appropriazione della lingua italiana in sé, bensì della lingua italiana per il canto.

Un altro fattore distintivo è dato dall’*identità professionale*: da questo punto di vista, infatti, un cantante già in carriera che deve “debuttare una nuova opera” finora assente nel suo repertorio avrà necessità e bisogni presumibilmente diversi da quelli di uno studente di canto per il quale il *training* linguistico è inserito in un più ampio percorso pluriennale di formazione artistico-musicale.

Per quanto riguarda, poi, l’*habitat linguistico*, potremmo trovarci di fronte ad almeno due tipologie di apprendenti:

- persone soggiornanti in Italia (studenti dei nostri conservatori o professionisti che hanno eletto l'Italia come Paese di residenza) e, perciò, esposte a *input* linguistici diversificati (ambiente educativo, pratica esecutiva con altri cantanti e musicisti, interazione sociale, etc.);
- professionisti e studenti di accademie musicali e conservatori di Paesi stranieri per i quali l'esposizione alla lingua è strettamente circoscritta al dominio professionale o educativo.

In entrambi i casi, non poche difficoltà potrebbero presentarsi nel perseguire una didattica incentrata sull'italiano del melodramma.

Ad esempio, nel caso di un contesto di apprendimento L2 (che ha luogo, cioè, in Italia), potrebbe succedere che possa nascere nell'apprendente, nel momento in cui percepisce l'alterità dell'italiano dei libretti, una sorta di disinteresse o di "pigritia" verso le varietà contemporanee della lingua italiana, percepite solamente come subalterne al proprio fine artistico-professionale, determinando una cristallizzazione della propria interlingua o, peggio, l'utilizzo pervicace dell'inglese come lingua veicolare.

Allo stesso modo, nel caso di un contesto LS (cioè di apprendimento che si svolge in un Paese straniero), si potrebbe generare nell'apprendente la convinzione che la lingua oggetto di studio non differisca dalla lingua italiana d'uso, con il rischio di un riuso di materiale linguistico del tutto inappropriato in normali contesti di interazione sociale.

Infine – ed è forse questa la distinzione più interessante per le implicazioni glottodidattiche che determina – il livello linguistico del potenziale apprendente può essere profondamente diverso. Nella comunità professionale internazionale dell'opera lirica, infatti, convivono:

- persone dotate di competenze linguistico-comunicative in italiano di livello medio-alte¹³ e che, perciò, sono presumibilmente in grado di cogliere le differenze linguistiche (semantiche, lessicali, sintattiche, etc.) e le variazioni di registro tra l'italiano dei libretti e la lingua "viva", tra *old Italian* e *contemporary Italian*;
- persone che, pur studiando o esibendosi nel repertorio belcantistico italiano, conoscono la nostra lingua molto poco (o – cosa tutt'altro che infrequente – niente affatto) e per le quali l'italiano dei libretti è, di fatto, l'unico *input* linguistico cui sono esposti.

Con riguardo a quest'ultima tipologia, bisogna dire che negli ultimi decenni si è molto alzata la soglia di attenzione e, per così dire, di "sensibilità linguistica": sono proprio i cantanti stessi per primi, oltre al pubblico, a rendersi conto della profonda, intima debolezza di una produzione operistica portata in scena con poca attenzione allo studio e alla resa del libretto italiano. È, infatti, proprio nel cantante che nasce un bisogno di completezza della *performance* e della ricerca personale che sia attenta non solo al lato vocale, ma anche al lato linguistico, intonativo e di analisi culturale dell'opera da mettere in scena.

Sono, dunque, i cantanti stessi a notare oggi l'estrema urgenza di una formazione più alta e completa che garantisca la "scientificità" della loro *performance* in teatro. Si tratta di un percorso che coinvolge radicalmente le abilità del cantante di:

- ricezione orale (ascolto critico di interpretazioni e passaggi celebri delle opere trattate);

¹³ Ricordiamo, al riguardo, che i nostri Conservatori richiedono agli studenti stranieri il superamento del livello B1 del QCER per l'iscrizione ai cicli triennali e il B2 per quelli biennali specialistici.

- ricezione scritta (lettura e comprensione intensiva dei libretti oggetto di studio);
- produzione orale (con particolare attenzione alla competenza fonologica, espressiva e alla recitazione)¹⁴.

Partendo da questi presupposti, occorre ribadire, come già è stato detto, che nessun lavoro linguistico serio può basarsi esclusivamente sulla dimensione traduttiva: il cantante straniero che mette in scena i versi di un libretto e “dona emozioni” a delle parole, non può certo basarsi, nello studio di quel libretto, solo sulla lettura e lo studio di una traduzione del testo nella sua lingua madre. Infatti, solo lavorando direttamente sul libretto originale e sulle sue sfumature è possibile per il cantante costruire la propria dimensione interpretativa e studiare in profondità il carattere e il profilo psicologico del personaggio che interpreta.

Senza contare, dal lato più strettamente pratico, che il ricorso al dizionario (sia esso italiano monolingue o italiano/L1), specie se utilizzato nelle versioni *online* o per *smartphones*, non è sempre di aiuto nella spiegazione di termini arcaici o poetici, dei quali o non vi è traccia oppure viene fornito il solo il significato prevalente in italiano contemporaneo, dando luogo in alcuni casi a pericolosi (artisticamente parlando) fraintendimenti¹⁵.

Un'altra questione vitale, profondamente avvertita da chi deve preparare la *performance* operistica, è lo studio del libretto inteso non solo come tessuto linguistico, ma come reticolo e crocevia di piani culturali differenti. L'intreccio narrativo di un libretto, infatti, è profondamente intriso di un complesso di citazioni, rimandi, riferimenti che affondano le proprie radici nella cultura occidentale (basti pensare al ruolo della mitologia greco-romana nei libretti d'opera antica e barocca) e in quel continuo dialogo fra fonti (letterarie, storiche, drammaturgiche, etc.) che, dal '700 in poi, è sempre più pervasivo nel lavoro dei librettisti.

Solo tenendo conto di questi aspetti – e, auspicabilmente, con l'aiuto puntuale di un docente sensibile e preparato – il cantante straniero sarà in grado di comprendere appieno, dall'interno, il senso dei caratteri e degli eventi dell'opera, delle loro parole, delle loro esclamazioni.

In genere, l'obiettivo principale di un percorso didattico dedicato a cantanti d'opera non italiani è di ottenere una perfetta pronuncia italiana e una eccellente comprensibilità della lingua, da attuarsi prima nella lettura ad alta voce e nella recitazione (*drammatizzazione*), poi nella naturale forma cantata. Prioritaria, in questo senso, sarà dunque l'acquisizione della competenza fonologica mediante un lavoro approfondito sulla curva intonativa del verso.

Tuttavia, per raggiungere con pienezza questo obiettivo il cantante straniero ha bisogno anche di un contatto profondo con il testo che metta in risalto:

¹⁴ In realtà, tra le abilità linguistiche primarie esercitate dai cantanti lirici figura anche la produzione scritta, da sviluppare attraverso attività di traduzione intralinguistica e parafrasi del testo. Tuttavia, la produzione scritta deve essere vista in funzione della comprensione del testo, più che della precisione formale dello scritto, obiettivo quest'ultimo non prioritario per un cantante.

¹⁵ Si pensi, solo per fare un esempio, all'aggettivo *vago* che in italiano standard vuol dire *non molto chiaro* o *incerto*, ma che nell'italiano del melodramma, e genericamente in ambito poetico, appartiene a un'area semantica totalmente diversa (*grazioso, leggiadro, bello*).

- le regole di costruzione del verso, gli artifici metrici, il lessico specifico e le figure retoriche più utilizzate;
- le strutture grammaticali e sintattiche più ricorrenti dei versi del libretto italiano;
- il vocabolario particolare scelto dal librettista e le parole chiave attraverso cui vengono espressi e segnalati i caratteri, gli stati d'animo interiori, i meccanismi narrativi, gli eventi, le motivazioni;
- la distanza tra l'italiano dell'opera e l'italiano standard (consapevolezza da sviluppare, laddove il livello linguistico lo consenta, con eventuali traduzioni intralinguistiche o parafrasi).

In altri termini, per impossessarsi artisticamente del libretto al cantante è richiesta una vera e propria *full immersion*, un lavoro di scavo nei vari livelli – linguistici, narrativi e culturali – del testo, in modo da poterne assimilare *in toto* i molteplici richiami.

Tutto ciò ha delle precise implicazioni dal punto di vista della costruzione della professionalità di un docente interessato a questa particolare tipologia di apprendente. Una professionalità – lo si intuisce – complessa e, per certi versi, sofisticata, dove le competenze glottodidattiche si intrecciano a doppio filo con quelle musicali, musicologiche, storico-letterarie.

Un *coach* linguistico per cantanti lirici deve essere capace, innanzi tutto, di svolgere un'appropriata attività di “mediazione didattica” per mezzo della quale l'apprendente riesca ad attivare un *set* articolato e interconnesso di competenze e abilità che non si fermano certo a quelle – pur fondamentali – di tipo linguistico (lessicali, grammaticali, semantiche, fonologiche, ortoepiche). Basti pensare al ruolo determinante che possono rivestire per l'efficacia di questo particolare tipo di apprendimento:

- le *conoscenze culturali extra-linguistiche* (di tipo storico, letterario, etc.) che compongono l'*enciclopedia* personale e che, quanto più sono estese, tanto più facilitano la comprensione dei riferimenti mitologici, letterari e culturali dell'opera oggetto di studio;
- le *competenze sociolinguistiche e pragmatiche* che consentono di cogliere le sfumature ironiche, le differenze di registro, di accento e tono della frase, particolarmente importanti, ad esempio, nell'opera buffa o nel repertorio tardo-romantico e verista;
- le *competenze testuali* che consentono di individuare, a partire dalla lettera del testo, il significato profondo delle informazioni che esso veicola, in termini di intenzioni psicologiche e drammatiche di personaggi e avvenimenti descritti, così come l'organizzazione logico-concettuale e formale del testo stesso;
- le *competenze metaforiche* che consentono di cogliere il senso delle metafore di cui la librettistica è densa e la cui corretta lettura rimanda ai processi analogici di comprensione globale.

Inoltre, al docente è richiesta la capacità di progettare in autonomia un'offerta formativa che abbia sempre come fondamentale e imprescindibile meta didattica la comprensione e la produzione orale “alta” del testo italiano del libretto, ma che, al contempo, sia adattabile e modulabile nei contenuti e nella struttura sulle esigenze del destinatario: le sue specifiche condizioni linguistiche, il repertorio oggetto di studio, i suoi bisogni formativi, i suoi obiettivi – siano essi professionali o educativi, di breve o medio-lungo periodo.

4. TECNICHE DIDATTICHE PER CANTANTI D'OPERA

Abbiamo visto nei paragrafi precedenti alcune indicazioni, in merito sia ai tratti salienti dell'italiano d'opera come particolare “varietà” linguistica sia al profilo di coloro che vi si accostano, in termini di motivazioni e specifici bisogni linguistici. In particolare, le riflessioni svolte fino a questo punto hanno evidenziato:

- la natura di *ipercodice* della lingua d'opera, caratterizzato dalla ricorrenza di forme, strutture, stilemi;
- la focalizzazione di specifiche abilità e competenze linguistiche legate ad un uso *estetico* della lingua e a una dimensione “performativa” della pratica linguistica;
- la prevalenza di una motivazione di tipo *strumentale* (necessità di acquisire la lingua per uno scopo ben preciso, ovvero quello di una *performance* artisticamente e professionalmente credibile) ed *estrinseca* (come può essere il conseguimento di un diploma accademico a indirizzo musicale oppure, nella fase più avanzata della professione artistica, lo studio di nuove composizioni per l'arricchimento del proprio repertorio, per la preparazione a un concorso o, ancora, legate a un debutto imminente).

Queste caratteristiche hanno delle implicazioni precise sotto il profilo glottodidattico e consentono di evidenziare, tra le tante disponibili, alcune tecniche particolarmente utili per un'efficace acquisizione linguistica, funzionale alle effettive necessità degli allievi.

Molte di queste tecniche, inoltre, possono anche essere utilizzate come vero e proprio “ponte glottodidattico” tra la lingua dell'opera e la lingua standard contemporanea, consentendo all'allievo di acquisire padronanza del libretto e, al contempo, di sviluppare abilità produttive e ricettive anche nell'italiano d'uso.

A) *Competenze linguistiche: morfosintassi e lessico*

Domande aperte – Descrizioni scritte/orali: particolarmente utili per una introduzione e per un approccio globale al testo, consentono di entrare nella narrazione dell'opera e avviare la riflessione sul carattere e l'intenzione del proprio o di altri personaggi.

Esempio:

“Di cosa parla l'opera?”, “Cosa è successo prima di quest'aria?”, “Cosa succederà subito dopo?”

Domande a scelta multipla – Vero/Falso: come nella didattica dell'italiano L2, anche nel caso dei libretti d'opera queste tecniche possono essere utilizzate efficacemente per esercitare e valutare la comprensione globale del testo.

Esempio:

Rispondi a queste domande:

Sentir pronunciare il nome di Norma “agghiaccia” il cuore di Pollione perché:

- a) L'amore che provava per lei si è raffreddato
- b) Sa di averla tradita ed ha paura della sua vendetta
- c) Teme che Norma morirà di dolore quando lui la lascerà

Rosina vuole sposare il tutore.

- V
- F

In alcuni casi può anche rivelarsi utile aggiungere una domanda aperta che chieda all'allievo di motivare la sua scelta (perché è Vero/Falso?), inducendolo a riflettere ulteriormente sul tessuto narrativo dell'opera o sul carattere del personaggio.

Parafraresi: è, forse, la tecnica più potente – se ben progettata, gestita e guidata – per una piena e profonda comprensione del senso e del significato del testo cantato; la parafrasi si presta, infatti, a un'ampia gamma di esercizi e attività che possono avere per oggetto didattico sia la stessa transizione dal testo di partenza a quello di arrivo, sia l'analisi di uno o entrambi i testi, in forma separata o contrastiva.

In ogni sua variante applicativa, il senso di questa tecnica è, comunque, sempre quello di far comprendere la differenza tra l'italiano oggetto di studio e quello d'uso corrente, mettendo a fuoco le differenze lessicali e morfosintattiche tra le due varietà.

Esempio:

<i>Una furtiva lagrima negli occhi suoi spuntò: Quelle festose giovani invidiar sembrò. Che più cercando io vo'?</i>	<i>M'ama! Sì, m'ama, lo vedo.</i>	Una lacrima è apparsa appena nei suoi occhi. Mi è sembrata che invidiasse quelle giovani in festa Cosa voglio di più? Mi ama, lo vedo!
--	-----------------------------------	---

(G. Donizetti - F. Romani, "L'elisir d'amore")

Perifraresi: tecnica molto utile per sviluppare la capacità di illustrare il significato di una parola che non si conosce, ma il cui senso è stato compreso dal contesto, senza passare dalla traduzione nella L1; esercitando la riflessione linguistica e l'espressione orale/scritta, questa tecnica, inoltre, facilita nell'apprendente la memorizzazione di nuovi vocaboli e lo sviluppo di un personale repertorio lessicale cui attingere nel corso dello studio della varie opere.

Esempio:

Nella frase Di quella PIRA l'orrendo foco... del "Trovatore" trova, tra quelle fornite, un altro modo per esprimere la parola in maiuscolo

- a) lampada votiva accesa per onorare i defunti
- b) rogo dove si bruciavano i morti
- c) torcia usata per illuminare la strada

Accoppiamenti e Manipolazioni: sono tecniche particolarmente utili per comprendere il lessico (arcaico o aulico) dei libretti e padroneggiare le strutture morfosintattiche più ricorrenti (elisioni, troncamenti, inversioni, sincopi etc.) attraverso l'osservazione della differenza tra italiano antico e italiano contemporaneo. Anche queste tecniche, così come la parafrasi, si prestano all'apprendimento di un doppio livello linguistico (lingua

“cantata” e lingua “moderna”) e avvicinano l'apprendente al concetto di registro linguistico e di differenza tra un registro (formale/poetico) e l'altro (informale).

Esempio 1:

Abbina le parole in italiano antico a quelle corrispondenti in italiano moderno, sulla base dell'esempio

1.	Acciario		a.	Dolore
2.	Avello		b.	Preghieria
3.	Larva		c.	Tomba
4.	Periglio		d.	Bicchiera
5.	Priego		e.	Fantasma
6.	Duolo		f.	Luci
7.	Faci		g.	Pericolo
8.	Nappo		h.	Spada

Soluzione: 1.h; ...; ...

Esempio 2:

Trasforma le frasi in italiano moderno

Esser non ponno → (Non possono essere)
 Ah, non credea mirarti → (Ah, non credevo di vederti)
 Mi lascia! → (Lasciami!)
 Vo' parlarle → (Voglio parlarle)

Incastro: è una tipo di tecnica molto utile per familiarizzare l'apprendente con i frequentissimi casi di inversione sintattica presenti nei libretti e di alterazione dell'ordine naturale delle parole a fini metrici ed espressivi; le attività di incastro sono utili, inoltre, alla riflessione metalinguistica, poiché guidano l'apprendente al riconoscimento delle categorie grammaticali all'interno delle frasi dei libretti (nome, verbo, avverbio, preposizione, articolo, etc.) e alle forme, tutt'altro che rare, di omissione ellittica di alcune di esse. Ugualmente, gli incastri (di parole o frasi) possono rivelarsi molto efficaci per la comprensione di arie con testi molto lunghi oppure di lunghi recitativi che esprimono, ad esempio, una sequenza narrativa o fattuale.

Esempio 1:

Riscrivi il verso rispettando l'ordine naturale delle parole

Il dolce suono mi colpì di sua voce! →
 (Il suono dolce di sua voce mi colpì)

Sul nemico acciario abbandonar mi vo' →
 (Mi vo' abbandonar sull'acciario nemico)

(G. Donizetti - S. Cammarano, “Lucia di Lammermour”)

Esempio 2:

Riscrivi i versi rispettando l'ordine naturale delle parole e inserendo eventuali elementi mancanti per ricostruire in modo corretto la struttura della frase o della singola parola

Come mai creder deggio →
di sì nero delitto →
capace un cavaliere!
Ah, di scoprire il vero →
ogni mezzo si cerchi!
Io sento in petto →
e di sposo e d'amico →
il dover che mi parla:
disingannarla voglio, e vendicarla. →

(W. A. Mozart - L. Da Ponte, "Don Giovanni")

Soluzione:

Come mai deggio creder(e)
(che) un cavaliere (sia) capace
di un delitto (co)si' nero?
Ah, si cerchi ogni mezzo
di scoprire il vero!
Io sento in petto
il dover(e) di sposo e d'amico
che mi parla:
voglio disingannarla e vendicarla!

Cloze e riempimenti: oltre che per facilitare la comprensione globale del testo, questo tipo di tecniche risulta di particolare utilità quando si intende focalizzare l'attenzione su particolari caratteristiche formali di natura sintattico-grammaticale del testo, favorendone l'osservazione spontanea; si pensi, per esempio, ai vari usi dei tempi verbali nei libretti (soprattutto il passato e trapassato remoto, assai frequenti nei libretti a differenza della lingua d'uso) o dei modi (coniuntivo e condizionale).

Inoltre, in un contesto di apprendimento come quello dei libretti d'opera, la procedura *cloze* può essere proposta anche nella sua versione orale, utilizzando registrazioni originali delle arie oggetto di studio. La modalità del *cloze* orale, solitamente riservata a livelli linguistici già molto avanzati nei normali contesti di apprendimento linguistico L2/LS, è più facilmente utilizzabile per apprendenti-cantanti poiché l'esecuzione del brano prevede, di solito, la memorizzazione delle parole. Da quest'ultimo punto di vista, il *cloze* può determinare interessanti e positive interconnessioni, a livello cognitivo e di acquisizione linguistica, tra dimensione fonologica e dimensione semantica della parola: ciò può essere vero specie nel caso di cantanti con L1 tipologicamente molto distanti dall'italiano per i quali la capacità di articolare (magari anche correttamente) la parola cantata non implica necessariamente la piena comprensione del suo significato.

Esempio 1:

Inserisci nei versi che seguono il verbo giusto tra questi:

ditele – vado – vendicar – tornar – consolar – asciugar

Il mio tesoro intanto
andate a _____,
E del bel ciglio il pianto
cercate di _____.
Ditele che i suoi torti
a _____ io _____;
Che sol di stragi e morti
nunzio vogl'io _____ .

(W. A. Mozart - L. Da Ponte “Don Giovanni”)

Esempio 2:

Ascolta l'aria e scrivi il verbo giusto (all'infinito tra parentesi)

..... (vivere) d'arte, (vivere) d'amore,
non (fare) mai male ad anima viva!
Con man furtiva
quante miserie (conoscere) (aiutare).
Sempre con fè sincera
la mia preghiera ai santi tabernacoli (salire).
Sempre con fè sincera
..... (dare) fiori agl'altar.
Nell'ora del dolore
perché, perché, Signore,
perché me ne rimunerì così?
..... (dare) gioielli della Madonna al manto,
e (dare) il canto agli astri, al ciel,
che ne ridean più belli.
Nell'ora del dolor
perché, perché, Signor,
ah, perché me ne rimunerì così?

(G. Puccini / L. Illica - G. Giacosa “Tosca”)

Tecniche di esplicitazione: oltre agli ambiti di utilizzo comuni ad altre situazioni didattiche, un utilizzo originale di queste tecniche nel caso della lingua dell'opera è quello relativo al riconoscimento e alla comprensione del linguaggio figurato – realizzato attraverso il ricorso a figure retoriche quali la *metafora*, la *sineddoche*, la *metonimia*, l'*antonomasia*, l'*allegoria*, assai ricorrenti nella librettistica – la cui padronanza è fondamentale per conferire spessore all'interpretazione e intensità drammatica al personaggio, in virtù delle particolari connotazioni che tali figure attribuiscono alla

parola cantata¹⁶. Molto spesso lo stato d'animo viene, appunto, illustrato con un linguaggio metaforico-allegorico, attraverso il ricorso a immagini o a paragoni con oggetti, altri esseri viventi, fenomeni naturali, etc.

Esempio:

Leggi attentamente le frasi di seguito, tratte dalle opere indicate in parentesi.

Sottolinea le parole che si riferiscono a una metafora o a una similitudine.

Trova il significato della frase tra quelle suggerite.

	TESTO ORIGINALE		SPIEGAZIONE
1.	Ho tante cose che ti voglio dire, o una sola, ma grande come il mare (Bohème)	A.	Voglio dirti una cosa molto importante
2.	Sia l'onda a lui sepolcro, un sacco il suo lenzuolo (Rigoletto)		
3.	Talor dal mio forziere ruban tutti i gioielli due ladri: gli occhi belli (Bohème)		
4.	Tombe degli avi miei, ultimo avanzo d'una stirpe infelice (Lucia di Lammermour)		
5.	Ma se mi toccano dov'è il mio debole sarò una vipera (Il Barbiere di Siviglia)		

- B. Le tombe degli antenati è tutto ciò che resta della mia famiglia sfortunata
- C. Se mi fanno arrabbiare, divento cattiva
- D. Le donne con un bello sguardo mi fanno innamorare
- E. Lo ucciderò e dopo aver chiuso il suo corpo in un sacco lo getterò in acqua

Creazione di *corpora* lessicali/grammaticali personali dell'allievo: la natura di ipercordice della lingua dei libretti, unitamente al dominio d'uso che si fa di questa particolare varietà di linguistica attraverso la pratica esecutiva e la costruzione di repertori musicali individuali, consente all'allievo-cantante di costruirsi, attraverso lo studio, dei veri e propri *corpora* lessicali/grammaticali, utili per fissare forme e strutture.

¹⁶ Si pensi, ad esempio, alle “arie di similitudine” o alle “arie di tempesta” dell'opera barocca, attraverso le quali si tende a esprimere un singolo “affetto” o un sentimento particolarmente intenso che nasce come espressione di uno stato d'animo: dolore, gioia, angoscia, ira, etc.

Queste “grammatiche fai-da-te”, come efficacemente le definisce Balboni¹⁷, possono anche essere, per così dire, guidate – a livello metodologico e di impostazione – dal docente o *coach* linguistico; tuttavia, la loro piena efficacia glottodidattica si realizza nella creazione personalizzata da parte del cantante, che registra le combinazioni sintattiche, semantiche e lessicali via via incontrate nelle studio e nell’approfondimento del proprio repertorio.

In questo senso, la “grammatica fai-da-te” è un vero e proprio *work in progress* che porta il cantante ad aggiungere continuamente i nuovi fenomeni linguistici che incontra e sui quali riflette (autonomamente o con la guida dell’insegnante di lingua): cosa che fa di questa particolare attività uno strumento potentissimo di acquisizione linguistica¹⁸.

B) *Competenze linguistiche: fonetica e dizione*

Particolarmente complesso e articolato è il repertorio delle tecniche didattiche finalizzate allo sviluppo delle competenze ortoepiche, assai importanti per il cantante d’opera perché legate al valore dell’intelligibilità del testo cantato e, conseguentemente, alla qualità della *performance* artistica.

Le attività legate alla fonetica e alla dizione rappresentano spesso il “cuore didattico” dell’insegnamento ai cantanti stranieri, l’espressione del loro bisogno linguistico prevalente (talvolta unico) e il tipo di lavoro maggiormente richiesto ai docenti, chiamati spesso a un vero e proprio *team-working* con i maestri di canto e, in taluni casi, con i registi.

Oltre agli esercizi e alle attività comuni alla lingua parlata, la lingua cantata richiede dei *focus* didattici legati non soltanto alla *pronuncia*, ma anche all’*enunciazione* e all’*espressione* del testo.

La complessità e, per certi versi, la delicatezza di questo ambito della formazione linguistica dei cantanti risiede essenzialmente nel fatto che la corretta articolazione dei fonemi e la giusta lettura dei versi (non solo in termini di pronuncia delle singole parole, ma anche di *accentazione*, *intonazione* ed *espressione* della frase) sono strettamente connesse all’emissione della voce cantata e, conseguentemente, alla tecnica vocale. Ciò è particolarmente vero nei registri acuti, dove per ragioni di impostazione del canto lirico (la realizzazione del cosiddetto “passaggio” dal registro di petto a quello di testa), cresce necessariamente la vocalizzazione dei suoni a discapito della comprensibilità del testo.

Diversi sono i fattori che entrano in gioco nella dizione dei cantanti: il rapporto tra corretta pronuncia dei fonemi e tecnica vocale, ma anche le strutture metriche utilizzate dal librettista e dal compositore e, *last but not least*, lo stile dell’opera: laddove, ad esempio, il fraseggio e l’accentazione di un’opera barocca risulta all’ascolto

¹⁷ Cfr. Balboni P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

¹⁸ Molto interessante, al riguardo, è il volume “*Operatic Italian*” del ricercatore canadese Robert Stuart Thomson, che ha costruito una vera e propria grammatica dell’italiano del melodramma, suddivisa in capitoli relativi, ciascuno, alle forme e alle strutture linguistiche peculiari (sostantivi, preposizioni, avverbi, pronomi, verbi, esclamazioni, espressioni idiomatiche, etc.), con approfondimenti sui tratti salienti dell’italiano del melodramma e anche su quanto di questa lingua rimane, per così dire, *lost in translation* (impliciti culturali, sfumature ironiche, significati meta-letterali, etc.). Il tutto con una ricchissima raccolta di esempi tratti da libretti di ogni epoca e genere operistico.

profondamente diversa da un'opera tardo-romantica o verista, sicuramente più aperta al declamato in versi sciolti.

Così, il lavoro sulle consonanti diventa cruciale in ragione del fatto che i suoni consonantici vengono, per la loro stessa natura, prodotti creando degli ostacoli al flusso d'aria e che, teoricamente, contrastano la corretta emissione del suono cantato: si pensi alla difficoltà, nel canto, delle consonanti occlusive (le velari [*k*], [*g*], ma anche le dentali [*t*] e [*d*] e le bilabiali [*p*] e [*b*]), oppure delle consonanti geminate, di solito assai difficili da pronunciare correttamente per i cantanti non di madrelingua italiana. Ugualmente importante, ad esempio, è la corretta pronuncia dei raddoppiamenti fonosintattici (vera peculiarità della lingua italiana) senza i quali la resa drammatica del testo potrebbe essere addirittura compromessa¹⁹.

Non è difficile intuire quanto impegnativo e meticoloso – tanto per il docente quanto per il cantante – sia il lavoro sulla dizione della lingua cantata, tanto più quando risultano evidenti e particolarmente ostiche le differenze fonologiche con la L1²⁰ e quando la conoscenza dell'italiano d'uso corrente è nulla o, magari, limitata e circoscritta alla sola abilità di ricezione scritta (lettura). Ci limiteremo, in questa sede, a segnalare alcune attività finalizzate allo sviluppo della produzione orale e che possono essere facilmente adattabili al contesto didattico dell'italiano dell'opera.

Accanto agli esercizi canonici di *correzione fonetica* tipici dei manuali di dizione e pronuncia²¹, la *lettura ad alta voce* del testo può risultare molto efficace per lavorare sull'abilità produttiva cantata e può essere realizzata sia con la guida dell'insegnante, sia dal cantante stesso in autonomia. Questo tipo di lettura si presta a essere svolta anche in forma progressiva, passando dal parlato, al canto appena accennato, fino alla piena voce, con un lavoro di vero e proprio cesello sulla qualità articolatoria.

Legate a quelle di lettura a voce alta, sono le attività di *drammatizzazione* nelle quali il testo – solitamente, anche se non esclusivamente, di natura dialogica – viene recitato, non solo curando la corretta pronuncia, ma cercando anche di ricreare l'intenzione drammatica del testo. La drammatizzazione, infatti, consente di lavorare non soltanto sugli aspetti fonologici, ma anche su quelli paralinguistici ed extralinguistici cui le traduzioni non sono in grado di far fronte. Duetti, terzetti e recitativi si prestano bene a questa tipologia di attività la cui efficacia può essere accresciuta con il ricorso alle registrazioni delle performance didattiche degli allievi e al loro riesame.

Interessante è anche la cosiddetta “ripetizione regressiva”²², utile per focalizzare le curve intonative e particolari accenti d'espressione.

¹⁹ Si pensi, ad esempio, a quanto *pathos* è racchiuso nell'esclamazione disperata [è *tardi!*] che Violetta, in punto di morte, proferisce alla lettura della lettera pietosa di Giorgio Germont (“La Traviata”, atto IV).

²⁰ Si pensi, tanto per fare alcuni limitati esempi, alla difficoltà nella pronuncia della dentale vibrante [*r*] per un cantante sinofono o a quella della doppia dentale [*t*] - come in *tutto* - per cantanti anglofoni.

²¹ Si segnala, a questo riguardo, il testo *Singers' Italian: A Manual of Diction and Phonetics* di Evelina Colorni, “storica” docente di dizione e fonetica dell'Italiano alla prestigiosa Juilliard School of Performing Arts di New York City, considerato una vera e propria pietra miliare nella metodologia d'insegnamento della dizione italiana ai cantanti stranieri e che è, tutt'oggi, uno dei testi più utilizzati dalla comunità professionale internazionale.

²² Per esempio nella frase di Lindoro dal “Barbiere di Siviglia” [*se 'l mio nome saper voi bramate*] la sequenza regressiva potrebbe essere: *bramate > voi bramate > saper voi bramate > il mio nome saper voi bramate > se 'l mio nome saper voi bramate*.

Molteplici e assai complessi possono essere i fattori che influenzano l'efficacia dell'insegnamento della dizione e della fonetica ai cantanti lirici stranieri, *in primis* quelli di tipo cognitivo/psicologico e quelli di natura glottodidattica, legati al rapporto tra *parlare* la lingua e *cantare* in lingua.

5. CONCLUSIONI: DO OPERA SINGERS KNOW WHAT THEY ARE SINGING?

Il titolo – volutamente provocatorio e in lingua inglese – di questo paragrafo conclusivo ci rimanda al concetto-chiave intorno al quale vorremmo ruotassero le nostre ultime considerazioni di natura glottodidattica circa l'italiano del melodramma.

Ci riferiamo, in particolare, all'assoluta necessità per coloro che, proprio come i cantanti lirici, fanno un uso professionale e *performativo* della lingua, di padroneggiarne non soltanto il livello fonetico-articolatorio ai fini di una corretta pronuncia di parole e frasi, ma di acquisire anche delle “chiavi interpretative” del libretto che ne agevolino la comprensione profonda, in termini di valori semantici ed espressivi, rimandi culturali, intensità drammatica, potere evocativo del testo.

La lingua dell'opera, infatti, non è mera “lingua” (intesa come codice linguistico e insieme di regole sintattico-grammaticali, stilemi linguistico-espressivi, particolarità lessicali), ma è anche un insieme complesso di rimandi e connessioni a tutti quegli aspetti di cultura e civiltà umana – letteratura, teatro, religione e mitologia, storia, costumi e credenze popolari, etc. – di cui la drammaturgia musicale si nutre come naturale fonte d'ispirazione e contesto di riferimento creativo.

La ricchezza dei cosiddetti “impliciti culturali” è, dunque, nel caso della lingua dell'opera, immensa.

Apprendere un libretto, allora, non significa solo imparare a pronunciare correttamente parole e frasi, ma significa anche essere capaci di comprendere il *background* culturale che ne ha determinato la genesi.

Partiamo da un dato di fatto: a livello internazionale, l'italiano vanta, nell'ambito degli studi musicali e della professione artistica legata all'opera lirica, una posizione di primissimo piano. È vero che l'italiano è soltanto una delle grandi lingue della lirica²³, ma è vero anche che l'enorme rilevanza e la diffusione del repertorio operistico in lingua italiana conferiscono a questa lingua una grandissima visibilità e, per certi versi, una posizione di dominanza nella comunità professionale; dominanza connessa anche al fatto che non solo i cantanti, ma anche le altre figure legate alle realizzazioni e produzioni operistiche – registi, direttori d'orchestra, musicisti – sono essi stessi italiani o, comunque, sovente legati all'Italia da rapporti formativi o professionali.

Da questo fortunato “posizionamento competitivo” della nostra lingua, consegue che dall'italiano debba transitare chiunque si avvicini alla pratica professionale dell'opera lirica. Un transito – quello del cantante straniero verso la lingua italiana – che ha, però, dei tratti peculiari. Da una serie di interviste condotte con insegnanti di lingua e dizione

²³ Gli altri idiomi del grande repertorio operistico sono il tedesco, il francese e il russo. Rivestono, invece, un ruolo minoritario, l'inglese, lo spagnolo (con il genere della *Zarzuela*) e il ceco.

italiana per cantati d'opera stranieri²⁴, emergono almeno due dati interessanti sotto il profilo delle implicazioni glottodidattiche:

1. da un lato, l'assoluta preminenza della competenza ortoepica tra i bisogni linguistici degli apprendenti;
2. da un altro lato, il rapporto non sempre chiaro e a volte problematico tra produzione linguistica cantata e livello di proficieny nella lingua d'uso.

Sotto il primo profilo, abbiamo già visto nelle pagine introduttive di questo lavoro quanto il tema della corretta dizione del testo abbia acquisito anche nell'opera lirica una rinnovata centralità su cui è salita l'attenzione di critica e pubblico anche a livello internazionale: da qui, l'assoluta esigenza di un *training* linguistico in grado di conferire intelligibilità al testo e, attraverso di essa, di dar vita a una prestazione artistica professionalmente *credibile*.

Sotto il secondo profilo, la questione è più complessa: occorre necessariamente *saper parlare italiano per cantare in italiano*? La risposta a questa domanda non è né facile né univoca, in ragione sia delle grandi differenze che possono intercorrere tra i profili individuali dei cantanti (distanza dall'italiano della lingua madre, *background* formativo, tipologia di *input* linguistico cui si è stati esposti, etc.), sia delle particolari implicazioni di natura *didattica* (relative, cioè, al modo di insegnare) e *matetica* (relative, cioè, al modo di apprendere) che reca in sé il rapporto tra lingua parlata e lingua cantata. Temi, questi, che per la loro rilevanza meriterebbero autonomi approfondimenti e che è impossibile sviluppare in questa sede.

Di sicuro possiamo dire che vi è una correlazione tra il grado di conoscenza della lingua d'uso e la qualità della produzione linguistica cantata. È difficile – anche se tutt'altro che infrequente – che chi studia professionalmente il repertorio operistico italiano non possenga almeno delle minime competenze linguistiche, relative quantomeno alla capacità di riconoscere le categorie grammaticali cui appartengono le parole e il loro significato letterale, peraltro acquisibile attraverso le numerose traduzioni disponibili. Inoltre, per un cantante professionista (o aspirante tale) il non conoscere affatto la lingua potrebbe connotarsi come un segno di bassa professionalità e di superficialità di approccio allo studio del repertorio, con le prevedibili ripercussioni sul prestigio professionale e la progressione della carriera. Per questo, la frequenza a corsi di lingua italiana – anche se non curricolari o sotto forma di insegnamenti opzionabili non obbligatori – è fortemente raccomandata a tutti gli studenti di canto lirico. Peraltro, col procedere della maturazione della tecnica vocale e col progressivo allargamento del repertorio, i giovani cantanti avvertono naturalmente il bisogno di maturare un buon livello di abilità e competenze comunicative *in lingua*. Da questo bisogno nascono, per esempio, i programmi di formazione linguistica per studenti stranieri dei Conservatori italiani come il Programma “Turandot”, o le numerose *summer-school* per studenti di

²⁴ Si ringrazia, a tale riguardo, i professionisti della didattica per cantanti stranieri i quali – attraverso interviste loro somministrate e, in taluni casi, l'osservazione diretta dell'attività in classe – hanno fornito indicazioni preziose per il presente lavoro: la prof.ssa Corradina Caporello, docente di *Italian diction* presso la Juilliard School of Performing Arts di New York City; il Maestro Glenn Morton, insegnante di dizione e letteratura vocale al Mannes College - The New School for Music, alla Manhattan School of Music e alla Juilliard School di New York City; la dr.ssa Anna Aksenova, docente di italiano all'Università Statale d'Arte Teatrale di Mosca.

canto organizzate nel nostro Paese, sovente in collaborazione con conservatori, accademie musicali o scuole universitarie di Paesi stranieri²⁵.

Dalle interviste realizzate, dalle letture compiute e dall'osservazione diretta delle pratiche esecutive di studenti di canto e cantanti professionisti stranieri "in carriera", possiamo ricavare alcune deduzioni utili al nostro lavoro.

Prima di tutto, quella per cantanti lirici stranieri, più che un'attività di insegnamento *tout court* risulta meglio configurabile come un'attività di "coaching linguistic": un'attività, cioè, attraverso la quale il docente non fornisce tanto (o soltanto) contenuti per così dire "disciplinari" (focalizzati principalmente su dizione e pronuncia), quanto piuttosto un metodo e delle strategie interpretative che aiutano l'allievo-cantante a sviluppare un percorso di comprensione autonoma del testo nella lingua in cui viene cantato, affrancandosi progressivamente dalle traduzioni in L1.

In questo senso, la fisionomia professionale del *coach* è quella di un *mediatore* tra la comprensione del testo e la pratica esecutiva, in grado di guidare il cantante al riconoscimento spontaneo delle forme e delle strutture linguistiche presenti nel testo cantato e alla piena padronanza dei valori semantici delle parole e dei costrutti.

Parole e costrutti il cui spessore è spesso rinvenibile solo nel cosiddetto *lost in translation*, ovvero in quel complesso reticolo di *sottotesti* che l'insegnante deve essere in grado di far percepire all'allievo affinché l'interpretazione risulti corretta e credibile dal punto di vista della sua resa drammatica: ci riferiamo, ad esempio, al potere evocativo di certe parole; al loro aspetto sonoro e onomatopeico; all'ironia, al sarcasmo, all'umorismo che sovente esse celano; alle allusioni e alle altre sfumature implicite che i testi sottendono; al profilo psicologico del personaggio in termini di pensieri, affetti e motivazioni (*cosa pensa, qual è lo stato d'animo del personaggio mentre canta quel pezzo?*).

In secondo luogo, il lavoro dell'assistente linguistico per cantanti lirici non è, per usare una metafora musicale, un'attività *solistica*. Per essere pienamente efficace sotto il profilo degli ambiziosi obiettivi didattici poco sopra descritti, l'insegnamento del libretto non può essere disgiunto dallo studio della partitura musicale. Le interconnessioni tra musica e libretto sono, infatti, tanto profonde quanto pervasive.

Nell'opera, infatti, il *dramma* (ossia, per dirla con Lorenzo Da Ponte, quel «disordine di pensieri e d'affetti» che muove i personaggi²⁶) si realizza sempre attraverso due livelli espressivi, quello musicale e quello verbale, entrambi fondamentali e interdipendenti²⁷.

Da questa correlazione consegue l'opportunità di un lavoro "di squadra" o, quantomeno, di collaborazione positiva tra insegnante di canto e insegnante di lingua e/o di dizione i quali, insieme, realizzano quel *labor limae* sul testo (musicale e verbale) in grado di portare l'allievo a una *performance* di qualità.

²⁵ Tra questi, solo per fare un esempio, l'Accademia Lirica di Fonetica e Dizione per il Belcanto "Voci nel Montefeltro" di Novafeltro (RN) (www.vocinelmontefeltro.org) e i numerosi pacchetti didattici per cantanti organizzati dalle scuole di lingua e cultura italiana per stranieri presenti in Italia.

²⁶ La citazione è tratta dal *Così fan tutte* di W. A. Mozart (recitativo e aria di Ferrando *In qual fiero contrasto ... Tradito, schermato*, 2° atto).

²⁷ Al livello verbale e musicale si aggiunge il livello scenico, che entra in gioco in tutta la sua importanza nel momento propriamente esecutivo *on stage*. Cfr. Staffieri G. (2012), *Un teatro tutto cantato. Introduzione all'opera italiana*, Carocci, Roma.

In terzo luogo – e di conseguenza al punto precedente – l'assistente linguistico per cantanti dovrebbe possedere, accanto alle ovvie competenze glottodidattiche, anche un ragionevole livello di conoscenze musicali (in particolare per quanto concerne i principi base del solfeggio, la lettura ritmica dello spartito, il riconoscimento degli intervalli, della figurazione musicale e degli abbellimenti) e musicologiche (fondamenti di storia del melodramma, elementi di teoria dell'opera lirica, fondamenti di letteratura poetica e drammatica con conoscenza dei libretti e delle trame almeno delle principali opere di repertorio).

Si tratta di una “cassetta degli attrezzi” integrativa forse non indispensabile, ma certamente preziosa per conferire maggiore efficacia all'azione didattica. Non a caso molti insegnanti stranieri di lingua e dizione italiana per cantanti nascono professionalmente come maestri accompagnatori o maestri di canto, specializzandosi successivamente in questo particolare ambito dell'insegnamento linguistico.

In quarto luogo, va detto che quello dell'insegnamento linguistico ai cantanti non è, per sua natura, un campo facilmente standardizzabile né, per così dire, codificabile all'interno di un sillabo o di un programma didattico preconstituito, a eccezione, forse, per i programmi curriculari di Dizione italiana presenti in molte accademie e scuole musicali straniere.

Non esiste un approccio e un metodo valido per tutti e per tutte le situazioni, perché – come già si è avuto modo di richiamare – profondamente diversi possono essere i bisogni e le motivazioni degli apprendenti, a partire dal repertorio. Non tutti, ad esempio, vogliono imparare l'italiano o migliorare il loro attuale livello linguistico, ma soltanto cantare bene *in italiano* il brano o l'opera che è oggetto del loro studio.

Si tratta, perciò, di un lavoro che richiede da parte del docente di lingua un notevole sforzo di progettazione e di personalizzazione delle proprie competenze glottodidattiche; un lavoro che ben si presta a una *customizzazione* dell'intervento formativo e che, per questo, risulta più efficace in una dimensione individuale *one-to-one* dell'apprendimento o, comunque, in piccole classi dove sia possibile combinare (auspicabilmente con l'ausilio di un pianista accompagnatore) l'insegnamento linguistico con la pratica esecutiva dello spartito. Tra l'altro, anche lavorando su un'unica opera la differenziazione di approccio tra un allievo e l'altro può essere notevole, non fosse altro per i brani oggetto di studio e per il livello linguistico individuale, non necessariamente omogeneo.

Restano, infine, alcune considerazioni da compiere in merito alla potenzialità dell'opera lirica come strumento di promozione linguistica e culturale dell'Italia all'estero. Una potenzialità enorme, potremmo dire, che non sempre è adeguatamente sfruttata. In tutto il mondo l'opera lirica ha, infatti, non soltanto moltissimi praticanti (allievi di scuole e accademie di canto, cantanti professionisti o amatoriali), ma anche un pubblico ampio ed eterogeneo di appassionati che “subisce” lo straordinario potere evocativo e fascinatore delle nostre più belle melodie²⁸. Ebbene, per questo tipo di

²⁸ Esistono, addirittura, agenzie turistiche (www.act1tours.com, www.ariatours.com, www.europeanoperatours.com, solo per fornire tre esempi reperiti sul *web*) che offrono pacchetti di viaggi esclusivamente dedicati al mondo dell'opera e che portano nel nostro Paese un grande numero di appassionati: è sufficiente una sola serata al Teatro alla Scala di Milano, al Teatro La Fenice di Venezia o

pubblico e, più in generale, per tutti coloro che sono sensibili agli aspetti di cultura e civiltà, il melodramma può rappresentare – quanto e più del *fashion* o del *food* – un formidabile “ponte” verso l'apprendimento della lingua italiana.

In questo senso, siamo convinti che la cultura operistica italiana meriti in pieno di essere valorizzata nell'ambito delle offerte didattiche delle scuole private di lingua italiana, degli Istituti italiani di Cultura e dei dipartimenti universitari di italianistica, anche sviluppando reti di collaborazione con le scuole e le accademie musicali e i conservatori stranieri. Una valorizzazione che può esplicitarsi sia a livello generale, come approfondimento di un particolare e rilevante ambito della cultura italiana (si pensi, ad esempio, alla realizzazione di cicli di incontri di ascolto guidato del repertorio operistico italiano); sia, più specificamente, nei programmi di formazione linguistica dove le opere e i loro libretti possono diventare una fonte pressoché inesauribile di *topic* utili alla costruzione di unità didattiche.

Da quest'ultimo punto di vista, inoltre, l'opera lirica può rivelarsi utile anche per motivare (o rimotivare) i cantanti allo studio dell'italiano contemporaneo (specie quando tendono a cristallizzare le loro attenzioni solo su aspetti di pronuncia e dizione), allo scopo di migliorare i loro processi di acquisizione linguistica e, con essi, la qualità della loro prestazione artistica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adami S. (2010), “Un apprendente particolare: il cantante d'opera”, in *In.IT*, n. 28, pp. 3-8: <http://www.inonline.it/pdf/init28.pdf>
- Arruga L. (2009), *Il teatro d'opera italiano*, Feltrinelli, Milano.
- Balboni P.E. (2000), “Solo lingua”, in *In.IT*, n. 5: <http://www.inonline.it/n5/index.htm>
- Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- Baldacci L. (1992), *La musica in Italiano. I libretti d'opera dell'Ottocento*, Rizzoli, Milano.
- 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., Burrone E. (2010), *Il magnifico parassita. Librettisti, libretti e lingua poetica nella storia dell'opera italiana*, Franco Angeli, Milano.
- Carresi S., Chiarenza S., Frollano E. (1998), *L'italiano all'opera. Attività linguistiche attraverso 15 arie famose*, Bonacci, Roma.
- Celentin P., Beraldo R. (s.d.), *Letteratura e didattica dell'italiano LS*, Modulo Laboratorio ITALS – Dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari Venezia: http://venus.unive.it/film/materiali/accesso_gratuito/Film_letteratura_didattica_italiano_ls.pdf
- Colorni E. (1996), *Singers' Italian. A manual of diction and Phonetics*, Schirmer, Boston.
- Da Ponte L. (2003), *Memorie. Libretti mozartiani*, Garzanti, Milano.

all'Arena di Verona (ma anche al Metropolitan Opera di New York) per capire, osservando la quantità di pubblico e ascoltando le loro lingue-madri, la straordinaria presa del nostro melodramma sugli stranieri.

- Della Seta F. (1987), "Il librettista", in *Storia dell'opera italiana*, IV, Il Sistema Produttivo e le sue competenze, EDT, Torino, pp. 231-291.
- Della Seta F. (a cura di) (2010), *Le parole del teatro musicale*, Carocci, Roma.
- De Mori G. (2008), *Io canto italiano. Insegnare italiano attraverso l'opera*, Tesina Master in Didattica dell'italiano lingua non materna, Università per Stranieri di Perugia: <http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/85/1/demori.pdf>
- De Van G. (2002), *L'opera italiana. La produzione, l'estetica, i capolavori*, Carocci, Roma.
- Di Benedetto D. (2011), "Per una didattica estetico-affettiva della letteratura nella classe di lingua", in *Officina* n° 16, pp. 8-10: http://www.almaedizioni.it/media/upload/officina/raccolte/06/officina_72dpi.pdf
- Foscari D. (2010), "C'è anche l'opera!", in *In.IT*, n. 26, pp. 24-28: <http://www.inonline.it/pdf/init26.pdf>
- Geri P. (2004), *Manuale d'italiano per cantanti d'opera*, Guerra, Perugia.
- Lo Duca M.G., Fratter I. (a cura di) (2008), *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell'italiano come L2*, Aracne, Roma.
- Rossi F. (2011), "Lingua del Melodramma" in *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma: http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-melodramma_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/
- Magnoni F. (2007), *Il testo letterario e l'ipertesto nelle classi di lingua: interdisciplinarietà, interculturalità e intertestualità come veicoli privilegiati per l'insegnamento dell'italiano come LS*, Tesina Master ITALS, Università di Venezia: http://venus.unive.it/itals/postmaster/files/Tesi/tesi_ottavociclo/Magnoni_Francesca.pdf
- 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*, n. 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/826>
- Noè D., Boyd F. A. (2003), *L'italiano con l'opera. Lingua, cultura e conversazione*, Yale University Press, Yale.
- Roccatagliati A. (1996), "Libretti d'opera: testi autonomi o testi d'uso?", in *Quaderni del Dipartimento di linguistica e letterature comparate dell'Università degli Studi di Bergamo*, VI, pp. 7-20.
- Staffieri G. (2012), *Un teatro tutto cantato. Introduzione all'opera italiana*, Carocci, Roma.
- Telve S. (1998), "Costanti lessicali e semantiche della librettistica verdiana", in *Studi di lessicografia italiana*, XV, pp. 319-437.
- Thomson R. S. (1992), *Operatic Italian*, Paperback: <http://www.godwinbooks.com/operaticitalian.html>
- Trifone P. (a cura di) (2006), "La lingua dell'opera lirica" in *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma, pp.87-112.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.