

ITALICA BELGRADENSIA

ITALICA BELGRADENSIA
Rivista del Dipartimento di Italianistica
della Facoltà di Filologia
dell'Università di Belgrado
n. 1, 2024

Fondata da:
NIKŠA STIPČEVIĆ

Consiglio Redazionale:
LORENZO RENZI, FRANCESCO BRUNI, CARLA MARELLO, SANJA ROIĆ,
VESNA KILIBARDA, MIRKA ZOGOVIĆ, JULIJANA VUČO, MILA SAMARDŽIĆ,
TOBIA ZANON, MARCO MAZZOLENI, MAJA MILIČEVIĆ PETROVIĆ,
DRAGANA RADOJEVIĆ

Direzione:
SNEŽANA MILINKOVIĆ
MILA SAMARDŽIĆ

Assistenti Redazionali:
DRAGANA RADOJEVIĆ, MARIJA MITROVIĆ, NATAŠA GAVRILOVIĆ



Italica Belgradensia è indicizzata in Clarivate Analytics
Emerging Sources Citation Index.
Italica Belgradensia is indexed in Clarivate Analytics Emerging Sources
Citation Index.

italicabelgradensia@fil.bg.ac.rs
italicabelgradensia.fil.bg.ac.rs

ISSN 0353-4766

UNIVERSITÀ DI BELGRADO
FACOLTÀ DI FILOLOGIA
DIPARTIMENTO DI ITALIANISTICA

ITALICA BELGRADENSIA

a cura di Snežana Milinković e Mila Samardžić

Beograd, 2024

INDICE

Lorenzo Renzi, <i>“Non vidi niente”. Lo stile narrativo di Meneghello, con un breve parallelo con La Capria</i>	7
Roberto Vetrugno, <i>Per l'edizione critica della prima redazione del Cortegiano</i>	17
Fabiano Gritti, <i>Plurilinguismi a confronto: gli autori della letteratura postcoloniale italiana del Mediterraneo e del Corno d'Africa</i>	29
Fabiana Savorgnan, <i>Alcune riflessioni del viaggio in Dalmazia tra Settecento e primo Ottocento</i>	47
Elisa Gregorio, <i>Dalla tradizione regionale al canone nazionale: Giovannin senza paura e le Fiabe italiane, prima raccolta di modello europeo in Italia</i>	61
Sara Sorrentino, <i>Le scelte espressive di Zerocalcare in Kobane calling e No sleep till Shengal</i>	81
Lilla Csákvári, <i>La sensibilizzazione degli adolescenti alla letteratura italiana: basi teoriche. Introduzione alla biblioterapia nella scuola</i>	101
Sandra Mardešić, <i>Attitudine linguistica: atteggiamenti e teorie implicite degli insegnanti di lingue straniere</i>	121
Maja Vranješ, <i>L'utilizzo della sottotitolazione cinematografica nella didattica di traduzione dal serbo all'italiano: studio di caso della traduzione del film Varljivo leto '68 di Goran Paskaljević</i>	139
Veronica Bagaglini, <i>Competenza linguistica e genere testuale in una memoria popolare scritta per la televisione</i>	157

Segnalazioni

- Bojana Radenković Šoškić, Micalizzi, Alessandra e Koprivica
Lelićanin, Marija (2023). *Studiare i creative media – Ricerca
e analisi di creazione, condivisione e appropriazione culturale*.
Torino: Utet 181
- Mirka Zogović, Milinković, Snežana (2023). *Roman na italijanski
način. Zaljubljanje Orlanda M. M. Bojarda i Mahniti Orlando
L. Ariosta uz Morgantea L. Pulčija*. Beograd: Arhipelag..... 185

Lorenzo Renzi*
Università degli Studi di Padova

“NON VIDI NIENTE”. LO STILE NARRATIVO DI MENEGHELLO Con un breve parallelo con La Capria

Abstract: Il presente contributo prende in esame un particolare procedimento individuato nella prosa di L. Meneghello, ovvero una tecnica peculiare riguardante l'incipit letterario, quello assoluto, ma anche quello “relativo”, all'interno della narrazione. Analizzando due romanzi di Meneghello, *Bau-Sète* e *Libera nos a malo*, l'autore spiega che si tratta di un incipit letterario per frammenti, o, cinematograficamente parlando, per fotogrammi, paragonabile a un quadro cubista, in cui il lettore ricostruisce la storia in base alle informazioni disperse nei paragrafi introduttivi. Inoltre, l'autore individua la stessa tecnica in altre opere e in altri scrittori, quali R. La Capria (*Ferito a morte*), indicando che occorrono altri studi approfonditi delle varie forme dell'incipit letterario nella letteratura novecentesca, non solo italiana.

Parole chiave: *L. Meneghello, incipit letterario, Bau-Sète, Libera nos a malo, R. La Capria, Ferito a morte.*

1.

Il lettore si siede in poltrona, apre il libro, e comincia a leggere, come si deve, dalla prima pagina. Legge *Bau-Sète* di Luigi Meneghello (1988: 7):

Non vidi niente, mi ero scordato gli effetti della guerra, non c'erano i cartelli. Qui finisce la strada, Attenti all'Astico, e Pendenza del 100%. Niente: un fascio luminoso mi sbattè in faccia da sotto in su, era il fanale, la DKW si era inalberata, e venne a darmi una specie di testonata che percepii in forma di luce, e mi addormentai nel più repentino dei modi.

Cos'è successo, si chiede? C'è qualcuno che dice io, l'autore, certamente, al quale è capitato qualcosa. Non resta che leggere avanti (Meneghello 1988: 7):

Rinvenni con una chicchera in mano, in una cucina di contadini (era una casa isolata con annessa osteria, vicino al punto dove c'era, anzi mancava il ponte), in un cerchio

* lorenzo.renzi@unipd.it

di gente premurosa. Mi avevano dato una chicchera di grappa per farmi rinvenire. Il contadino combatteva i sintomi spesso con vistosi risultati.

Tenevo banco, tutti ridevano. Non mi ricordavo più della moto, Lelio mi pareva naturale che fosse lì e avesse male a una gamba, c'era anche un dottore che diceva che bisognava portarmi all'ospedale...

In questo secondo quadro, in un interno questa volta, non più per la strada, l'autore ci dà un nuovo fotogramma, un nuovo fermo macchina. Ma questa volta ben ordinato. Siamo in un'osteria dove un gruppo di persone "premurose" attornia l'autore (la persona che dice, e aveva già detto "io"), reduce da qualcosa di insolito (sarà stato un incidente? sospetta il lettore). Tuttavia, il protagonista appare allegro e perfino inconscio del fatto che un certo Lelio abbia anche lui qualcosa che non va, gli fa male una gamba. È chiaro che questa scena è posteriore a quella di prima, e vediamo che comincia a chiarirci in parte quello che è successo.

La parte che segue ancora (altre 21 righe nell'ediz. del 1988), torna invece indietro nel tempo, è un'analessi o flash back, e ci dà tutte le premesse narrative per capire quello che era successo nelle prime righe del romanzo (Meneghello 1988: 7):

Avevamo girato tutto il giorno per l'Altipiano, io e Lelio con la DKW, sotto la pioggia. A notte fatta, scendendo per la Valsugana, si era infittita: alla luce del nostro faro faceva come un bosco di sbarre d'oro animate, saettanti, fragili, contro le quali irrompeva l'arguto cappuccio nero del faro e la sagoma corta e netta del parafango (...) Eravamo già oltre Marostica, filavamo come in trance verso il ponte dell'Astico.

Il ponte mancava, distrutto alla fine della guerra, e là dove la strada bruscamente interrotta si affacciava al greto dell'Astico su un salto di parecchi metri, c'era un modesto mucchio di ghiaia a fungere da riparo. Nel buio e nella pioggia non c'era alcun pericolo che questo mucchio si potesse *vedere*, bisognava *sapere* che c'era, in luogo del ponte.

Le righe che seguono danno una cornice ancora più generale all'episodio, chiarendo l'itinerario della gita con l'amico Lelio, un girovagare le cui ragioni sembrano oggi poco chiare all'autore stesso. Ma la suggestione dei luoghi resta viva. Evoca poi altre gite, altri amici, e altri incidenti di motocicletta.

Quale è stato allora il procedimento narrativo di questo inizio? Dopo le prime righe citate, quelle successive chiariscono via via tutti gli enigmi che si erano accumulati: l'io narrante era in motocicletta (la DKW) e, non avendo letto nessun avviso e per di più accecato dalla pioggia, i cui effetti ottici l'autore descrive efficacemente, non si era accorto dell'interruzione della strada nel punto dove c'era stato una volta un ponte, ora distrutto dalla guerra. La moto aveva sbattuto contro un mucchio di ghiaia, il fanale lo aveva colpito in faccia dal basso in alto. Era svenuto.

Più analiticamente, per prima cosa appare una serie di elementi negativi (Meneghello 1988: 7):

Non vidi niente, mi ero *scordato* gli effetti della guerra, *non c'erano* i cartelli.

Di questi cartelli, che non ci sono, si dice che cosa avrebbe dovuto esserci scritto sopra: “Qui finisce la strada”, “Attenti all’Astico”, e “Pendenza del 100%”. Dal contenuto dei cartelli, il lettore ricava che la strada era bloccata (evidentemente chi racconta in prima persona la stava percorrendo) e che di là c’è il fiume Astico. Il lettore raccoglie poi in sequenza una serie di elementi, di oggetti che, questa volta, ci sono: un lampo di *luce* che gli sbatte in faccia e viene dal *fanale* che si è rizzato in verticale assieme alla motocicletta *DKW* che gli dà una “testonata”, un gran colpo di sotto in su. Dunque, ne ricava il lettore, l’”io” andava in motocicletta. E cosa è successo? Che, senza nessun preavviso (“non vidi niente”) un fascio di luce e un gran colpo gli sbattono contro la faccia dal basso e lo fanno svenire (“mi addormentai”). Il lettore cerca di combinare questi elementi, che l’autore gli ha segnalato come presenti o gli ha detto che mancavano (e quindi avrebbero dovuto esserci) in maniera di ricavarne un senso. Che sappia di suo cos’è una *DKW* o no, capisce che c’è stato un incidente motociclistico, e mette ordine negli altri fatti in maniera che lo ricostruiscono. Chi, comunque, non sapesse cos’è una *DKW* continua a leggere (leggiamo spesso senza capire del tutto), e ad un certo punto capirà, al più tardi quando, dopo un secondo spazio bianco, leggerà (Meneghello 1988: 8):

Avevamo girato tutto il giorno per l’Altipiano, io e Lelio con la *DKW*, sotto la pioggia.

e, avanzando di qualche parola, ritroverà “la luce del nostro faro”. Metterà allora finalmente insieme le due luci, capirà che sono la stessa cosa, e ricostruirà allora l’inizio. A meno che al momento della seconda luce non si sia già bell’e dimenticato della prima, e allora andrà avanti nella lettura alla cieca fino a che, dopo alcune circostanze geografiche precise, l’autore gli metterà in chiaro il tutto sciogliendo il nodo della scena iniziale in una narrazione cronologica ordinata (Meneghello 1988: 8):

Il ponte mancava, distrutto alla fine dalla guerra, e là dove la strada bruscamente interrotta si affacciava al greto dell’Astico su un salto di parecchi metri, c’era un modesto mucchio di ghiaia a fungere da riparo.

Al più tardi qui, se non l’ha già fatto prima, il lettore metterà in rapporto questa situazione con la gran botta descritta nelle prime righe. La narrazione intanto avanza, sempre per frammenti, per particolari, nelle due sezioni narrative che abbiamo già riportato e che evocano il rinvenire del

motociclista incidentato in una casa-osteria di contadini (“Rinvenni con una chicchera...”) e un nuovo svenimento, questa volta all’ospedale, che questa volta non riproduciamo. Dopo la metà della seconda pagina il lettore trova il racconto di altri incidenti di motocicletta, che dovrebbero confermarlo, se ancora ha dei dubbi, che di questo si era trattato.

Le prime righe sono come un quadro cubista, con gli oggetti sparpagliati sulla tela, a cui segue una trascrizione più piana e, se vogliamo, naturalistica, della stessa scena, quasi una sua parafrasi, qualcosa, questa volta, che i pittori non fanno mai. Sarebbe come se accanto alle figure, così stilizzate, di *Guernica*, Picasso mettesse una fotografia per quanto possibile corrispondente con gente e animali urlanti. Altri scrittori si sono serviti di tecniche simili, qualche volta anche con riferimento esplicito alle tecniche pittoriche novecentesche appena ricordate.

2.

In genere la narrazione in Meneghello scorre liscia e informativa quanto basta, e il lettore viene informato progressivamente di quello che succede, azioni, pensieri. Generalmente, ma non sempre. In Meneghello in particolare l’arguzia (il frizzo, la *pointe*) è sempre in agguato, specialmente in finale di frase, quando la narrazione dei fatti lascia il posto alla riflessione. È la parte riassunto (o sommario, fr. *sommaire*) che si oppone alla rappresentazione senza tempo o in cui il tempo è spazializzato: scena (*scène*), nella teoria della narrazione e nella terminologia di Gérard Genette (1976).

Ma in certe parti dei romanzi, spesso negli inizi, assoluti, come nel passo che abbiamo visto, o relativi, l’andamento narrativo si coagula in una scena, come abbiamo visto nelle righe qui sopra. Non solo il tempo scorre allora più lentamente o anche si ferma per un momento, ma i frammenti narrativi cambiano di posto rispetto all’ordine logico-cronologico del fatto rappresentato (non narrato). Il lettore deve ricomporli come i pezzi di un oggetto che si è rotto. L’effetto generale è che qualcosa di vago e in parte ancora misterioso sia avvenuto, ma noi dobbiamo continuare a leggere per vedere cosa. Il racconto risulta fortemente ellittico, pieno di sottintesi e di parti mancanti che il lettore si aspetta che vengano presto riempiti. È come se lui, il lettore, entrasse a un punto degli avvenimenti e vedesse le parti girando lo sguardo senza capire ancora il tutto. L’autore, progressivamente, nelle frasi successive, gli fornirà tutti gli elementi che gli sono mancati fin qui. Il procedimento ha certamente qualcosa di cinematografico¹. Non è la

¹ Vedi i riferimenti di Pietro De Marchi ai “fotogrammi”, ma anche alla fotografia, nella presentazione alla nuova edizione di Meneghello, *Libera nos a malo*, Milano, Rizzoli del 2022.

prolessi narrativa, che si riferisce a episodi interi, ma una frammentazione del narrato per istanti, per frasi brevi.

Come abbiamo visto, questo può avvenire all’inizio assoluto di un libro, come nell’esempio che abbiamo visto, ma può anche ripetersi negli inizi successivi, visto che la storia può fermarsi e ricominciare quante volte vuole l’autore. Particolarmente se la narrazione avanza per frammenti, si ricomincia quante volte si vuole. Questo può ricordare, come dicevamo, un procedimento cinematografico, ma nella narrazione in generale, e anche nel cinema, non è per niente obbligatorio. La narrazione letteraria come quella cinematografica può, se preferisce, presentare i protagonisti e la situazione di partenza esplicitamente e ordinatamente, magari servendosi, nel cinema, di una voce fuori campo. Anzi questa è la forma più naturale di narrazione. L’altra, che adesso analizzeremo in concreto, è una forma novecentesca, di cui daremo più tardi qualche referenza letteraria fondamentale.

3. ALTRI INIZI

Il procedimento che abbiamo visto è tipico di Meneghello. Si trovava già in *Libera nos a malo* subito dopo il pronao iniziale che mostra il ritorno a Malo sotto un temporale, che vedremo nel capitolo che segue: nella prima scena infantile l’io bambino si rivede saltare sul letto e cantare ridendo *Alarmi siàn fassisti* (Meneghello 2022: 49–50)

La superficie è elastica, non si sta in piedi, si cerca l’equilibrio ballonzolando: si affonda e si risale a gambe larghe, com’è divertente! ridono e rido anch’io, equilibrandomi canto *Alarmi siàn fassisti, abasso i comunisti!*

Che bel gioco, che piccola differenza tra cadere e star su: la mattina è tutta d’oro. *E noi del fassio siàn i componenti:* che belle parole, chissà cosa vorranno dire?

Passarono anni prima che imparassi a distinguere tra il ballo alla mattina sull’alto letto del papà e della mamma, e il riso e le parole.

Questo nuovo inizio è separato dalla parte precedente da uno spazio bianco. La sequenza di brevi frasi “la superficie è elastica, non si sta in piedi, si cerca l’equilibrio ballonzolando: si affonda e si risale a gambe larghe” contiene una serie di immagini che si chiariscono del tutto solo due paragrafi dopo quando si legge del “ballo alla mattina sull’alto letto del papà e della mamma”. Nella parte intermedia sono apparsi altri elementi pronti a completare la scena: il riso del bambino, la bella mattina luminosa che fa da cornice. Con l’ultimo periodo (“Passarono anni...”) Meneghello conclude: ridere, cantare e quel ballo sul lettone dei genitori sono stati a lungo una cosa sola. Che cosa? Credo che il lettore integrerà facilmente: sono stati la felicità. Altre cose restano sottintese, ma facilmente disponibili alla com-

preensione del lettore: “ridono”, per es. Chi ride? Certamente le donne che fanno il letto la mattina quando fuori è chiaro, “la mattinata è tutta d’oro”. “La superficie è elastica”: è il piano del letto, un letto dal materasso più morbido di quelli di oggi (ma non del 1963 quando appariva il libro) e più alto, sul quale “si saliva” per andare a dormire.

In Meneghello questi pezzi sono, direi, *pezzi di bravura*, di quelli che, racconta nel *Despatrio*, non interessavano sir Jeremy, ma a lui, Meneghello, dovevano sì interessare, nella letteratura e nella sua scrittura in proprio.

Sempre nella prima parte di *Libera nos a malo* questo genere di procedimento si ripete nella rappresentazione di una fiera di beneficenza organizzata dai bambini stessi, certamente un po’ più grandi che all’inizio, forse già adolescenti. Questa scena è preceduta da quella della rappresentazione teatrale che i bambini facevano in casa e che incominciava invece e continuava svolgendo ordinatamente il tema: “il teatro (...) si faceva nel camarone [la grande camera] sopra la cantina... sotto il palcoscenico si stava comodamente in piedi, ecc.” (Meneghello 2022: 115). Dopo buoni quattro paragrafi così ben ordinati, c’è uno stacco interlineare e si apre il nuovo tema. Ma questa volta il lettore dovrà di nuovo, come nei due casi precedenti, metterlo insieme da sé, perché si comincia di nuovo con un particolare: “Era al centro la tromba nera, una tromba ritorta d’automobile, senza la pera di gomma...” (Ivi: 117). “I clienti accorrevano”, continua l’autore, senza dirci ancora dove, “pagavano, due bambine porgevano la cassa per pescare i numerini”. Il mistero si chiarisce adesso: “Così si facevano le pesche di bene-ficenza”. Pesche di beneficenza! Si chiarisce, ma non del tutto. Bisogna aspettare ancora qualche riga per sapere che la tromba nera è uno dei premi, e dei più attraenti, della pesca, tant’è vero che, perché la sua attrazione non venga meno, il numerino che corrisponde viene inserito dai bambini solo verso la fine delle tre giornate di pesca. La narrazione si scioglie, e procede poi in ordine logico-cronologico. Succede che la tromba, come previsto, non viene pescata (non c’è il biglietto corrispondente!), ma alla fine viene richiesta e comperata in denaro sonante da un ragazzo povero, Moro-Balào. Di questo ragazzo si narra brevemente la storia e la fine tragica, dovuta proprio a quell’infelice acquisto. Con la sua tromba in mano il ragazzo sale su un camion (*camio*), e a un certo punto imprudentemente salta giù sulla strada. Un secondo camion, che seguiva il primo, lo investe e lo uccide. Così i tre temi della tromba, della pesca di beneficenza e del povero ragazzo si danno il cambio e si intrecciano tra di loro. La morte del povero Balào peraltro non chiude la storia, ma è solo un’anticipazione (prolessi) delle brevi storie della famiglia poverissima del ragazzo, e di una visita della mamma di Balào con il bambino a casa Meneghello, e poi di come i due ragazzi dividevano il piacere delle canzoni patriottiche. Di

qui si passa al tema della guerra così com'è rappresentata nelle canzoncine dei bambini.

4.

Questo modo di scrivere non è del solo Meneghello ma anche di altri scrittori più o meno contemporanei. Ecco un esempio, l'inizio assoluto di un romanzo che ha fatto epoca, *Ferito a morte* di Raffaele La Capria, del 1961, appena precedente a *Libera nos a malo* (La Capria 2017: 5)

La spigola, quell'ombra grigia profilata nell'azzurro, avanza verso di lui e pare immobile, sospesa, come una fortezza volante quando la vedevi arrivare ancora silenziosa nel cerchio tranquillo del mattino. L'occhio fisso, di celluloido, il rilievo delle squame, la testa corrucciata di una maschera cinese – è vicina, vicinissima, a tiro. La Grande Occasione. L'aletta dell'arpione fa da mirino sulla linea smagliante del fucile, lo sguardo segue un punto tra le branchie e le pinne dorsali. Sta per tirare – sarà più di dieci chili, *non si può sbagliare!* – e la Cosa Temuta si ripete: una pigrizia maledetta che costringe il corpo a disobbedire, la vita che nel momento decisivo ti abbandona, Luccica lì, sul fondo di sabbia, la freccia inutile. La spigola passa lenta, come se lui non ci fosse, quasi potrebbe toccarla, e scompare in una zona d'ombra, nel buio degli scogli. Adesso sta inseguendo la Grande Occasione Mancata. Per lunghi oscuri corridoi sottomarini, ombre come alghe viola, e gelo in tutto il corpo. Man mano che si abitua a quel morto chiarore distingue le poltrone del salotto, il lungo tavolo di legno scuro, il paralume verde, il divano, la macchia di caffè sul cuscino giallo. La spigola dev'essere scomparsa in qualche angolo buio, dietro quel cassettono o nella stanza di là, sotto il letto dove lui ora sta dormendo...

Qui la narrazione non è in 1^a persona come in Meneghello, ma alla 3^a: “lui”, “sta per tirare”, “quasi potrebbe toccarla”, “si abitua”, ecc. In questo inizio questa terza persona non riceve un nome, sappiamo che è un maschio (“lui”) ma non se è giovane o vecchio, né nessun altro particolare che lo caratterizzi né tantomeno che gli dia un nome. A questa terza persona l'autore si rivolge con il tu: “la vedevi arrivare”, “ti abbandona”. Un po' alla volta, frammento dopo frammento, il lettore individua un ambiente marino. La parola *mare* non compare mai, ma compare “l'azzurro”, che sarà il mare visto che la prima figura che appare è quella della spigola dall'“occhio fisso, di celluloido, il rilievo delle squame, la testa corrucciata di una maschera cinese”. E poi ci sono “l'aletta dell'arpione”, il fucile e altri particolari di una caccia subacquea, la mira, lo sguardo (in quest'ordine) del “lui” che tira. Adesso il lettore sa che sta assistendo a una scena di caccia subacquea. Qualcuno sta tirando a una spigola, e la manca. Nella mente della terza persona a questa visione si sostituisce quella di un salotto con i suoi mobili dalle sagome ben note e del letto in cui stava dormendo. La caccia

subacquea era un sogno? il pesce non c'è più, quasi fosse scomparso nel tragitto dalle alghe viola al corridoio della casa. Proseguendo nella lettura il lettore si accorgerà che la scena appena letta, così ricostruita, sta in un rapporto stretto con quella successiva in cui la terza persona, un ragazzo (sarà il protagonista del romanzo) ripensa a un suo fallimento amoroso. Così prendono senso le parole: “la Cosa Temuta si ripete: una pigrizia maledetta che costringe il corpo a disobbedire, la vita che nel momento decisivo ti abbandona...”. La narrazione è avviata.

Ci sono molti altri inizi di questo genere nella narrativa italiana del Novecento, come in quelle di altri paesi e di altre lingue. Si potrebbero studiare a uno a uno per farcene un'idea più precisa, e dare così altri contributi all'indagine delle varie forme dell'incipit letterario. Sarebbe un lavoro lungo ma, credo, interessante, che incoraggiamo altri studiosi dello stile a intraprendere.

BIBLIOGRAFIA

- Genette, G. (1976). Discorso del racconto. Saggio di metodo. (1972). In: Id. *Figure III. Discorso del racconto*. Torino: Einaudi.
- La Capria, R. (2017). *Ferito a morte*. Milano: Mondadori.
- Meneghello, L. (1988). *Bau-Sete*. Milano: Rizzoli.
- Meneghello, L. (2022; 1^a ed. 1963). *Libera nos a malo*. A cura di P. De Marchi, Milano, Rizzoli.
- Renzi, L. (2023). Meneghello e la strada di Proust. “S'incomincia con un temporale”, *Giornale di Storia della lingua italiana (GiSLI)*, II/1, 9–22.
- Zampese, L. (2021). “S'incomincia con un temporale”. *Guida a Libera nos a malo di Luigi Meneghello*. Roma: Carocci.

“NON VIDI NIENTE”. MENEGHELLO’S NARRATIVE STYLE, FOLLOWED BY A BRIEF COMPARISON WITH LA CAPRIA

Summary

The paper analyzes a special method used in L. Meneghello’s prose, i. e. a peculiar technique typical of the literary incipit, both the absolute and the “relative” one within the narration. Analyzing two novels by Meneghello, *Bau-Sète* and *Libera nos a Malo*, the author explains it is the literary incipit in fragments, or, cinematographically speaking, in photograms, similar to a Cubist painting, in which the reader reconstructs the story, drawing conclusions based on information dispersed in the introductory paragraphs. Furthermore, the author notices the same technique in other works and writers, such as R. La Capria

(*Ferito a morte*), indicating that further research of various forms of literary incipit in 20th-century literature – not necessarily pertaining only to Italian tradition – is required.

Keywords: *L. Meneghello*, *literary incipit*, Bau-Sête, *Libera nos a malo*, *R. La Capria*, *Ferito a morte*.

Roberto Vetrugno*
Università per Stranieri di Perugia

PER L'EDIZIONE CRITICA DELLA PRIMA REDAZIONE DEL *CORTEGIANO*

Abstract: Il presente saggio propone una disamina della genesi del *Libro del Cortegiano* di Baldassarre Castiglione attraverso la presentazione dei testi che preludono alla prima stesura dell'opera, risalente al 1512 circa: la minuta di una lettera a Paolo Canal del marzo del 1506, con cui Castiglione chiede fonti sulle Sibille e su donne illustri sia dell'antichità sia del passato più prossimo; la *Lettera al Frisia in difesa delle donne*, un testo dedicato all'elogio delle virtù femminili; il taccuino di appunti in latino contenente riferimenti a donne del mondo classico e i primi abbozzi di dialoghi sul tema della cortigiana. Dopo queste prime tracce, da cui si evince la centralità del tema della femminilità, si presentano i testimoni della prima redazione, riprendendo un saggio fondamentale di Ghino Ghinassi del 1967, per proporre un'edizione critica del testo e un corredo di note.

Parole chiave: Il libro del Cortegiano, *Baldassarre Castiglione, Filologia d'autore, Letteratura del Rinascimento, Corti italiane del Rinascimento, Lingua ed epistolografia cortigiana.*

1. LA *LETTERA AL FRISIA IN DIFESA DELLE DONNE*

Ghino Ghinassi nel 1967 pubblica su *Studi di Filologia Italiana* un saggio intitolato *Fasi dell'elaborazione del "Cortegiano"* che ha permesso di individuare le tre redazioni del dialogo di Castiglione e i manoscritti che le testimoniano. Nel primo di questi, il *Codice degli abbozzi di casa Castiglioni*¹, lo studioso ha individuato un testo autonomo, la *Lettera al Frisia in difesa delle donne* che ha trascritto e ha analizzato in appendice al saggio (Ghinassi 1967: 189–196). In questo breve e prezioso testo Castiglione, con

* roberto.vetrugno@unistrapg.it; ORCID: 0000-0001-6147-7011

¹ Nel 2016 il Ministero dei Beni Culturali ha acquistato questo manoscritto e altri documenti dagli eredi di Baldassarre Castiglione; è attualmente conservato presso l'Archivio di Stato di Mantova, cfr. Vetrugno (2023).

la sua prosa già agile, sollecita un monaco tedesco (Frisia, Frigio, Frisio) ad abbandonare le sue posizioni misogine. Il *Frisia* comparirà tra gli interlocutori del *Cortegiano* nella prima e nella seconda redazione e si dimostrerà particolarmente ostile al genere femminile (nella vulgata il personaggio perde di importanza); è il più aggressivo dei presenti, disposto a denigrare le donne a ogni costo. Basterà qui citare uno dei suoi ragionamenti maschilisti attingendo alla prima redazione (Vat. Lat. 8205, C', cc. 182v–183r):

Rise el signor Ottaviano e disse: “Guardate, signora, ciò che volete ch’io dica, o bene del cortegiano o mal delle donne; [183r] ben vi riacordo che se per comandamento vostro dirò cosa che vi despiaccia non sarà colpa mia.” Rispose la signora Duchessa: “Per non lassar le cose imperfette direte del cortegiano.” “Imperfette seranno,” disse madonna Emylia, “se la causa delle donne se mette in silentio, essendosi già tanto parlato a caricho loro.” “Hor,” disse el signor Ottaviano, “io non posso già parlare di due cose ad un tratto.” Alhor messer Nicolò Phrisio: “Deh, signor Ottaviano, se Dio vi guardi,” disse, “mettetime in luoco vostro a dir mal delle donne contra messer Camillo, ché me ne muoro di voglia, e forse le risvegliarò io un poco più gagliardamente che non faresti voi.” Disse el signor Ottaviano: “Son contento.” Rispose la signora Duchessa: “Cusi se faccia.” Soggonse madonna Emylia: “Ma con patto che, se ’l Phrisio resta convinto da messer Camillo, el signor Ottaviano se intenda medemamente convinto, come quegli che mettendo in suo luoco un campione a combattere, se quello perde, essi restano peggioni.

Gli argomenti trattati nella *Lettera* ricorrono e vengono sviluppati nelle diverse redazioni del dialogo. Un esempio è il riferimento a Petrarca: “non seria grandissima perdita se messer Francesco Petrarca [...] avesse volto l’animo solo a le cose latine, come aria fatto, se l’amor de madonna Laura a ciò non lo avesse indutto?” che permane immutato nella prima (Vat. Lat. 8205, ms. C', c. 277r), nella seconda redazione (III 85; Ghinassi 1968: 277) e nella *princeps* (III 52; Maier 1955: 420).

La difesa della dignità della donna è dunque centrale sin dalla fase germinale del trattato e rimarrà fondamentale, tanto da meritare un intero libro, il terzo, nell’edizione aldina del 1528². Questo testo è databile secondo Ghinassi al 1507–1508 e ad esso si aggungeranno, come vedremo, alcuni

² *Il libro del cortegiano di Baldesar Castiglione*, Venezia, Aldus, 1528; Ghinassi (1963: 158–159): “È alla fine di questo libro [il terzo della prima redazione], nella inattesa polemica tra Bernardo Bibbiena e Ottaviano Fregoso sul valore delle donne (non compare ancora Gasparo Pallavicino), che s’annunzia una divergenza più radicale tra la prima redazione e la redazione definitiva. Nella vulgata la polemica mette capo, com’è noto, alla decisione di affiancare al cortigiano già descritto «una donna di palazzo con tutte le perfezioni appartenenti a donna»; in 1 [prima redazione] la disputa se le donne siano veramente, come vuole il Fregoso, “animali imperfettissimi e non capaci di fare alcuna virtuosa operazione”, si accende al punto da divenire l’argomento principale e occupa tutto

appunti in latino sulle donne illustri del passato. Prenderà così forma pochi anni dopo, nel corso del secondo decennio del Cinquecento, quel ritratto geniale ed elegante dell'uomo di corte, figura centrale del Rinascimento italiano che, con la *princeps* del 1528, si diffonderà nelle corti d'Europa diventando un *best-seller* europeo.

Vent'anni prima di questo successo l'opera nelle sue due prime versioni appartiene alla letteratura cortigiana, vale a dire al mondo delle corti italiane, alla sua lingua e alla sua attualità: in questo contesto il tema della femminilità è centrale perché le nobildonne diventano protagoniste delle piccole e delle grandi corti italiane, basti pensare a Isabella e Beatrice D'Este, Lucrezia Borgia, Elisabetta Gonzaga. Rispetto alla terza redazione, idealizzante e memoriale, la prima e la seconda rappresentano il presente e la vivacità delle corti italiane del Rinascimento³ e sembrano rivolgersi a un pubblico se non prevalentemente, anche femminile.

Dobbiamo associare alla lettera due altri testi rinvenuti sul finire degli anni Settanta del secolo scorso, veri e propri avantesti che documentano la genesi dell'opera e i temi prevalenti della prima redazione.

2. LA LETTERA A PAOLO CANAL E IL TACCUINO

Nel 1506 Baldassarre Castiglione scrive a un certo Messer Paulo⁴:

Quello ch'io per hora vorei, seria intender<e> de le sybille: e tempi e lochi ne' quali ciaschuna fue: e i vaticinij, e tutte le condicioni loro pr<prie> e chi de esse scrive. 4 Oltra ciò vorei saper <...> donne antiche, venendo anchor fin a la età nostra, che fossero state clare in qual si voglia cosa, o in lettere, o in arme, o in castitate, o in constantia, o qualche atto generoso, o greche o romane o externe, e me seria caro de intendere de queste poco superiori a nui de cento ducento o trecento anni, non pretermettendo qualche spartana recondita. Basteràmi sapere li auctori, per poter <cum> min<or> faticha vostra satisfarmi.

È il primo “indizio” della stesura della *Lettera al Frisia*, è una minuta di una missiva datata al marzo del 1506 e il destinatario è stato riconosciuto da Carlo Dionisotti: si tratta di Paolo Canal (1481–1508), umanista e diplomatico veneziano, che incontrò Castiglione tra il 28 aprile e il 14 maggio 1505 a Roma, dove era giunto accompagnando, con Pietro Bembo, la legazione inviata dalla Repubblica di Venezia a Giulio II: il Canal apparteneva alla

il resto dell'opera. Nel quarto libro di 1, che è anche l'ultimo, Camillo Paleotto, scelto dalle dame presenti come difensore [...], e Ottaviano Fregoso”.

³ Su questo cambio di prospettiva cfr. Scarpati (1987) e Motta (2003).

⁴ Si tratta della lettera 67, edita in Castiglione (2016: 77).

cerchia di Aldo Manuzio e poi al gruppo di colti patrizi veneti con aspirazioni di riforma religiosa raccolti attorno a Tommaso Giustiniani: questo documento dimostra che il Castiglione da 1506 è impegnato nella stesura di un opuscolo in difesa delle donne, inserito non a caso nella parte finale della prima stesura del *Cortegiano*.

Nel 1980, Guido La Rocca rintraccia nella Collezione Volta dell'Archivio di Stato di Mantova un taccuino scritto a Urbino presumibilmente tra il 1507 e il 1510 contenente tracce di un avantesto del *Cortegiano* tra cui vari riferimenti a donne del passato e della mitologia, forse parte delle informazioni ricevute dal Canal:

[Il taccuino] tratta di esempi storici di virtù femminili, dell'amore nelle sue varie forme e dei suoi effetti, discute di entrambi i temi in battute di dialogo in discorso diretto e indiretto, presenta un'importante nota tematica sulla *lingua etrusca*. [...] [Un] Taccuino di prime note per il *Cortegiano* vero e proprio: limitate alle virtù delle donne, all'amore, alla lingua volgare italiana. Taccuino ovviamente anteriore alla prima stesura superstita del *Dialogo*, ma costituente il nucleo originario di esso, poi via via ampliato testualmente e tematicamente in tutte le stesure successive, fino ad accogliervi altra materia ed altre più ambiziose finalità letterarie e politiche, ancora inesprese nel ms. A, e tutte poi mediate tra loro dall'ideale figura-protagonista dell'uomo di corte⁵.

Questi appunti in latino accennano ad argomenti e personaggi che compariranno nelle fasi successive dell'elaborazione dell'opera.

3. IL CODICE DEGLI ABBOZZI E LA PRIMA REDAZIONE (VAT. LAT. 8204 E VAT. LAT. 8205)

Il più antico testimone della prima redazione, l'autografo della prima stesura del trattato, è databile ai primi anni del secondo decennio del Cinquecento e contiene alle cc. 76–83 la *Lettera al Frisia*, fatto che testimonia la contiguità tra questo scritto, gli esempi di donne illustri e l'idea del perfetto cortigiano⁶.

Tra il 1506 e il 1514 da alcune riflessioni sulla dignità delle donne nasce dunque il *Libro del Cortegiano* che si arricchirà di diversi temi (le facezie, la lingua di corte, le lettere e le armi etc.) fino alla seconda redazione, terminata nel 1521 e documentata nei mss. Vat. Lat. 8205, Vat. Lat. 8206.

⁵ La Rocca (1980: 347–348), segnatura: ASMn, Collezione Volta, Fasc. 292, ms. A.

⁶ Di questo manoscritto Amedeo Quondam ha fornito, con la collaborazione di Valeria Guarna, una trascrizione al momento inedita e che ho avuto l'onore di ricevere dallo studioso recentemente scomparso; cfr. a riguardo Quondam (1997b).

Ghino Ghinassi (1967: 190) del resto aveva già intuito quanto dimostrato da La Rocca dopo il rinvenimento del taccuino:

Sorge il sospetto che il quarto libro [della prima redazione], incentrato sul tema della donna e dell'amore, preesistesse in qualche forma; o almeno esistesse parallelamente agli altri tre, dedicati specificatamente alla figura e all'educazione del cortigiano. Si disegnerebbe così nella formazione letteraria del Castiglione un itinerario cronologico, che dai preziosi e galanti svaghi cortigiani della giovinezza conduce direttamente, per successivi ampliamenti e integrazioni, alla complessa problematica del trattato.

Il *Codice degli abbozzi di casa Castiglioni*⁷ (siglato da Ghinassi A) è il primo testimone della prima redazione del trattato e include, con l'inserito della *Lettera al Frisia*, il tema della difesa e dell'elogio delle donne. Gli altri due testimoni della prima redazione sono i mss. Vat. Lat. 8204 e Vat. Lat. 8205 siglati rispettivamente B e C da Ghinassi. Sia B che C nella loro stesura base sono di mano dei copisti ma conservano correzioni e aggiunte autografe. Nasce così l'officina del *Cortegiano* (Ghinassi 1967: 156):

La stesura del *Cortegiano* offertaci da B è già in bella copia, ma non ancora compiuta: essa comprende per intero la parte corrispondente ai primi due libri approssimativamente, come vedremo, con quello del IV della vulgata: alla soglia di questo libro l'amanuense interrompe la trascrizione, ed è da notare che ciò non avviene bruscamente, ma come se chi trascriveva ritenesse concluso il suo compito (l'ultima parola finisce con uno svolazzo). Il manoscritto vaticano seguente, il Vaticano Latino 8205 (C), è il primo a portare una redazione completa del *Cortegiano*. Il codice è composto oggi da 326 carte modernamente numerate, e il suo testo originario, trascritto da due amanuensi (C'), è stato successivamente modificato in modo radicale da interventi del Castiglione e di varie altre mani (C''), che giungono fino ad inserire interi gruppi di carte per fare posto a lunghi brani aggiunti.

C' conserva dunque la prima redazione, un'opera compiuta ma che l'autore preferì non dare alle stampe, forse perché non convinto della sua struttura, troppo sbilanciata sul tema delle donne che occupa un intero libro, il quarto.

Il progetto di edizione della prima stesura dell'opera prevede a testo la stesura base del manoscritto, vediamo un esempio dalla prima carta di C (Vat. Lat. 8205):

Fra me stesso lungamente ho dubitato Meser Alphonso carissimo qual di due cose piu difficil mi fosse. O il negarvi quello che con tanta instantia, et per parte di Un tanto Re piu volte mi avete richiesto, o il farlo, perché da un canto pareami durissimo negare alcuna cosa et massimamente lodevole, a persona ch'io amo sommamente,

⁷ Ghinassi (1967: 156 e *Appendice*).

et da chi sommamente mi cognosco esser amato, aggiugnendovi il desiderio et comandamento di così alto e virtuoso Principe. Dall'altro, anchor pigliare impresa la quale io cognoscessi non poter perfettamente condurre a fine, non mi pareva convenirsi a chi estimasse le iuste repressionsi quanto estimar se deveno; Al fine dopo molti pensieri ho eletto più presto essere tenuto poco prudente et amorevole per compiacervi, che savio, et poco amorevole per non compiacervi. Voi adunque mi ricercate ch'io scriva qual sia al parer mio quella forma perfetta, et carattere di Corteggiania che più si convegna al Gentil'huomo che viva in corte de Principi, e che possa e sappia perfettamente servirli con dignità in ogni cosa lodevole acquistandone gratia da essi e da tutti gli altri.

La prima forma compiuta del dialogo mostra dunque la centralità del tema femminile, una novità non trascurabile nel clima culturale dei primi decenni del Cinquecento. Possiamo supporre che la prima idea del *Cortegiano*, conclusa intorno al 1516 consistesse in un trattato dedicato alla formazione del perfetto cortigiano e della donna di palazzo: Castiglione provò in prima battuta a integrare questi due ambiti tematici, il primo già nato intorno al 1507 e collegato alla tradizione di scritti in difesa delle donne che citeremo avanti, il secondo probabilmente elaborato poco più tardi, con il codice degli abbozzi e quindi intorno al 1512 (Ghinassi 1967: 159):

In I [prima redazione] la disputa se le donne siano veramente, come vuole il Fregoso, “animali imperfettissimi e non capaci di fare alcuna virtuosa operazione”, si accende al punto da divenire l'argomento principale e occupa tutto il resto dell'opera. Nel quarto libro di I, che è anche l'ultimo, Camillo Paleotto, scelto dalle dame presenti come loro difensore [...] e Ottaviano Fregoso s'affrontano lungamente pro e contro le donne, e la loro discussione, introdotta sotto il pretestuoso motivo di chiarire se esse meritino “che el cortegiano abbia questa qualità in sé di portar loro tanta reverenzia”, oscura in effetti lo stesso tema centrale dell'opera. Le argomentazioni portate corrispondono in larga parte a quelle utilizzate nel terzo libro definitivo per descrivere la donna di palazzo; ma ce ne sono di inedite e perdute nel corso della elaborazione, e la materia è comunque organizzata in modo totalmente diverso in vista del diverso fine. I temi del quarto libro definitivo, cioè i rapporti tra il principe e il cortigiano e la possibilità dell'amore spirituale, sono ancora del tutto ignoti o succintamente accennati, e la lunga disputa si conclude con vivaci battibecchi sul processo da disporre ai danni del Fregoso per aver calunniato le donne, di cui nella vulgata non rimangono che vaghi accenni.

Le aggiunte e le correzioni apportate su questo manoscritto formano la seconda redazione, che fu editata da Ghinassi nel 1968.

Per pubblicare criticamente la prima redazione, ancora inedita, si riporterà a testo la versione base di C (C') e in apparato le varianti di B'.

Di seguito un esempio, C' (cc. 175v–176v) a testo e B' in apparato (cc. 69v–70r; cfr. Ghinassi 1967: 156):

[1] Pensando io di scrivere gli ragionamenti che la quarta sera dopoi le narrate negli precedenti libri si hebbero, tra varii discorsi sento un amaro pensiero che nel animo mi percote, e delle miserie humane e nostre speranze fallaci racordevole mi fa, e come spesso la fortuna a mezzo il corso talhor presso al fine rumpa gli nostri fragili et vani disegni, talhor gli sommerga prima [176r] che pur vedere di lontano possino il porto. Tornami adunque a memoria che non molto tempo dipoi che questi ragionamenti passorno, privò morte importuna la casa nostra di tre rarissimi gentilhomini, quando e di prospera etate e speranza d'honore più fiorivano, e de questi il primo fu el signor Gaspar Pallavicino, el quale essendo stato da un'acuta infirmità combatuto, e più ch'una volta ridotto allo stremo, benché l'animo fosse de tanto vigore che pareva che tenese gli spiriti in quel corpo al dispetto di morte, pur in ultimo fornì el suo natural corso, perdita grandissima non solamente alla casa nostra et agli amici e parenti suoi, ma alla patria et a tutta Lombardia. [2] Non molto dipoi morì messer Cesare Gonzaga, il quale a tutti coloro c'havevano di lui notitia lasciò acerba e dolorosa memoria della sua morte, [176v] perché producendo la natura così rare volte come fa homini di tal sorte, pareva pur conveniente che così presto non ce ne privasse.

Libro IV, par. 1. la terza]la quarta pensiero]pensier nel animo]nell'animo racordevole]ricordevole talhor gli]ovvero gli vedere]vedere de questi il]e de quali fu el signor Gaspar Pallavicino, el quale essendo]fu messer Gaspar Pallavicino, essendo un'acuta]una acuta combatuto]combatuto ch'una]che una ridotto]ridotto benché]ma pareva che de tanto]di tanto che per un tempo tenese]che tenesse morte, pur in ultimo fornì el suo]morte, in ultimo fornì il suo perdita grandissima non solamente alla]perdita veramente grandissima non solo alla agli amici]a tutti gli amici par. 2. Non molto dipoi morì]fornì il suo corso della sua morte]di la sua morte pareva]pareria.

Come si è detto, C è più lungo di B: Castiglione infatti vi sviluppa il tema della donna, che occupa molte carte del quarto libro della prima redazione (da c. 180r a c. 321v). Di questo intero nuovo libro non abbiamo varianti in B.

4. IL COMMENTO E LA LINGUA CORTIGIANA

Come commentare la prima redazione del *Cortegiano*? Le note al Libro più ricche di fonti sono quelle dell'edizione di Vittorio Cian, che esce per la prima volta nel 1894 (verrà ampliata più volte fino a quella del 1947⁸, tre anni prima della morte dello studioso). Prezzolini (1937), Maier (1955), Quondam (1997a) e Barberis (1997) hanno proposto commenti utili ma non corredati di riferimenti alle fonti antiche e a testi umanistici e contemporanei. La *Seconda Redazione del Cortegiano* di Ghinassi non è commentata; tuttavia, tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso Claudio Scarpati

⁸ Cfr. Cian (1894) e Cian (1947).

e Uberto Motta hanno scritto dell'evoluzione dell'opera sia sul tema del rapporto tra cortigiano e principe sia sulle riflessioni circa la lingua.

La prima redazione è un'opera che guarda alla lingua e alla letteratura cortigiana, prevalentemente lombarda, della fine del Quattrocento e dei primi del Cinquecento: andranno sondate la produzione dedicata al mondo femminile e in generale agli esempi di antichi e moderni, sia in versi che in prosa. Per il tema della donna potrebbe essere utile consultare la produzione letteraria mantovana e ferrarese della fine del Quattrocento e dei primi del Cinquecento, ad esempio il *De laudibus mulierum* di Bartolomeo Goggio, la *Defensione delle donne* di Agostino Strozzi e il *Periginaecon* di Mario Equicola (già citati da Ghinassi 1967: 174) cui andranno aggiunti altri trattati che circolavano in Italia e in Europa. Per gli esempi di uomini illustri del passato, spesso richiamati da Castiglione sin dalla prima redazione, sarà opportuno consultare il *De dictis factisque memorabilibus collectanea*, di Battista Fregoso, edito in latino nel 1509. Sui contemporanei citati nel *Cortegiano* abbiamo oggi informazioni più puntuali grazie all'edizione dell'intero epistolario del Castiglione.

L'autore nella prima redazione cerca di liberarsi da due tendenze e due mode in auge nella scrittura in volgare dei primi anni del Cinquecento: il volgare eccessivamente latineggiante degli umanisti e l'uso del fiorentino antico e letterario che negli *Asolani* aveva la sua prova più ardita e affettata (Ivi: 186). Già in questa prima stesura Castiglione guarda alla lingua viva e *commune* delle corti, il sistema di comunicazione che adottavano i diplomatici e le donne di palazzo quando erano a corte e incontravano altri cortigiani provenienti da diverse parti dell'Italia, in un circuito culturale e politico ormai riconosciuto dalla critica (Giovanardi 1998) e fortemente collegato alla lingua cancelleresca.

Per salvaguardare l'idea di lingua cortigiana di Castiglione sarà necessario scegliere criteri di edizione conservativi: ad esempio al par. 1 del brano riportato sopra si legge *nel animo*: nelle lettere, e nelle carte del *Cortegiano* autografe di Castiglione questa e altre preposizioni (come *del* e *al*) articolate, univerbate davanti a parola iniziante per vocale tonica e atona, sono sistematiche (e si trovano anche nei testi vergati dai copisti). La ragione grammaticale della scelta di conservare questo tratto e di non trascriverlo con *ne l'animo*, *de l'animo*, *a l'animo*, soluzione adottata per la recente edizione del carteggio di Vittoria Colonna, si basa sull'affermazione dell'articolo asillabico *l*, derivato da *lo* e che tende a prevalere grazie alla vocale prostetica *e-* o *i-* che porta *el/il* a diventare l'articolo base rispetto a *lo* dell'italiano antico⁹; ciò ha comportato in scriventi non toscani come

⁹ Per ulteriori chiarimenti e per la bibliografia, cfr. Vetrugno & Basora (2023: 607–608).

Castiglione la preferenza per l'uso di una preposizione articolata senza il raddoppiamento (*nel animo* e non *nell'animo*) tipico invece del fiorentino e dell'italiano moderno scritto.

Sempre Ghinassi ricorda che nel 1516 uscì la grammatica del Fortunio, personaggio vicino a Castiglione e fu forse questo il suo riferimento "normativo": scaturì una moderata attenzione ai modelli letterari che venivano però arricchiti grazie a una verifica nella *consuetudine* del parlare. La *consuetudine* è il principio che determina la vitalità di una lingua, principio in grado di orientare le scelte della comunicazione scritta e parlata e già presentato nella prima redazione associato a Dante, mentre nelle successive Castiglione preferirà fare riferimento a Boccaccio:

[45r] [...] Eccovi che Dante piglia infinite parole lombarde et quasi d'ogni natione, et non solamente delle usate, ma talhora [45v] le forma a modo suo, et dopo lassa lo arbitrio alla consuetudine di accettarle o rifiutarle. Il che non è disconueniente in modo alcuno, ché come le staggioni de l'anno spogliano de fiori et frutti la terra et poi di novo d'altri la rivestano, così el tempo quelle prime parole fa cadere et l'uso, dal quale depende la norma dil parlare, altre poi di novo fa rinascere et dà lor gratia et dignitate, finché da l'edace morso del tempo distrutte, giogliono esse anchora alla sua morte, perciocché al fine et noi et ogni nostra cosa è mortale.

Nel passaggio alla seconda redazione già una serie di tratti tipici della lingua lombarda vengono espunti a favore di forme più vicine alla lingua letteraria toscana.

Ma il riferimento più evidente emerso negli ultimi anni è alla lingua delle lettere: la vicinanza all'epistolografia cortigiana è palese, molte forme transitano agilmente dallo scrittoio del diplomatico a quello dello scrittore, anche per mano dei cancellieri che si fanno copisti¹⁰.

La prima redazione rappresenta una delle poche opere letterarie in prosa della prima metà del secondo decennio del Cinquecento: se la scrittura in versi era agevolata da una tradizione ricca e sempre più diffusa, per la prosa i tentativi erano pochi e il latino umanistico continuava a essere la lingua più affidabile per i temi colti. La scrittura epistolare a questa altezza cronologica era l'italiano scritto in prosa più noto e fruibile, in cui gli scriventi prendevano dimestichezza e formavano una grammatica inclusiva, variabile ma efficace. La grammatica esclusiva del Bembo era ancora in fase di elaborazione, pronta a proporsi come modello prima di tutto letterario e poi come guida per l'ordine dei tipografi, che cominciò a stampare seguendo i dettami del veneziano e intaccò anche, per mano del revisore Valerio, la lingua *lombarda* del conte mantovano nell'edizione del 1528 (Ghinassi 1963).

¹⁰ Cfr. Vetrugno (2017) e Vetrugno (2024).

BIBLIOGRAFIA

- Castiglione, B. (1997). *Il libro del cortegiano* (a cura di W. Barberis). Torino: Einaudi.
- Castiglione, B. (2016). *Lettere diplomatiche e famigliari* (a cura di G. La Rocca, A. Stella, U. Morando, nota al testo e indici a cura di Roberto Vetrugno). Torino: Einaudi.
- Castiglione, B. (1894). *Il libro del cortegiano del conte Baldesar Castiglione* (a cura di V. Cian). Firenze: Sansoni.
- Castiglione, B. (1947). *Il libro del cortegiano del conte Baldesar* (a cura di V. Cian). Firenze: Sansoni.
- Ghinassi, G. (1963). L'ultimo revisore del «Cortegiano». *Studi di Filologia Italiana*, 23, 217–264.
- Ghinassi, G. (1967). Fasi dell'elaborazione del «Cortegiano». *Studi di Filologia Italiana*, XXV, 155–196 [ora in Id. (2006). *Dal Belcalzer al Castiglione: studi sull'antico volgare di Mantova e sul cortegiano* (a cura di P. Bongrani). Firenze: Olschki].
- Ghinassi, G. (a cura di) (1968). *La seconda redazione del «Cortegiano» di Baldassarre Castiglione*. Firenze: Sansoni.
- Giovanardi, C. (1998). *La teoria cortigiana e il dibattito linguistico nel primo Cinquecento*. Roma: Bulzoni.
- La Rocca, G. (1980). Un taccuino autografo per il «Cortegiano». *Italia Medievale e Umanistica*, 23, 347–348.
- Maier B. (1955) (a cura di). *Il libro del cortegiano, con una scelta di opere minori*. Torino: UTET.
- Motta, U. (2003). *Castiglione e il mito di Urbino: studi sulla elaborazione del Cortegiano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Prezzolini, G. (a cura di) (1937). *Baldassar Castiglione, Giovanni Della Casa: Opere*. Milano: Rizzoli.
- Quondam, A. (a cura di) (1997a). *Il libro del Cortegiano* (note a cura di N. Longo). Milano: Garzanti.
- Quondam, A. (1997b). La nascita del “Cortegiano”. Prima ricognizione sul manoscritto autografo. *Nuova rivista di letteratura italiana*, II, 2, 423–441.
- Scarpati C. (1987). *Dire la verità al principe (sulle redazioni di “Cortegiano” IV, 4-48)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vetrugno, R. (2017). Lingua ed epistolografia cortigiana. In L. Fortini, G. Izzi, C. Ranieri (a cura di), *Scrivere lettere nel Cinquecento* (pp. 233–245). Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Vetrugno, R. (2023). Gli archivi del Castiglione. In P. Italia & M. Zanardo (a cura di), *Volontà d'archivio* (pp. 177–195). Roma: Viella.

- Vetrugno, R. & Basora M. (2023). Nota linguistica: le lettere autografe di Vittoria Colonna. In V. Copello (a cura di), *Vittoria Colonna: Carteggio* (pp. 593–620). Pisa: Edizioni della Normale.
- Vetrugno, R. (2024). Norma letteraria ed epistolografia cortigiana. In V. Andreani, V. Copello (a cura di), *Scrivere «a ventura» o «col compasso». Le lettere degli scrittori nel primo Cinquecento* (pp. 17–26). Pisa: Edizioni della Normale.

ESSAY FOR EDITION OF FIRST VERSION CASTIGLIONE'S
BOOK OF THE COURTIER

Summary

This essay proposes an examination of the genesis of the Baldassarre Castiglione's *Book of the Courtier* through the presentation of the texts that prelude the first draft of the work, dating back to around 1512: the draft of a letter to Paolo Canal dated March 1506, with which Castiglione asks for sources on the Sibyls and on illustrious women both from antiquity and from the more recent past; the *Lettera al Frisia in difesa delle donne*, a text dedicated to the praise of female virtues; the *Taccuino* in Latin with references to women of the classical world and with the first drafts of dialogues on the theme of courtliness. After these first traces, from which the centrality of the theme of femininity is evident, the witnesses of the first editorial team present themselves, taking up a fundamental essay by Ghino Ghinassi from 1967, to propose a critical edition of the text and commentary notes.

Keywords: *Book of the Courtier*, *Baldassarre Castiglione*, *Authorial Philology*, *Renaissance literature*, *Italian courts of the Renaissance*, *Courtesan language and epistolography*.

821.131.1:316.323.83
821.131.1(496.5)
821.131.1(6-17)
821.131.1(6-11)
<https://doi.org/10.18485/italbg.2024.1.3>

*Fabiano Gritti**
Università cattolica di Ružomberok

PLURILINGUISMI A CONFRONTO: GLI AUTORI DELLA LETTERATURA POSTCOLONIALE ITALIANA DEL MEDITERRANEO E DEL CORNO D'AFRICA **

Abstract: L'articolo prende in considerazione il fenomeno del plurilinguismo in autori della letteratura postcoloniale italiana mettendo a confronto le diverse tecniche preferite. Il ricorso a questa scelta stilistica è chiaro sintomo della nuova strategia comunicativa delle nuove generazioni di autori postcoloniali, della maggiore consapevolezza delle loro possibilità rispetto ai loro predecessori, nonché della legittimità a dare un contributo originale alla letteratura italiana senza dover necessariamente rinunciare alla loro lingua di origine, come invece sistematicamente avveniva in passato. Dopo gli anni Novanta, in cui gli autori della letteratura migrante in generale potevano accedere al mercato editoriale solo a condizione di pubblicare esclusivamente in italiano, se non addirittura affiancati a coautori italiani, si può dire che la prima e più significativa fase di maturazione stilistica sia stata raggiunta e superata. Per meglio cogliere le specificità del fenomeno, viene proposta una suddivisione degli autori postcoloniali più rappresentativi in due macrogruppi: gli autori provenienti dall'area postcoloniale mediterranea, soprattutto dalla Libia e dall'Albania, e gli autori postcoloniali del Corno d'Africa, quindi Eritrea, Etiopia, Somalia. Dal confronto tra esempi di plurilinguismo in questi macrogruppi dovrebbe risaltare una sostanziale differenza, che deriverebbe dalla differente posizione e funzione dei parlanti in italiano in questi diversi contesti coloniali.

Parole chiave: *letteratura postcoloniale, plurilinguismo, letteratura migrante, centrismi interletterari, comunità interletteraria, comparatistica*

* fabiano.gritti@ku.sk; ORCID: 0000-0003-1233-5927

** This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the Contract no. APVV-20-0179.

1. INTRODUZIONE

Uno dei fenomeni linguistici più evidenti e interessanti nell'ambito delle scritture migranti è sicuramente quello del plurilinguismo e dell'ibridità dei testi, e certamente è anche uno dei più studiati. Non posso che concordare pienamente con Brioni sul fatto che il plurilinguismo sia un oggetto di studio interessante anche perché la sua importanza trascende l'aspetto meramente tecnico, l'indagine sul particolare uso linguistico in una certa categoria di scrittori, poiché "scrivere sulla migrazione non significa solo riconoscere l'ibridità che caratterizza i testi prodotti da scrittori migranti, ma vuol dire modificare il modo in cui organizziamo la conoscenza e presentare una sfida cognitiva ai lettori, mostrando la complessità degli incontri multiculturali e rendendo conto della frammentarietà delle nostre esperienze all'interno di una realtà sempre più caratterizzata da connessioni transnazionali" (Brioni & Fazel 2020: 95). Si tratta di fenomeni di "deterritorializzazione linguistica" da parte di autori che non solo si appropriano di una lingua per rendersi comprensibili a un certo pubblico, quello italiano nel nostro caso, rinunciando all'identità linguistica di partenza, ma anche per intervenire nella tradizione letteraria italiana. L'appropriazione della lingua italiana in questi casi può diventare occasione di arricchimento per la letteratura del paese di arrivo, contribuendo alla creazione di una letteratura interculturale¹.

Per quanto riguarda la letteratura migrante in generale, e quella postcoloniale in particolare, è ancora limitato il numero di opere in cui si è ricorso al plurilinguismo in modo creativo e convincente, e si tratta perlopiù di opere appartenenti alla fase evolutiva più recente di questa letteratura. Diversi critici hanno suddiviso il trentennio di letteratura migrante in varie fasi, in genere tre², dove l'ultima rappresenterebbe la fase di più decisa maturazione degli autori migranti, con il progressivo abbandono di scritture diaristiche, cronachistiche per una più coraggiosa e consapevole sperimentazione, condotta in prima persona, senza l'ausilio di coautori italiani, come avveniva quasi di regola nella prima generazione di scrittori migranti. Ciò è stato possibile per l'avvenuta maturazione non solo degli autori ma anche del mercato, delle case editrici disponibili a scommettere su tali prodotti, e all'apertura del pubblico dei lettori e dei critici, le aspettative e l'attenzione dei quali progressivamente hanno sostenuto le richieste di opere di letteratura migrante sempre meno legate al valore testimoniale. Compaiono così ricerche letterariamente più sofisticate e sperimentazioni sorprendenti,

¹ Per approfondimenti cfr. Sabelli (2005: 439–451, citato in Jaščurová 2019: 48).

² Sulle fasi della letteratura migrante cfr. Fracassa (2012).

provocazioni al di fuori del *mainstream* di quello che era ormai diventato un genere, un vero e proprio *cliché* letterario³.

In questa prima indagine comparativa vengono presi in considerazione, nell'ambito della letteratura migrante italiana, alcuni dei più significativi autori postcoloniali italiani diretti, cioè provenienti da ex colonie italiane. Per letteratura postcoloniale molti studiosi intendono in primo luogo, o esclusivamente, autori provenienti dal Corno d'Africa, mentre l'intento del presente contributo sarebbe di richiamare l'attenzione anche alle specificità degli autori postcoloniali del Mediterraneo, che sono in massima parte provenienti dalla Libia e dall'Albania. Queste specificità dovrebbero risaltare dal confronto con gli esempi di plurilinguismo preferito da alcuni tra i più significativi autori postcoloniali del Corno d'Africa.

2. PANORAMICA GENERALE

È noto il grande ritardo italiano nel campo degli studi sulla letteratura migrante, dovuto a ragioni storiche, come pure l'ancora più grave ritardo della critica sulla letteratura postcoloniale, che comunque è in parte comprensibile considerando l'esigua consistenza dei migranti dalle ex colonie verso l'Italia, confronto al numero totale degli immigrati. Tale ritardo però non è scusabile se si considera l'importanza che dovrebbe avere per la società italiana la riflessione e la consapevolezza su eventi che tanto hanno pesato, che sia consapevole o no, sulla società stessa. Ancora meno è scusabile l'insufficiente attenzione sugli autori postcoloniali del Mediterraneo. Non si tratta di una delimitazione per mere categorie geografiche poiché il Mediterraneo, qui come in altri ambiti, non è semplicemente un'espressione geografica. Esistono differenze sostanziali tra l'elaborazione dell'esperienza coloniale da parte degli scrittori migranti provenienti dalle colonie italiane del Mediterraneo e quelli provenienti dalle colonie del Corno d'Africa, dovute innanzitutto alla vicinanza con l'Italia, e di conseguenza ai legami storici e culturali che, più o meno intensi, da secoli sussistevano tra queste terre, così come è stato per tutti i popoli che si affacciano sulle rive del mare comune. Per questi popoli il Mediterraneo da sempre è stato elemento di unione, medium fondamentale per le interazioni politico-culturali, al punto che, come si sa, il Pirene fece coincidere l'inizio del Medioevo con la frantumazione dell'unità culturale romana del Mediterraneo. Come scrisse Armando Gnisci, “dopo l'Impero di Roma [...] è venuta alla piena luce ed è rimasta la rete [che] collega centrismi regionali e successioni temporali”, e tale rete fu e continua ad essere anche “vasca degli scambi [che] sta

³ Per approfondimenti sulla letteratura postcoloniale italiana cfr. Mengozzi (2013: 72–80).

all'origine di tutte le idee di Europa". Infine, sempre per Gnisci l'immagine del Mediterraneo come rete e luogo di scambio trascolora in quella della mescolanza, per cui il Mediterraneo assume l'aspetto di "un raduno meticcio, un ricettacolo di connubi e contrasti in cui la rete degli scambi ha prodotto una esperienza multiforme e longeva di fusioni inestricabili e di differenze mantenute salve" (Đurišin & Gnisci 2000: 168, pubblicato anche in Gnisci 2003: 39–48). In questa concezione del Mediterraneo Gnisci segue la suggestione del modello teorico di Dionýz Đurišin dei "centrismi interletterari", dove l'area mediterranea è "dal punto di vista della storia e della cultura artistico-letterarie la figurazione centrale e concreta, una specie di modello vivente, della letteratura mondiale" (Đurišin & Gnisci 2000: 165). Se si considera il Mediterraneo, questa citazione è sicuramente doverosa, poiché la prospettiva comparatistica di Dionýz Đurišin costituisce la base teorica degli studi di comparatistica del nostro dipartimento di italianistica e trovo che sia particolarmente efficace per condurre una riflessione, di cui questo articolo rappresenta un primo passo, sul rapporto tra le letterature postcoloniali italiane del Mediterraneo e la letteratura italiana in generale. La conoscenza in Italia delle ricerche di Đurišin è stata in gran parte merito di Armando Gnisci e Franca Sinopoli, che si impegnarono nella loro traduzione e divulgazione. I comparatisti romani fecero loro soprattutto l'idea della necessaria sostituzione del concetto di "letteratura nazionale" con quello di "comunità interletteraria", dove "le relazioni interletterarie assumono una posizione dominante nei confronti delle dinamiche «nazional-letterarie»" (Đurišin 1995: 101)⁴. La comunità interletteraria infatti è caratterizzata da un dinamismo sia interno, caratterizzato dalle diverse letterature che lo compongono, che esterno, attraverso il dialogo con altre comunità interletterarie, in modo da far riferimento nello stesso tempo a più "centrismi" interletterari, proprio come accade ad Amara Lakhous e in generale alla letteratura postcoloniale. Quest'ultimo autore viene qui citato per una ragione particolare, cioè perché esemplificherebbe in modo particolarmente chiaro l'essenza dello scrittore postcoloniale, nonché l'importanza della letteratura postcoloniale italiana in relazione alla letteratura italiana stessa. Ciò vale anche se paradossalmente non potrebbe essere classificato come un autore appartenente in modo diretto al postcoloniale italiano. Egli è infatti un algerino con cittadinanza italiana, che visse in Italia per un ventennio prima di trasferirsi negli Stati Uniti, quindi più precisamente rientrerebbe nella categoria degli scrittori transmigranti, piuttosto che migranti. È inoltre uno scrittore bilingue, che si trasferì in Italia acquisendo la cittadinanza italiana, ma che continuò a scrivere in arabo algerino oltre che in italiano. Scrisse gli stessi romanzi nelle due lingue ma in due diverse versioni, quindi non

⁴ Citato in Comberinati (2012: 14), a cui si rimanda per tutta la presente citazione.

traduzioni con semplici varianti. Per questa ragione Comberinati lo considera uno scrittore sia della letteratura italiana che araba. In più egli farebbe “riferimento, attraverso il genere letterario del noir mediterraneo, a una ‘patria’ letteraria più ampia, che unisce l’Europa Meridionale con il Maghreb, l’Egitto, la Turchia e la Siria; i suoi riferimenti alla *migrant literature*, inoltre, lo pongono all’interno di un ulteriore campo letterario, stavolta globale” (Comberinati 2012: 14). In questa prospettiva si potrebbe dire che le opere di questa tipologia di scrittori migranti, riprendendo ancora Comberinati, sono portatori di una indubbia innovazione, che consisterebbe “da un lato nella relazione dinamica dell’identità culturale italiana con stimoli provenienti dall’esterno, e dall’altro nella proposizione di una postcolonialità italiana all’interno di un contesto più ampio” (*Ibidem*). In questo senso, come si diceva all’inizio, si potrebbe affermare che egli nella sua pratica letteraria prefiguri esemplarmente la caratteristica peculiare e più significativa della letteratura postcoloniale, cioè l’interletterarietà. In conclusione all’articolo verranno evidenziate le similarità con il poeta albanese Gëzim Hajdari.

Come si diceva, l’uso del plurilinguismo, come pure il ricorso all’oralità, rappresenta il superamento di quella sorta di stato di minorità della prima generazione di autori migranti, affrancantisi dalla tutela degli autori italiani, dimostrando nel contempo maggiore sicurezza e padronanza linguistica. Ciò vale anche per consapevolezza autoriale di questi scrittori e per la loro posizione, in quanto autori migranti, nell’ambito della società italiana, nella letteratura e nella cultura del paese d’adozione. Per quanto riguarda la letteratura coloniale in generale, dove gli autori del Corno d’Africa sono i più conosciuti, tra i tanti esempi si citano qui almeno quelli che ebbero maggiore successo, che maggiormente suscitarono l’attenzione dei critici venendo più studiati, limitandomi alla prosa. È questo il caso, per iniziare, di scrittrici che pubblicarono il romanzo d’esordio nello stesso periodo, e che furono anche coetanee, Ubah Cristina Ali Farah⁵, Gabriella Ghermandi alle quali si può aggiungere parte della produzione di Igiaba Scego. Ci si soffermerà sul caso particolare di Maria Abbebù Viarengo, autrice che porta all’estremo il plurilinguismo, come vedremo, giungendo per propria scelta ad evitare la pubblicazione per non dover acconsentire alle modifiche imposte dalle case editrici, che esigevano una radicale revisione dei testi nell’ottica di una migliore leggibilità, per ragioni di mercato, negando di fatto la piena libertà di sperimentazione. Per gli autori postcoloniali del Mediterraneo verrà citato il caso del plurilinguismo negli autori libici di origine ebraica, tra i quali Victor Magiar è senz’altro l’autore più significativo, e infine si farà

⁵ È stata preferita la traslitterazione del nome dell’autrice dal somalo all’italiano in Ubah, la scelta segue quella preferita dagli editori dei romanzi di questa autrice, altre pubblicazioni, specie studi letterari, hanno preferito la traslitterazione in Ubax.

riferimento alla tendenza in questo campo degli autori albanesi scriventi in italiano, specialmente il poeta albanese Gëzim Hajdari, che nella sua poesia declina il plurilinguismo in modo piuttosto personale.

3. SCRITTRICI MIGRANTI DEL CORNO D'AFRICA: RICERCA DI IDENTITÀ

Tra le autrici citate Maria Abbebù Viarengo è per certi versi un caso limite, un esempio che si potrebbe definire estremo di pluralismo linguistico, portato fino alle soglie dell'incomunicabilità. Le sue scelte letterarie sono dovute a personali esperienze di vita, che con lucidità presentò in una biografia dalle travagliate sorti editoriali, poiché venne disconosciuta dall'autrice quando l'editore non approvò la scelta di pubblicare il testo con il titolo in lingua oromo "Scirscir'n demna". L'editore arbitrariamente preferì sostituire il titolo in oromo con la traduzione in italiano "Andiamo a spasso?"⁶. Abbebù Viarengo non accettò la scelta dell'editore, che era dovuta a mere ragioni di leggibilità per i lettori italiani, mentre invece il titolo in oromo, la lingua della tribù della madre dell'autrice, per lei rappresentava "un tentativo di salvaguardare la sua 'differenza', un'espressione della sua dualità di *métisse* intrappolata tra i confini, razze e lingue" (Ponzanesi 2004: 31). Le successive scelte stilistiche e di poetica dipendono fortemente dalla sua biografia. Abbebù Viarengo era figlia di un soldato italiano coloniale in Etiopia e di una donna locale, che con il padre si trasferì in Italia senza la madre, dove venne educata rigorosamente come italiana. Le venne imposto di dimenticare il suo retaggio oromo. Solo da adulta riuscì a recuperare pienamente la coscienza della sua identità culturale etiope, senza comunque rifiutare l'identità italiana. La sua opera è il risultato della ribellione all'amputazione della sua parte etiope per una ricerca della duplicità, della coesistenza di due culture, che si concretizza in un plurilinguismo dove sia l'italiano che l'oromo trovano posto nel testo. Questa scelta stilistica venne applicata senza compromessi, in maniera molto più ampia e radicale che in altre opere dello stesso genere. Ne risultano testi di difficile decifrazione, dove le parti in lingua oromo non vengono accostate da traduzioni o spiegazioni in italiano. L'italiano standard dovrebbe garantire una certa leggibilità, che però viene ulteriormente compromessa dall'inserimento nelle parti in italiano anche di parole ed espressioni del dialetto piemontese, la lingua ancestrale del padre. Ne risulta "un'opacità per il lettore non oromo/non piemontese" che sarebbe voluta perché mette il testo "fuori dai rischi di appropriazione sia da parte di una cultura che dall'altra, marcandolo come radicalmente 'diverso'. Questa opacità ha una doppia funzione sov-

⁶ Testo pubblicato nella rivista "linea d'Ombra", n. 54 del 1990.

versiva: non mira soltanto a suggerire un legame specifico con un passato culturale più o meno ‘autentico’, prevenendo l’adozione ideologica di una forma statica di *insider* e *outsider*, tra parlanti di lingue autoctone e gli altri, mettendo in discussione il credo del lettore nel valore della chiarezza” (Ponzanesi 2004: 32)⁷.

Le scelte letterarie della scrittrice italo-etiope sono certamente interessanti, portano ad una radicalizzazione delle nozioni di meticcio e di pluralità linguistica che per Ponzanesi costruiscono “un discorso soggettivo a cavallo tra passato e presente, tra mondi vicini e lontani, tra autorità e irriverenza” (Ivi: 34) e che inoltre, e forse questo è il punto più rilevante, danno allo scrittore un potente strumento per scardinare “sia le chiusure imposte dall’egemonia anglofona, esprimendo una specificità Afro-italiana altra, che il panorama presumibilmente omogeneo della letteratura italiana come bianca ed estranea alla realtà del razzismo o dell’immigrazione oltre che amnesica verso il passato coloniale e l’attualità postcoloniale” (*Ibidem*). Il vantaggio evidente di questa scelta è l’emersione delle “letterature postcoloniali marginali, minori e ibride”, ma ha anche un costo. La prima conseguenza è l’ovvia attenuazione del fine sovversivo e opposizionale di questa letteratura già per eventuali scrittori di seconda generazione, sempre che si possa parlare di seconda generazione in questo caso.

Senza arrivare agli estremi di incomunicabilità della Abbebù Viarengo, per quanto riguarda gli elementi di opacità di un testo plurilingue, troviamo altre opere di scrittrici del Corno d’Africa dove la piena comprensione del significato del testo non è pregiudicata da queste opacità, ma dall’erronea aspettativa di piena intellegibilità di ogni singolo significante. Ciò che il testo vorrebbe trasmettere con queste opacità è la necessità di accettare, insieme alle opacità di parti del testo o della lingua, la diversità, proprio perché non pienamente comprensibile.

L’editoria italiana non è disposta a rischiare su prodotti troppo complessi dal punto di vista linguistico, con una eccessiva presenza di vocaboli nella lingua madre degli autori. Sono limitati gli esempi in questo senso, e tra questi certamente il più conosciuto e significativo è il caso di Ubah Cristina Ali Farah, autrice italo-somala. La scrittrice dopo essersi impegnata nella scrittura di racconti brevi e poesie sul tema dell’immigrazione pubblicò nel 2007 il primo romanzo *Madre piccola*, incentrato sul tema principale della diaspora somala. La condizione meticcia della protagonista italo-somala si rispecchia nel tessuto testuale, costellato da vocaboli somali e ibridi italo-somali, anche se non in maniera tale da rendere difficoltosa la lettura, mentre la piena comprensione è assicurata da un glossario in appendice. A

⁷ Per approfondimenti sulla lingua nella prosa di Maria Abbebù Viarengo cfr. Comberiat (2009: 158–170).

differenza dalla grande maggioranza dei testi di autori migranti, dove le case editrici sistematicamente hanno limitato il più possibile il plurilinguismo, permettendolo sporadicamente per dare qualche nota di esotismo e colore al testo, con questo romanzo le parole somale sono funzionali al tema della diaspora e della difficoltà nella ricerca dell'identità in una condizione di meticcio. Questa condizione è costitutiva dell'identità della protagonista, che però allo stesso tempo ne sente il peso, il malessere per la mancanza di un'appartenenza, percependosi straniera sia in Italia che in Somalia. A proposito della particolare ambivalenza della condizione di meticcio rimando alle riflessioni di Brioni (2010) nel saggio su "automutilazione e dermatografia", dedicato alla protagonista del nostro romanzo, riguardante le manifestazioni anche fisiche di un malessere profondo che paradossalmente, pur essendo strettamente relato ad "un processo di traduzione continua" e quindi alla funzione di essere ponte tra culture, allo stesso tempo è segno di divisione, del dramma della non-appartenenza "al confine di due identità monolinguistiche e monoculturali" (*Ibidem*). Lo stesso nome Domenica Axad della protagonista è chiaro indizio della sua particolare condizione, essendo un composto, una diade esprime il carattere meticcio, dove il primo nome è imposto dall'identità italiana e cattolica della madre, mentre il secondo ne è il corrispondente somalo, pur essendo un vocabolo di origine araba.

La protagonista vivrà l'emigrazione in Italia come un dramma, dovendo lasciare la sua cara amica che ritroverà molto più tardi quando farà ritorno in Somalia. Al trasferimento fisico seguirà il veloce passaggio alla lingua italiana, che quasi le farà dimenticare la lingua somala, procurandole dolorosi sensi di colpa, che sono presenti e riemergono in tutto il romanzo. In Italia sposerà un somalo che sarà attratto dai suoi lineamenti italiani e avrà un figlio che chiamerà Taariikh, come il padre somalo che sentiva di aver tradito dopo averne dimenticato la lingua⁸. La maternità, come ancora scrive Brioni, "rompe non solo i limiti imposti sul corpo, ma oltrepassa anche le frontiere linguistiche, quelle stesse barriere che hanno provocato il malessere di Domenica Axad e tormentato l'affermazione della sua identità" (*Ibidem*).

La preminenza della lingua italiana, che la protagonista aveva permesso dopo il suo trasferimento in Italia e che aveva ulteriormente rafforzato cercando di esprimersi con un linguaggio più elaborato e colto possibile, nel corso del romanzo viene indebolita dal ricorso sempre più disinvolto a vocaboli somali. Il risultato è che Domenica Abax raggiunge con questo linguaggio ibrido un certo equilibrio con la sua identità culturale e linguistica somala, sebbene comunque si mantenga la sostanziale preminenza

⁸ "Ho cancellato il somalo, rapidamente. Rimuovere, la nostra mente fa questo, chiude dentro gli armadi" (Ivi: 98).

dell'italiano. La mancata piena integrazione tra le due identità linguistiche è resa evidente dal ricorso al corsivo per le parole e frasi in somalo.

Ognuno dei vari capitoli del romanzo è opera di uno dei tre personaggi principali, precisamente tre capitoli per Domenica Axad, gli altri sono divisi tra l'amica Barni e il marito Taageere, lo stile è vario poiché i testi sono ricavati da riflessioni, lettere, telefonate che i vari personaggi scambiano tra di loro o con interlocutori esterni. Si noti che nel penultimo capitolo, che è costituito da una lettera mandata dalla protagonista a una dottoressa italiana, evita il plurilinguismo, a parte un paio di termini somali immediatamente spiegati nel testo.

Tra l'ottantina di vocaboli somali che compaiono nel romanzo, tra i quali alcuni sono ripetuti più volte, bisogna segnalare una categoria a parte, cioè i vocaboli italiani modificati secondo la fonetica somala in una sorta di pidginizzazione, per esempio: "barimo luuliyoo" per 'primo luglio', "barbaroni" per 'peperoni', "baruuko" per 'parrucca', "bluug" per 'blu', "defreddi" per 'tè freddo', "draddorio" per 'trattoria', "farmashiiyo" per 'farmacia', "fasoleeti" per 'fazzoletto-foulard', "goonooyin" per 'gonne', "istekiini" per 'stecchini-stuzzicadenti', "jabaati" per 'ciabatte', "kabushiini" per 'cappuccino', "kafey" per il 'color caffè, castano', "kiniini" originariamente dal 'chinino', farmaco contro la malaria distribuito in epoca coloniale, in seguito viene riferito alle pastiglie e compresse in generale. Si tratta in questo caso di vocaboli per la maggioranza provenienti dalla realtà della cultura popolare italiana più che da quella somala e quindi di chiara derivazione coloniale: "andavamo alla *draddorio* a mangiare il riso con il capretto, prendevamo un *defreddi* al chiosco" (Ali Farah 2007: 28). Comberinati definisce questo processo di "somalizzazione" dell'italiano "un processo di riappropriazione inverso rispetto a quello politico/militare del colonialismo" (2010a: 174).

Per quanto riguarda invece i vocaboli somali, tra i quali vengono connotati anche termini di origine araba legati alla cultura islamica, si riportano qui solo alcuni esempi significativi. Si noti l'impossibilità di interpretare il significato delle seguenti frasi senza l'ausilio del glossario: "Nessun uomo mi può accarezzare la testa, né stringere con legacci, nessuno mi può persuadere, l'inganno per me è un contenitore che perde l'acqua, *soomaali baan ahay*" (Ivi: 6). Qui il periodo riportato è nell'originale tutto in corsivo, essendo la citazione di una poesia somala. È significativo che i versi poetici siano stati quasi interamente tradotti in italiano, tranne che per la dichiarazione finale "*soomaali baan ahay*" ('Somalo sono io').

Il significato di certi termini somali si può intuire ma non definire con certezza, anche qui il glossario è indispensabile: "compravamo *bajjiye* con il peperoncino fresco e *rummay* dalle ragazze" (Ivi: 28). Si capisce che si sta parlando di cibo ma solo il glossario chiarisce che "*bajjiye*" sono 'polpette

di lenticchie' e che "rummay" è un ramo della pianta *cadey* usato come spazzolino per pulirsi i denti. Oppure: "Pensano tutti, che stai con un *gaal* e quindi sei una *sharmuuto*" (Ivi: 70).

Nel seguente caso il contesto permette di capire che si sta trattando di prodotti in un negozio per donne, l'identificazione precisa a volte è abbastanza semplice, ma non sempre: "Il negozio di Qamar: le posso lasciare l'indirizzo se le interessa. Vende tutto ciò che una donna somala può desiderare. *Shaash* ssgargianti, *garbasaar* di voile a fiori, *diric Jibuuti*, sottogonne di raso con ricami di perla, *goonooyin* lunghe, *guntiino* di stoffa grezza [...] *catar* di tutti gli odori, [...] polvere di *cillaan*" (Ivi: 30).

Alcuni vocaboli compaiono solo una volta, altri più volte nel testo e a volte anche più volte nella stessa pagina, come in questo caso – il camionista continua a chiedere scusa alla mamma e la chiama *dumaashi*, come la chiamano tutti: "*Dumaashi*, cognata, la chiamano così perché suo marito è somalo, allora tutti i somali sono suoi cognati. Le dicono *dumaashi*, *dumaashi* e lei non sempre è contenta, soprattutto quando la frase è, *dumaashi* aiutami tu che sei *dumaashi*, [...] a fare compagnia alla *dumaashi*" (Ivi: 6).

La strategia stilistica per la resa plurilinguistica ha una evoluzione dopo il romanzo d'esordio, Lucia Quaquarelli pone l'attenzione sulla mutazione nel trattamento del lessico somalo già nel romanzo *Madre piccola* e la sua evoluzione in *Il comandante del fiume* del 2014. Viene citato come caso esemplare tra i tanti simili in quest'ultimo romanzo: "[Mamma] portò una confezione di succo di *seytuun* e un vassoietto di *bajjiye*" (Ali Farah 2014: 56).

Nel primo romanzo il plurilinguismo si manifesta in parole somale che però vengono immancabilmente evidenziate con il corsivo, segnalando così anche graficamente la loro estraneità alla letteratura italiana, che viene inoltre ulteriormente enfatizzata e rimarcata dal rinvio a un glossario e a note in fondo pagina. Nel secondo romanzo le parole somale non vengono evidenziate e non è presente un glossario, quindi l'autore "mette in scena un passaggio silenzioso e impercettibile tra una lingua e l'altra entro cui la differenza sembra riguardare entrambe le lingue, l'una rispetto all'altra, oppure, più semplicemente, si annullino le differenze tra le lingue per aprire alla differenza *della e nella lingua*" (Quaquarelli 2017: 82).

4. SCRITTORI MIGRANTI DEL MEDITERRANEO: IL PLURILINGUISMO INCLUSIVO

Per quanto riguarda il vasto gruppo di autori postcoloniali del Mediterraneo, si è scelto di concentrare l'attenzione sulle opere più rappresentative del poeta albanese Gëzim Hajdari e dell'ebreo libico Victor Magiar, che in maniera diversa rappresentano i più interessanti esempi di resa del

plurilinguismo. Seppure si tratti di un campione indubbiamente limitato, sembra comunque possibile identificare una linea di comune massima, dove la resa del plurilinguismo pare avere connotazioni sostanzialmente diverse dai casi citati per gli autori del Corno d’Africa. Con Gëzim Hajdari, poeta ormai riconosciuto tra i grandi della poesia contemporanea⁹, ritroviamo la prassi che già era stata indicata riguardo allo scrittore transmigrante di origini algerine Amara Lakhous. Come in quel caso la scrittura plurilingue si realizza nella produzione di due versioni dello stesso testo da parte del medesimo autore, che con Hajdari si verifica nella pubblicazione di raccolte di poesie dove ogni poesia in albanese ha la versione in italiano a fronte. Anche qui è necessario rimarcare che la versione a fronte non è affatto una auto-traduzione dello stesso autore ma una vera e propria nuova versione, una riscrittura. Lo stesso autore in un’intervista ha chiarito che:

Io scrivo contemporaneamente in tutte e due le lingue: scrivo in italiano e mi tormento in albanese, e viceversa. Ho iniziato a comporre parallelamente in tutte e due le lingue a partire dalla raccolta ‘Ombra di cane / Hije qeni’ (*Dismissuratesti*, 1993). Amo tutte e due le lingue della mia poesia con la stessa passione e lo stesso amore. Quando scrivo in albanese, la lingua italiana mi fa da ‘guardiana’ e viceversa.

Il passaggio da una lingua all’altra, più che una traduzione, è una ri-creazione. [...] Sono un poeta albanese e italiano. Io non mi autotraduco, scrivo parallelamente in tutte e due le lingue, quindi in albanese e in italiano e viceversa. Non si tratta di bilinguismo, ma di una ‘lingua doppia’. La mia scrittura è una migrazione linguistica: uscire ed entrare da una lingua all’altra.

Trovarsi fuori dalla lingua dell’amore, non sempre fa gioire. Numerosi sono stati gli scrittori e i poeti che nel nuovo contesto culturale e linguistico sono morti artisticamente per la tristezza. Altri, non riuscendo a costruire una nuova appartenenza e un proprio equilibrio, hanno trovato come via d’uscita il suicidio (Sciarrino 2022)

Hajdari per sua stessa definizione scrive dunque “parallelamente” nelle due lingue, mentre Lakhous, pur avendo sempre dichiarato il suo amore per la lingua italiana, scrive innanzitutto in arabo algerino, considerato come prima lingua, unico vero legame con il suo passato e la sua cultura, per poi riscrivere solo successivamente i testi nella versione in italiano (Negro 2012: 37).

Non si approfondirà qui il fondamentale tema dell’autotraduzione nella letteratura migrante, che richiederebbe una lunga trattazione in un contesto adeguato.

L’ultimo autore preso in considerazione è il libico Victor Magiar, rappresentante di una secolare presenza ebraica nella Tripolitania risalente

⁹ Si vedano sul poeta almeno i seguenti studi: Gazzoni (2010) e Comes (2018: 353–369).

al diciannovesimo secolo, che iniziò in seguito al lungo esodo della sua famiglia di origine ebraica sefardita dalla Spagna nel quindicesimo secolo. La secolare presenza ebraica in Libia venne cancellata dal dittatore Gheddafi, il quale nello stesso periodo alla fine degli anni Sessanta cacciò anche i coloni italiani dalla Libia. La sua opera più significativa è l'autobiografia romanzata *E venne la notte* (2003), che rievoca la storia della sua famiglia e della sorte dei sefarditi in Libia, fino alla liquidazione della loro secolare presenza in quelle terre. Il contesto che viene rievocato nelle pagine del romanzo è quello di una Tripoli multiculturale e multireligiosa, e il testo porta la testimonianza del ladino, la lingua dei sefarditi, che compare nel testo italiano molto frequentemente con singole parole o brevi frasi, esclamazioni, espressioni idiomatiche. In questo caso però non c'è affatto alcuna ricerca di opacità, anzi ogni parola in ladino viene evidenziata con il corsivo e affiancata alla traduzione in italiano (una volta sola, quando il vocabolo viene ripetuto in altre parti del testo il significato non viene dato per conosciuto), anche se comprensibile in italiano oppure vengono date nel contesto informazioni utili per assicurare la piena comprensione, le frasi intere invece sono tradotte nel testo e messe tra parentesi. Viene anche fornita una tabella con le regole di translitterazione del ladino e accanto ai vocaboli translitterati vengono posti esempi di pronuncia.

La maggior parte dei vocaboli riguardano la cultura e la religione ebraiche: “Il sabato un lungo sonno e poi il *kal*, al tempio, in tempo per il *mezhè*, l'aperitivo, occasione ghiotta per conversare con *Rav* toledano, ovviamente di *Toràh*” (Magiar 2003: 15/133)¹⁰.

Altri vocaboli ladini non vengono affiancati dalla traduzione italiana ma sono comunque comprensibili dal contesto:

i primi ad essere pubblicamente colpiti con dieci colpi di *kurbàsh* quando il *kurbàsh* cominciò ad abbattersi sul secondo (Ivi: 16/133).

Ho avvisato mamma che mangiamo qui, uova sode, *mergàs* e *mishnùà*.
Mishnùà? Vado pazzo per i fegatelli speziati e arrostiti (Ivi: 76/133).

In dialoghi tra ebrei le battute a volte si alternano tra ladino e italiano:

[...] ma non andiamo a vedere la manifestazione?
No es tu echo, ven a komèr i Avràm Levi, ke el bisimkì entiènde (Non è affar tuo, vieni a mangiare e *stai zitto*, che il 'nostro' capisce).

¹⁰ La notazione della pagina con doppio numero è dovuta al ricorso a una fonte bibliografica in formato digitale epub, che non avendo una divisione in pagine non modificabili, rende necessario indicare il numero delle pagine con una frazione, dove il primo numero è la pagina evidenziata e il secondo è il numero delle pagine totali nel formato scelto (che varia a seconda della grandezza del carattere visualizzato).

Pa' ... vites el Hajj? (Pa' ... hai visto il Hajj?)

El Hajj? Ken Hajj? (Il Hajj? Quale Hajj?)

Hajj Abd Assàm Ben Sayèd

Ma no, no puède esèr, el Hajj no es tipo de lokùra” (Ma no, non può essere, il Hajj non è tipo da follie).

Estàva ensìma de Blue Belle i teniya una karabìna en su mano (Era su Blue Belle e aveva una carabina in mano).

Ha cambiato espressione del viso e, scansata la prima *mergàs* arrivata, ha iniziato a mordersi la mano.

Ke sisko preto! (Che caos nero!)

Ke asko nero! (Che schifo nero!)

Asko? Ke estàs disièndo? (Schifo? Che stai dicendo?)

Asko... la privàda... asia asko... (schifo... il gabinetto... faceva schifo...)

Oi! La privàda! Klaro, klaro... (Aih! Il gabinetto! Certo, certo...)

Pa' ...

Sì...

El Hajj kon los lokos... no es askòso tambièn? (Il Hajj con i pazzi... non è egualmente schifoso?)

Lokos? No son lokos... el fanatismo es mucho peòr de la lokùra (Pazzi? Non sono pazzi... il fanatismo è molto peggio della follia). (Ivi: 76/133)

Non tutti i vocaboli vengono spiegati, come nel caso dell'arabo “Hajj” usato come prenome, che è dato per scontato perché spiegato precedentemente: “È così che lo chiamano tutti da quando ha fatto *al-Hajj*, il pellegrinaggio alla Mecca” (Ivi: 63/133).

Il ladino non è la sola lingua utilizzata, numerosi sono anche i vocaboli in arabo, anche questi spiegati o tradotti:

A lui non sembra importante che io sia ebreo: sebbene imperfetto sono comunque sono comunque un *dhimmi*, un protetto dell'*Islàm*, perché credente nello stesso Dio di *Ibrahim* che chiede di praticare *shahàda*, *zakàt*, *salàt*, *sawn ramadàn*, *Hajj*.

Testimonianza del Dio Unico, beneficenza, preghiera, digiuno pellegrinaggio. Non sarebbe difficile condividere i cinque *arkàn addìn*, i pilastri della fede, se non fosse [...] (Ivi: 63/133)

Questa resa magari un poco pedante della scrittura plurilingue ha una precisa funzione, legata alla funzione che il ladino sefardita ha sempre avuto nell'ambito della comunità cosmopolita libica. Riprendo la spiegazione di Comberiatì, il quale precisa che

tale scrupolo è funzionale alla narrazione: si evince infatti dal libro che per molti ebrei sefarditi sia proprio il ladino la lingua meglio conosciuta e maggiormente utilizzata, non l'arabo locale né l'italiano – sorta di lingua franca fra le diverse popolazioni di Tripoli – e neanche l'ebraico del giovane stato di Israele, fatto che costituì addirittura un ostacolo per i sefarditi all'emigrazione in Terra santa, dove il ladino non è parlato (Comberiatì 2010b: 104).

Il ladino è quindi la lingua caratterizzante l'identità etno-culturale degli ebrei sefarditi, che però non diventa elemento di separazione, esclusione nell'ambito della comunità multi-etnica libica. In realtà l'insistente plurilinguismo in tutta l'opera non è mai segno di divisione ma affermazione di una particolarità minacciata di annullamento totale, rimpianto per la sua cancellazione nell'ambito della cultura libica e sempre però nel segno della disponibilità alla convivenza interculturale. Proprio perché unico e diverso il ladino diventa cifra, invito e incoraggiamento alla condivisione e al rapporto interlinguistico e interculturale con altre diversità. A questo proposito sembra non superfluo riportare un ultimo brano esemplare, forse il più noto e iconico dell'autore:

“Cocomero? Io non so cos'è il cocomero”. Rimangono tutti allibiti
 Le maestre incredule cercano un'illustrazione su un libro, alla fine mi mostrano un disegno.
 “Ah! Sì, l'anguria!”
 “Anguria? È così che dite a casa?”
 “No a casa diciamo *karpùs*”.
 “*Karpùs* ma che dialetto è?”
 “Non è dialetto, è spagnolo¹¹”
 “Spagnolo?” Sanchez, il mio compagno di banco, è scandalizzato.
 “Ma no, è una parola greca” Si dice *karpùzi*” ora anche Ivy mi tradisce.
 È l'inizio del caos, tutti iniziano a dire a modo loro il nome del frutto della discordia [...].
 “E in arabo?” insiste la maestra.
 “*Dellàh*” Mazhàla taglia corto, ma non è esatto: *dellàh* è dialetto.
 Quindi è Sayida a dare la risposta giusta: “*batih*”.
 [...]
 Warda ha finito la lezione e abbiamo imparato a dire cocomero in nove lingue diverse: una classe, un mondo.
 Eppure una gran parte di mondo vuole parlare una sola lingua.
 Una sola lingua vuol dire ascoltare una sola voce, un solo pensiero: non fa bene al cervello e forse nemmeno al cuore.
 Al cervello fa bene il *karpùs*, anzi *karpùzi*, *batih*, *dellàh*, *watermelon*, *pastèque*, *sandia*, *lubènica*, anguria. (Ivi: 7/133)

5. CONCLUSIONI

Non è affatto usuale che nella letteratura migrante italiana, condizionata dalle politiche delle case editrici che privilegiano la leggibilità sopra tutto, per esigenze di mercato, sia possibile trovare testi dove il plurilinguismo raggiunge l'intensità e la significatività dei romanzi qui presentati di Victor

¹¹ Spagnolo per il ladino sefardita degli ebrei libici (NdA).

Magiar e Ubah Cristina Ali Farah. Gli stessi autori non ripeteranno nelle opere successive la stessa strategia compositiva, almeno non con la stessa ampiezza. Come si è potuto constatare, in entrambi i casi non si è trattato di plurilinguismo spurio tipico di molti altri prodotti dell'editoria del settore della letteratura migrante, consistente solo nella ricerca dell'esotica nota di colore. I due autori concordano sulla presenza irregolare, imprevedibile, dei vocaboli alloglotti, con intensità molto variabili. Questi vocaboli non italiani sono evidenziati con stile difforme dal resto del testo, in corsivo, ma con diverse motivazioni, poiché il plurilinguismo è pertinente e funzionale a una precisa strategia comunicativa, a una ben definita concezione di poetica e di ricerca.

Per Ali Farah la presenza del somalo risponde all'esigenza innanzitutto personale di recupero del patrimonio linguistico-culturale perso al momento della migrazione in Italia, ma al di là della dimensione biografica questa ricerca è sublimata nell'ideale della ricomposizione della diaspora somala. Magiar ha un approccio direi opposto a quello di Ali Farah, poiché la presenza del ladino sefardita nel suo testo ha la funzione di tramandarne la memoria in modo attivo, è espressione dello spirito, dell'essenza culturale della comunità cancellata nella sua terra di origine, più che un mero valore documentale.

Le principali differenze tra le impostazioni ideologiche degli autori postcoloniali considerati del Mediterraneo e del Corno d'Africa potrebbe sembrare che semplicemente riflettano un carattere meno marcatamente opposizionale rispetto alla cultura d'arrivo italiana, ma non pare sia questo il vero punto della questione. Dal confronto tra i due modelli, nonostante le forti similitudini nelle strategie stilistiche, risaltano le differenze culturali di base, dove da una parte abbiamo una identità somala fortemente diasporizzata o etiope completamente sradicata, che partendo da una situazione di italianizzazione poi messa in dubbio, ricercano un'unità, un'identità che emerge dalla loro esperienza di migrazione forzata. Il plurilinguismo in questi due casi è effetto della riemersione di una cultura abbandonata per scelte di altri, dei genitori in questi casi, è rifiuto della ridefinizione dell'identità linguistico-culturale come monoliticamente italiana. Magiar e Hajdari al contrario paiono una felice espressione di quella comunità interletteraria Mediterranea di cui si parlava all'esordio dell'articolo, dove le differenze culturali e linguistiche hanno da secoli già avuto modo di scontrarsi, confrontarsi e dove comunità come quella sefardita tendono a concepire il plurilinguismo come una memoria della comunità di appartenenza e allo stesso tempo espressione di una comunità interletteraria e interculturale più ampia, che nonostante i secolari conflitti, ancora è percepita come viva e operante nel centrismo mediterraneo. Il loro plurilinguismo è inclusivo, non

opposizionale, espressione di pluralismo e della vocazione della comunità di cui sono espressione, di essere ponte tra le diversità.

BIBLIOGRAFIA

- Ali Farah, U. C. (2007). *Madre piccola*. Milano: Frassinelli
- Ali Farah, U. C. (2014). *Il capitano del fiume*. Roma: 66thand2nd
- Brioni, S. & Ramzanali, F. S. (2020). A quattro mani. Note collaborative sull'industria culturale, la scrittura diasporica e la pratica decoloniale. In Id. *Scrivere di Islam. Raccontare la diaspora* (pp. 93–116). Venezia: Ca' Foscari, 93–100.
- Comberiati, D. (2009 [1^a ed. 2007]). *La quarta sponda. Scrittrici in viaggio dall'Africa coloniale all'Italia di oggi*. Roma: Caravan.
- Comberiati, D. (2010a). La letteratura postcoloniale italiana: definizioni, problemi, mappatura. In Quaquarelli, L. (a c. di), *Certi confini. Letteratura dell'immigrazione in italiano* (pp. 151–178). Milano: Morellini.
- Comberiati, D. (2010b). Identità ibride. Scrittori ebraico-libici di lingua italiana. *Storie in movimento*, 23, 88–105.
- Comberiati, D. (2012). Narrazioni postcoloniali: il caso italiano. *Altretalia*, 44, gennaio-giugno, 5–19.
- Comes, A. (2018). La lingua errante della poesia: Gëzim Haidarj e il “corpo solo”. In Carotenuto, C. et al. (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana. Atti del Convegno internazionale Macerata-Recanati, 10–11 dicembre 2015* (pp. 353–369). Macerata: EUM.
- Đurišin, D. (1995). Le comunità interletterarie: una categoria fondamentale del processo interletterario. *I Quaderni di Gaia. Rivista di letteratura comparata*, VI, 9, 101–13.
- Đurišin, D. & Gnisci, A. (a cura di) (2000). *Il Mediterraneo. Una rete interletteraria*. Roma: Bulzoni.
- Fracassa, U. (2012). *Patria e lettere. Per una critica della letteratura postcoloniale e migrante in Italia*. Roma: Perrone
- Gazzoni, A. (a cura di) (2010). *Poesia dell'esilio. Saggi su Gëzim Hajdari*. Isernia: Cosmo Iannone Editore
- Gnisci, A. (2003). *Creolizzare l'Europa: letteratura e migrazione*. Roma: Meltemi
- Jaščurová, J. (2019). Scrittori migranti nel contesto italiano. *Studi italo-slovacchi*, VIII, 1, 34–56.
- Magiar, V. (2003). *E venne la notte: ebrei in un paese arabo*. Firenze: Editrice Casa Giuntina.
- Mengozi, C. (2013). *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*. Roma: Carocci.
- Negro, M. G. (2012). Venti anni di letteratura della migrazione in Italia. *Mediterráneo/Mediterraneo*, 7, 23–48.

- Ponzanesi, S. (2004). Il postcolonialismo italiano. Figlie dell'impero e letteratura meticcia. *Quaderni del '900, IV*, 25–34.
- Quaquarelli, L. (2017). Decentrare la lingua. Alcune considerazioni sul caso italiano. *CoSMo Comparative Studies in Modernism*, 11, 73–84.
- Sabelli, S. (2005). Transnational Identities and the Subversion of the Italian Language in Geneviève Makaping, Christiana de Caldas Brito, and Jarmila Očkayová. *Dialectical Anthropology*, 29, 3/4, 439–451.

Sitografia

- Brioni, S. (2010). Automutilazione e dermografia : madre piccola di Cristina Ubx.
- Ali Farah. *Trickster: Rivista del Master in Studi Interculturali*, 9. Testo disponibile al sito: <http://wrap.warwick.ac.uk/53007> (Consultato il 1/9/2021).
- Sciarrino, M. (2022). Intervista a Gëzim Hajdari. Testo disponibile al sito: <http://www.lamacchinasognante.com/intervista-a-gezim-hajdari-di-matilde-sciarrino/> (Consultato il 15/5/2022).

MULTILINGUALISM IN COMPARISON: THE AUTHORS OF THE ITALIAN POSTCOLONIAL LITERATURE OF THE MEDITERRANEAN AND THE HORN OF AFRICA

Summary

The paper considers the phenomenon of plurilingualism in authors of Italian postcolonial literature by comparing the different preferred techniques. The use of this stylistic choice is a clear symptom of the new communication strategy of the new generations of postcolonial authors, of the greater awareness of their possibilities compared to their predecessors, as well as of the legitimacy to give an original contribution to Italian literature without necessarily having to give up their language of origin (or the language of their ancestors), as systematically happened in the past. After the 1990s, when authors of migrant literature in general could access the publishing market only on condition of writing exclusively in Italian, if not even alongside Italian co-authors, it can be said that the first and most significant phase of stylistic maturation has been reached and overcome. In order to better grasp the specificities of the phenomenon, a subdivision of the most representative postcolonial authors into two macrogroups is proposed: authors from the Mediterranean postcolonial area, especially from Libya and Albania, and postcolonial authors from the Horn of Africa, therefore Eritrea, Ethiopia, Somalia. From the comparison between examples of multilingualism in these macrogroups, a substantial difference should emerge, which would derive from the different position and function of Italian speakers in these different colonial contexts.

Keywords: *postcolonial literature, plurilingualism, migrant literature, interliterary centrism, interliterary community, comparative studies.*

*Fabiana Savorgnan Cergneu di Brazzà**
Università di Udine

ALCUNE RIFLESSIONI DEL VIAGGIO IN DALMAZIA TRA SETTECENTO E PRIMO OTTOCENTO

Abstract: Il contributo vuole riflettere su alcuni aspetti relativi alle scritture di viaggio in Dalmazia tra Settecento e primo Ottocento, in particolare sulle opere di Alberto Fortis e Giacomo Concina.

Parole chiave: *Dalmazia, Grand Tour, viaggio, scrittura, popolazione, scienza.*

1. INTRODUZIONE

Gli studi inerenti alla letteratura di viaggio hanno indagato molteplici aspetti riguardanti luoghi, scrittori, modalità e motivazioni dei viaggiatori nel tempo. Negli ultimi anni l'editoria odepórica ha pubblicato numerosi contributi che hanno esplorato non solo il viaggio in Italia e nelle città italiane, ma anche verso luoghi e Paesi al di là dei confini, contribuendo ulteriormente ad ampliare il panorama della letteratura considerata negli aspetti geografici, naturalistici, antropologici, demografici, letterari e storici. In questo panorama quanto mai mosso e in continuo aggiornamento, appare interessante prendere in considerazione, in primo luogo, all'epoca del *Grand Tour* settecentesco, un territorio che ha attratto viaggiatori di diversa formazione, che restituiscono ritratti di personalità e scritture che meritano la nostra attenzione, poiché mirano a fornire quadri ancora più dettagliati di luoghi, abitanti, bellezze naturali non del tutto noti e rendono conto, altresì, di modalità di viaggio diversificate, di motivazioni non strettamente legate ad un interesse personale. In modo specifico questo contributo vuole offrire ulteriori riflessioni per la conoscenza di quel lembo di terra che si affaccia al mare Adriatico e che prende il nome di Dalmazia.

Un territorio, quello dalmata, che ha vissuto, attraverso alterne vicende, la dominazione veneziana fin dal 1400. La presenza di Venezia nel Settecento

* fabiana.dibrazza@uniud.it; ORCID: 0000-0001-6768-0870

generò un periodo di fiorente commercio e di vitalità economica. Venezia era fortemente interessata alla costa litorale adriatica, poiché la considerava fonte di commerci e di ricchezza, ed essendo ricca di insenature, baie e porti, poteva costituire un sicuro approdo per le navi dirette verso l'Oriente (Wolff 2006; Praga 1981; Ivetic 2010). Di questo dominio la Dalmazia beneficiò grandemente, godendo di una floridezza non solo economica e politica, ma anche culturale e civile, poiché la presenza di Venezia permise ai dalmatini di conservare un carattere distintivo nelle tradizioni e nella religione, non essendo entrati in questo modo nel circuito di influenza ottomana che aveva interessato le regioni confinanti alle spalle della loro terra.

È interessante notare che il lungo periodo del dominio veneto, comunque, non fosse considerato da tutti come un elemento di vitalità, anzi, anche di limite e di freno allo sviluppo del territorio. Qualcuno sosteneva che Venezia sfruttava la Dalmazia per i suoi vantaggi, non preoccupandosi delle popolazioni e della cultura che comunque la caratterizzava come stato e nazione (Veneri 2021: 87).

In verità, il trattato di Campoformido del 1797, che segnava il passaggio di Venezia all'Austria e di conseguenza l'occupazione di Zara, capitale della Dalmazia, e dell'Istria, generò la forte e inascoltata protesta della Municipalità veneziana e della popolazione presente in territorio dalmata, segno tangibile di un attaccamento virtuoso ai dominatori.

2. L'ADRIATICO E IL *GRAND TOUR*

Durante la dominazione veneta il mare Adriatico era divenuto un luogo dell'immaginario per naviganti e viaggiatori, attratti sia da motivi economici, ma anche da curiosità culturali e scientifiche, spinti a visitare quel territorio da impressioni e dati oggettivi di varia natura.

Ecco perché la rappresentazione della Dalmazia, nel Settecento e all'epoca del citato *Grand Tour*, trova riscontro nelle relazioni dei viaggiatori che percorsero quella terra. Si tratta di uomini che fecero della Dalmazia la mèta privilegiata di viaggio; studiosi, artisti, uomini di diversa formazione culturale, acquisirono sul campo cognizioni di natura economica, naturalistica, antropologica, e di confronto con altre realtà e popolazioni diverse tra di loro (Capuzzo 2014). L'osservazione avveniva con modalità differenti, della realtà si coglievano vari aspetti, come sottolinea Ester Capuzzo:

A partire dal XVIII secolo all'itinerario marittimo della Dalmazia si affiancava l'esplorazione dell'interno della regione con l'evocazione di scenari umani e naturali inconsueti che nel tempo si sovrapponeva al viaggio politico a servizio della diplomazia, a quello scientifico sollecitato dalla smania naturalistica dell'Illuminismo, a quello erudito stimolato dal culto per la classicità e per le sue rovine, a quello

sentimentale colto nel carattere sublime ed estetizzante del paesaggio sino a quello contemporaneo del *reportage* giornalistico (Capuzzo 2014: 236).

Il Settecento è davvero il secolo della molteplicità, in cui forme e modi del viaggiare e dello scrivere di viaggio si avvicinano e animano il clima culturale in maniera assolutamente unica, rispecchiando anche il clima illuministico che orientava all'osservazione razionale e oggettiva della realtà. Dalle scritture politiche, caratterizzate da una discorsività lineare, in cui il dato reale costituisce il perno della trattazione, alle relazioni scientifiche, il cui obiettivo è quello di informare e argomentare su un fatto fisico, naturale o altro, fino a quello che si può considerare già preromantico, in cui le sensazioni e le emozioni del viaggiatore imprimono al testo un andamento soggettivo¹.

Esempio autorevole di viaggiatore e scrittore di viaggio settecentesco, che gode di una ricchissima bibliografia, è il padovano Alberto Fortis²; i suoi scritti sono improntati alla scientificità e alla descrizione oggettiva; la sua notorietà è collegata all'opera *il Viaggio in Dalmazia*, edita a Venezia nel 1774 (Fortis 1774; Capuzzo 2014), risultato di più viaggi in terra dalmata. Il Fortis, appassionato ricercatore e studioso di fenomeni naturali, per interessamento di Andrea Memmo, ambasciatore nella Roma settecentesca di Pio VI, si era recato in quella terra, studiandone il territorio e gli abitanti, come sottolinea Capuzzo, approfittando dell'opportunità "offerta da lord John Stuart di effettuare un viaggio in Dalmazia, il primo di una serie di viaggi, finanziati da autorevoli mecenati inglesi e dal Senato veneto, da cui derivava quella scoperta del mondo slavo che sarebbe stata all'origine di larga parte della fortuna letteraria di Fortis in Europa" (Capuzzo 2014: 239).

A testimoniare dell'impronta razionale del testo, non bastano gli aspetti descrittivi della conformità del terreno e del paesaggio, ma orientano anche i dedicatari di ogni singola sezione, tra cui ricordiamo il medico e scienziato padovano Antonio Vallisneri, l'abate bolognese Gabriello dottor Brunelli, professore di storia naturale all'Istituto di Bologna, Gian-Giacomo Ferber, naturalista tedesco, membro del Collegio mineralogico di Svezia, Giovanni Marsili, professore di botanica all'Università di Padova, Lazzaro Spallanzani, professore di storia naturale all'Università di Pavia. Tutti personaggi illustri, legati all'ambiente dell'Università patavina, all'osservatorio scientifico e a tutto un mondo che intrecciava gli interessi letterari con quelli

¹ Una ulteriore testimonianza dell'interesse suscitato dalla Dalmazia è anche la commedia *La Dalmatina* di Carlo Goldoni, che pubblicò nel 1763; inoltre, Carlo Gozzi scrisse della Dalmazia nelle sue *Memorie*, quando vi soggiornò per prestarvi il servizio militare dal 1741 al 1743.

² V. https://viaggioadriatico.ict.uniba.it/biblioteca_digitale/autori/fortis-alberto.html (consultato il 1.02.2024).

scientifici, animando il secolo di discussioni che sono peculiari di tutto il Settecento³.

L'opera di Fortis, come sottolinea ancora Capuzzo, rappresentava non solo un importante contributo alla conoscenza della terra dalmata, ma dava la possibilità di apprendere usi e costumi di popolazioni fino a quel momento sconosciute, e questo apportava nuovi elementi in diversi campi del sapere, da quello antropologico a quello linguistico: “al di là dei dati economici e ambientali che il Fortis segnalava nel suo *Viaggio in Dalmazia*, [...] raccoglieva le sue diverse ricognizioni nella terra dell'adriatico orientale e [...] consacrava la fama letteraria dell'abate e scienziato padovano, tradotta subito in diverse lingue, rappresentava nell'odeporica settecentesca un segmento significativo della descrizione dell'alterità [...]” (Capuzzo 2014: 241).

La scoperta di una popolazione come quella dei Morlacchi si deve proprio a Fortis, che ci restituì un quadro inedito e interessante di un popolo che allora era pressoché ignorato, inaugurando, in questo modo, quel fenomeno detto del “morlacchismo” che continuò anche nel secolo successivo (Besker 2009)⁴. La questione dei Morlacchi, da dove venissero, dove si fossero stanziati e che popolo fosse rispetto agli altri dalmati, fu l'oggetto di scritti di viaggiatori che colsero la peculiarità di un popolo che aveva antiche origini e caratteristiche sue proprie⁵. Il termine “Morlacco” ha un'origine slava, e sta ad indicare una tribù che fin dal V secolo si era stanziata nella zona montuosa dell'Istria e della Dalmazia, aldilà del canale della Morlacca, dove subì una profonda latinizzazione (*Grande Dizionario della lingua italiana Battaglia*). L'interesse per questa popolazione riguardava l'origine di questo popolo e la sua presenza nelle regioni più a nord della Dalmazia, in posizione defilata e lontana dai grandi centri. Questi fattori avevano favorito, secondo alcuni, la conservazione di una certa primitività, nell'accezione che anche in seguito e in epoca contemporanea acquisì il termine: chi è semplice, rozzo, ma coraggioso e leale (*Dizionario italiano De Mauro*).

³ L'opera del Fortis suscitò diverse polemiche, ad esempio quella di un certo Giovanni Lovrich, che pubblicò nel 1776 le *Osservazioni sopra diversi pezzi del «Viaggio in Dalmazia»*, Venezia, Francesco Sansoni.

⁴ Sugli insediamenti degli Slavi in Istria, le norme in base alle quali essi avvenivano, l'organizzazione sociale e la distribuzione sul territorio si vedano, tra gli altri Canonico Caenazzo (1885); Ivetic (1999); Bertosa (1980–81).

⁵ Marin Sanudo ne parla nei suoi *Diari* come di “murlachi turcheschi”, mentre Carlo Gozzi nelle sue *Memorie* ricorda l'arruolamento nelle milizie venete di “murlachi”; anche in epoca più recente lo stesso Tommaseo, Carducci, D'Annunzio dedicano attenzione a questa popolazione.

A proposito della loro origine, lo studioso Egidio Ivetic sostiene che “da un punto di vista etimologico e filologico, ‘morlacchi’ sarebbero sia Serbi, che Croati, che Bosniaci. Da un punto di vista storico, i Morlacchi dell’Istria sarebbero soprattutto Croati, in base alla zona d’immigrazione ed ai decenni in cui la colonizzazione assunse un carattere determinante per la composizione etnica della regione” (Antolini 2006: 9).

Le considerazioni sui Morlacchi e sulla Dalmazia in generale favoriranno, come sostiene Pizzamiglio:

un vivace dibattito nel quale erano intervenuti sostenitori e avversari di area veneziana e per la prima volta anche di area dalmata, da Nutrizio Grisogono a Giovanni Lovrich; tutti intesi, pur con differenze di analisi, a sostenere la volontà di rinnovamento manifestata da Fortis e a sollecitare interventi che, modificando la struttura sociale ed economica del paese, migliorassero le condizioni di vita dei Morlacchi e li facessero uscire dalla loro cultura arretrata, fatta di credenze e superstizioni (Pizzamiglio 2007: 357)⁶.

L’aspetto mite e fiducioso del Morlacco verso il forestiero viene sottolineato dal Fortis fin dalle prime pagine della sua opera, quando contesta la posizione del naturalista e viaggiatore Vitaliano Donati (*Dizionario biografico degli Italiani*, 41), che nel suo *Saggio di storia naturale* (Donati 1750)⁷ aveva spiegato i limiti della penetrazione nell’entroterra di due viaggiatori del Seicento, Jacob Spon e George Wheler⁸, adducendo come motivo il timore generato proprio dalla “barbarie de’ popoli”; Fortis, al contrario, sottolinea la non pericolosità di questa popolazione:

Il mio concittadino Donati ha nel suo *Saggio* dato anche qualche poco favorevole cenno del carattere dei popoli, che abitano l’interno di questa provincia; ed egli ebbe il torto, alla pagina III prendendo a dirci, che il timore cagionato *dalla barbarie de’ popoli, e dal pericolo delle ricerche trattenne lo Spon*, e il Wheler dall’internarsi nella Dalmazia mediterranea. Chiunque sa, che questi due viaggiatori erano diretti pel Levante, imbarcati su d’una nave pubblica veneziana, e per conseguenza costretti a dilungarsi poco dal lido, allorché afferravano qualche porto, non vorrà crederlo. Lo Spon trovò poi tanta, e sì generosa ospitalità ne’ luoghi marittimi, e segnatamente a Spalatro, e fu sì contento dell’onestà, e ragionevolezza delle guide morlacche,

⁶ Si v. Wynn, G. (1788). *Les Morlaques roman historique, descriptis, et poëtique en prose*, Modena: Società tipografica.

⁷ [https://www.treccani.it/enciclopedia/vitaliano-donati_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/vitaliano-donati_(Dizionario-Biografico)/) (consultato il 18.01.2024).

⁸ Jacques Spon fu medico e antiquario, noto soprattutto per il *Voyage d’Italie, de Dalmatie, de Grèce et du Levant*. (1678), 3 voll. Lyon: Antoin Cellier le fils; cf. anche G. Wheler, G. (1689). *Voyage de Dalmatie, de Grece et du Levant*, 2 voll. Amsterdam: Joannes Wolters e Daniel Horthemels.

dalle quali fu accompagnato in qualche sua picciola escursione a cavallo, che non avrebbe mai sognato di temere la *barbarie de' popoli fra terra* (Fortis 1774: 63-64).

I Morlacchi vengono esaltati per la loro gentilezza verso il forestiero, e verso gli italiani in particolare, che spesso approfittano della loro generosità; questo tratto di cortesia del popolo morlacco, assume la valenza di un elemento fortemente positivo poiché, a qualunque classe sociale appartenga, il Morlacco persiste nei suoi doveri di ospitalità, dimostrando grande correttezza e virtù proprio nei confronti degli italiani e dei forestieri in genere:

Il Morlacco, che abita lontano dalle sponde del mare, e da' luoghi presidati, è generalmente parlando un uomo morale assai diverso da noi. La sincerità, fiducia, ed onestà di queste buone genti, sì nelle azioni giornaliere della vita, come ne' contratti, degenera qualche volta in soverchia dabbenaggine, e semplicità. Gl'Italiani, che commerciano in Dalmazia, e gli abitanti medesimi del litorale ne abusano pur troppo spesso; quindi è che la fiducia de' Morlacchi è scemata di molto, e va scemando ogni giorno più, per dar luogo al sospetto, e alla diffidenza. Le replicate sperienze, ch'essi hanno avuto degl'Italiani, han fatto passare in proverbio fra loro la nostra malafede. Eglino dicono per somma ingiuria egualmente *passia-viro* e *Lanzmanzka-viro*, fede di cane e fede d'Italiano. Questa mala prevenzione contro di noi potrebb'essere incomoda al viaggiatore poco conosciuto: ma non lo è quasi punto. Ad onta di essa, il Morlacco nato ospitale, e generoso apre la sua povera capanna al forastiere: si dà tutto il moto per ben servirlo, non richiedendo mai, e spesso ricusando ostinatamente qualunque ricognizione. A me più d'una volta è accaduto per la Morlacchia di ricevere il pranzo da un uomo, che non m'avea veduto giammai, né poteva ragionevolmente pensare di dovermi rivedere in avvenire mai più (Fortis 1774: 78-79).

L'osservazione della popolazione viene condotta con dovizia di particolari; lo stesso Fortis sottolinea le peculiarità della regione da loro abitata, quella mediterranea, tratteggiando le qualità che ha potuto osservare, soprattutto come ospite e viaggiatore: “La svegliatezza d'ingegno, e un certo spirito naturale d'intraprendenza rendono i Morlacchi atti a riuscire in ogni sorte d'impiego. [...]. Riescono a meraviglia nella direzione degli affari mercantili, ed anche adulti imparano agevolmente a leggere, e scrivere, e conteggiare” (Fortis 1774: 87).

La descrizione si appunta sull'abbigliamento, anche quello femminile, di cui si rendono note le tradizioni, il rito del matrimonio, gli sponsali, i rapporti interfamiliari; interessante il quadro che Fortis ci restituisce delle donne morlacche, che occupano uno spazio non certo esiguo nella trattazione; emerge una figura femminile al servizio del marito e della famiglia, che decide del suo destino.

Ma oltre a questi dati di tipo descrittivo e osservativo, il *Viaggio in Dalmazia* rappresenta qualcosa di più nell'ottica di Fortis e della letteratura

di viaggio del periodo; forse l'intento più veritiero del libro sta nello spazio che Fortis dedica alle "discipline umanistiche", alla "storia locale letteraria",

agevolato dalla possibilità di rintracciare a Sebenico, tra Quattro e Cinquecento, alcuni ragguardevoli scrittori, le cui vite e opere venivano delineate in un apposito paragrafo, punteggiato di riferimenti ai fitti rapporti intrattenuti da costoro con Venezia. Anche la Dalmazia aveva quindi avuto momenti di vivace fioritura culturale, purtroppo trascorsi ma ripetibili in una situazione diversa dall'attuale, e quale esempio di quel sapere umanistico l'abate pubblicava, in appendice al primo tomo, l'inedito *Iter Buda Hadriano-polim* di Antun Vrancic, racconto in latino del viaggio compiuto nel 1503 attraverso il mondo slavo e balcanico dal più illustre di questi letterati, al quale nel suo breve profilo era stato riservato il posto di gran lunga più ragguardevole (Pizzamiglio 2010: X–XI).

Il recupero di un quadro culturale così ricco e che andava a valorizzare il fatto che la Dalmazia avesse un suo patrimonio storico e letterario, costituiva, per Fortis, un elemento fondamentale che Venezia avrebbe dovuto tenere in debito conto trattando con queste popolazioni. Aldilà delle osservazioni critiche, certo è che egli comunicava una visione moderna di quel territorio, cui si aggiungeva l'aspetto linguistico. Come osserva giustamente ancora Pizzamiglio, la presenza di un vocabolario bilingue in relazione a città o luoghi, denota anche l'attenzione per la molteplicità etnica, così come l'uso della lingua concreta ed essenziale, conferma la sua formazione prettamente illuministica:

Tra passato e presente, tra scienza e letteratura, si articola parimenti la problematica linguistica, affrontata nel *Viaggio in Dalmazia* in termini sincronicamente e diacronicamente diffusi. Quasi ad ogni città, o villaggio o rudere scatta l'indagine toponomastica o etimologica; di ogni oggetto d'uso, abito, cerimonia o reperto naturalistico vengono forniti il nome slavo e quello italiano, a costruire una ragnatela che, nonostante le etimologie esibite non reggano più a un riesame critico, va apprezzata per lo sforzo sotteso di voler eliminare diaframmi spaziali e temporali e riconoscere piuttosto elementi di identità tra due popoli, all'interno di una secolare unità culturale romano-adriatica. Su altro piano, sensibilità a questioni di lingua significava operare delle scelte relativamente alla veste stilistica da dare al libro. La lezione galileiana, o se si preferisce, per restare a Venezia, sarpiana, rappresenta un evidente punto di riferimento e la lingua del Fortis procede rapida ed essenziale, come si conveniva al tema scientifico, priva di quegli orpelli da lui stesso criticati sulle pagine dell'«Europa letteraria» e in sintonia con l'idea emergente di una letteratura di cose e non di parole, basata non tanto sull'osservanza delle forme retoriche quanto sui contenuti, che pochi anni prima da Milano il gruppo del «Caffè» – i Verri, Beccaria, Frisi, Longo, la punta più avanzata dell'illuminismo italiano – aveva sostenuto con maggior forza e chiarezza di altri (Pizzamiglio 2010: XI).

Diversa è la descrizione del popolo morlacco da parte di un altro viaggiatore, Giacomo de Concina, che nel *Viaggio in Dalmazia*, edito nel 1809 per i tipi di Liberale Vendrame di Udine (Concina 1809)⁹, è attratto non tanto dalla realtà oggettiva quale si presenta, ma da aspetti più letterari e correlati alla sua sensibilità, che derivano anche dalla sua formazione. La diversa interpretazione di medesimi argomenti costituisce un carattere di forte interesse, collegato quindi a molteplici fattori, di natura politica, ambientale e personale.

Giacomo Concina vive nel momento in cui la pace di Presburgo del 1805 cambia l'assetto istituzionale delle terre veneto-friulane, che entrano nel Regno d'Italia, regolato nel 1806 dal codice napoleonico che ristrutturava l'amministrazione dei territori (Dal Cin 2019: 136). Spinto dalla sua passione per il mare e per l'incarico pubblico che ricopriva, quello di Segretario Imperiale Regio della Commissione Plenipotenziaria per l'Organizzazione dell'Istria, Dalmazia, ed Albania (Salvadé 2018), descrive un viaggio compiuto in barca a vela costeggiando le sponde di quella terra nel 1804 (Masiello 2006), dopo la fine della Serenissima. Risultato fu, appunto, lo scritto *Viaggio in Dalmazia*, che raccoglie ventidue lettere, in linea con la prassi settecentesca che utilizzava il mezzo epistolare per comunicare; sono indirizzate ad un amico sconosciuto e le stesse dedicate al generale napoleonico Broussier (*Dictionnaire Biographique* 1934)¹⁰.

Le missive restituiscono un vivace affresco della terra dalmata e delle sue isole, reso con un'esposizione di largo respiro, che l'autore presenta nella Lettera I: "Il terreno Dalmata è suscettibile di ogni prodotto, la pianura è bella ed amena, la montagna è generalmente sterile nello stato presente, ma ve ne sono di quelle nell'interno, che si possono paragonare alle Lucchesi, ed alle Lombarde" (Concina 1809: 7).

Nel viaggio descritto si sofferma sulle principali città, quella di Zara, Sebenico, Scardona, Traù, Spalato, Almissa. Oltre a darci un quadro generale riguardo a collocazione geografica e abitanti, Concina descrive accuratamente monumenti, chiese, quadri ivi conservati, rafforzando le sue rappresentazioni con particolari storici, artistici e architettonici.

⁹ Sulla storia della famiglia e sul trasferimento dall'originario paese di Villa di Clauzet del Friuli a San Daniele, il poeta Giorgio di Polcenigo (pseudonimo conte Nolini) lasciò un poemetto critico giocoso, *Il viaggio Concineo*, del 1764, conservato in più copie: nell'Archivio di Stato di Udine, *Fondo Caimo*, b. 97/12; nella Biblioteca civica "Vincenzo Joppi" di Udine, *Fondo Principale*, ms 170; edito nel 1990 dal conte Giorgio Polcenigo Nolini, s.l e s.n. Viaggiatore e politico, nonché letterato, appassionato di poesia e lui stesso compositore di versi appartenne all'Accademia dell'Arcadia di Roma, all'Agraria di Zara e alla Clementina di Bologna.

¹⁰ Generale al servizio di Napoleone; nacque nel 1766 e morì nel 1814.

L'intento è quello di tratteggiare una terra ricca di storia, depositaria di una cultura di antica data. L'edizione del 1809¹¹ si presenta corredata da un'appendice con una tavola riassuntiva riguardo la popolazione, le città, gli abitanti. Ad una prima lettura sembra di leggere delle lettere documentarie, volte ad illustrare il territorio, il paesaggio e le caratteristiche dei luoghi, ma in realtà esse rappresentano un interessante quadro storico, demografico ed etnografico di quella realtà locale.

Nella lettera XXII descrive le abitazioni dei Morlacchi come “miseri abituri” e “tuguri”; non appena giunge nell'isoletta fortificata di Forte-Opus visita un'antica città, quella di Vido, in cui si trovano segni di antiche iscrizioni; osserva che queste sono “maltrattate dalla stupida ignoranza di questi abitatori Morlacchi”:

All'alba del giorno 22 giugno, fatta vela con propizio vento per Forte-Opus, arrivai in quest'isoletta fortificata con argini di terra, e circondata da miseri abituri di Morlacchi, che Casali vengono detti, uno de' quali è di rito Greco. Fui ricevuto dall'ospitale famiglia de' conti Nancovich, da cui ho ricevuti tratti di gentilezza non comuni. L'ampio fiume Narenta è navigabile fino al villaggio di Metkovich. Non lungi da questa villa abbandonai il mio Zoccolo (barchetta comune in quest'infelici paesi) e diressi il mio cammino alla volta di Narona, che Vido attualmente viene denominata. Quest'antica città era situata ai piedi di un asprissimo colle bagnato dal fiume Norin, e circondata da una amena ed aggradevole pianura. Lungo il cammino, che io feci, trovai i segni d'iscrizioni corrose dal tempo, e maltrattate dalla stupida ignoranza di questi abitatori Morlacchi. I semplici tuguri degli abitanti della villa di Vido trovansi sullo stesso terreno, in cui s'innalzavano un tempo i Templi, i Palazzi, gli Archi del trionfo, li Bagni, gli Acquedotti ed obelischi dei valorosi cittadini di Roma (Concina, 1809: 88–89).

Del *Viaggio in Dalmazia* dovevano uscire ben tre volumi, di cui uno dedicato proprio ai Morlacchi; fu pubblicato solo il primo, per cui le poche annotazioni trasmesse dal Concina ci permettono solo alcune brevi riflessioni¹². La terra ricca e lussureggiante, che gode del commercio marittimo, non vede i Morlacchi come un popolo capace di sfruttare adeguatamente quella terra: “Al nord nel vasto paese abitato da Morlacchi si coltivano le

¹¹ Come precisa Anna Maria Salvadé (2018: 262) ci furono tre edizioni dell'opera: nel 1804, 1809 e, a seguire, nel 1810 e nel 1831 due traduzioni in francese curate dallo stesso autore.

¹² *Ibid.* p. 99: “Non è fattibile di poter dare un estratto di quest'interessante Libretto, essendo egli stesso un epilogo di numerose osservazioni locali, e di molta lettura. Se l'Autore seguirà il suo accennato desiderio di formare due altri volumetti sulla Dalmazia, cioè il suo *Viaggio delle Isole*, e l'altro montano, ossia della Morlacchia, darà un nuovo saggio de' suoi talenti, e compirà il voto de' suoi Amici letterati, e di quelli, che vorranno conoscere questa parte d'Europa fino ad ora non pienamente conosciuta”.

biade, ma però con molta ignoranza, e vi abbondano gli animali lanuti, nel litorale serpeggia lussureggiante le vite, e vedesi annoso, e sperticato l'ulivo, e v'ha copia abbondante di pesce" (Concina 1809: 8–9).

Fin da subito essi sono considerati come un popolo che beneficia di un territorio ricco e produttivo, ma che ha scarse capacità per utilizzarlo. Visitando la città di Traù, Concina non manca di descrivere una parte della popolazione presente: "Passati alcuni giorni in Traù, eccomi finalmente nell'illustre porto della tanto rinomata città di Salona. Essa presentemente non è che un miserabilissimo villaggio popolato da alcuni bastardati Morlacchi, pieni d'una maliziosa sagacità, e spogli d'ogni virtù morale" (Ivi: 55).

Aldilà della considerazione, almeno fin qui poco felice verso questa popolazione, nel *Viaggio in Dalmazia*, di particolare interesse sono le personalità che il Concina incontra; a Zara, Gregorio Stratico, considerato un "uomo d'alto sapere, particolarmente in tutto ciò che si può chiamare erudizione patria" (Ivi: 18), il conte Borelli, "coltivatore rispettabile degli ameni studi, e difensore indefesso de' diritti patri" (Ivi: 19), la contessa Mandina Sanfermo, oppure il Conte Luca Garagnini e il fratello, dai quali viene accolto e ospitato a Traù, nella cui casa ha modo di conoscere la ricca biblioteca che raccoglie rare edizioni librerie, nonché suppellettili di varia epoca e varie iscrizioni lapidarie. A questi personaggi si aggiungono il giudice Draganich Veranzio, il conte Casimiro Draganich¹³. Tutti soggetti di un certo rilievo, che danno vita ad un territorio attraverso le memorie storiche che essi conservano.

Quello che distingue lo scritto di Concina da altre memorie di viaggio è l'impianto storico e letterario della trattazione. Ogni città, ad esempio Zara, viene delineata come ricca di monumenti, opere d'arte, associazioni culturali, ad esempio l'Accademia economico-agraria, il Museo che conserva anche reperti antichi ritrovati in Dalmazia in varie epoche, la biblioteca del conte Gregorio Stratico, una Società Filarmonica, un Teatro, elementi architettonici che rendono la città vivace e attiva, favorendo lo scambio tra le popolazioni.

Un anno più tardi del *Viaggio in Dalmazia*, nel 1810, viene edito l'opuscolo *Sul commercio dei Romani in Aquileia. Memoria di Jacopo de Concina*, presso l'editore Alvisopoli di Venezia, che tratta del ripristino del sito e del porto di Aquileia, con l'obiettivo di proporre soluzioni di organizzazione territoriale che potessero rendere la città autonoma nei confronti di

¹³ Probabilmente il conte Casimiro Draganich apparteneva alla famiglia Dragani, che risiedeva a Cherso, e fregiata del titolo di Conte. Casimiro Draganich nel 1796 frequentava il Collegio dei Nobili di Capodistria. A Gorizia esistevano i conti de' Draganich-Veranzio, cf. Grió & Bernich (2021).

Trieste (Buora & Marcone 2007: 112). Anche questa è una testimonianza dell'interesse manifestato verso le città portuali, il mare e il commercio.

La tipologia del racconto è sempre quella in voga nel Settecento, il racconto epistolare, che alterna momenti di rappresentazione culturale, artistica e storica insieme, nonché etnografica, ad altri di descrizione del territorio e delle sue potenzialità, in senso economico e geografico. Ad esempio, di Zara si rende conto della sua collocazione geografica, ma ciò che interessa è mettere in evidenza le bellezze artistiche e le occasioni di incontro culturale, come le Accademie e le Società. Allo stesso modo le città visitate e i luoghi diventano emblematici per la presenza dell'uomo e delle sue attività culturali. Quest'ultimo aspetto appare quindi preponderante, rispetto all'attenzione scientifica del Fortis, ad esempio, la cui formazione lo orienta ad un racconto più circostanziato e attento agli aspetti naturalistici.

Anche l'interesse che Concina espresse per la Dalmazia è testimonianza della forte attrazione esercitata nei secoli da questo lembo di terra, dalle sue tradizioni e cultura, nonché dalla sua conformazione naturale e dalla sua storia.

3. CONCLUSIONI

Dalle considerazioni qui emerse si conferma l'interesse, nel Settecento, per i viaggi nella terra dalmata, per lo studio della cultura e del sostrato naturale di quella terra; un'esplorazione, questa, che continuava la tradizione del secolo precedente e che trovava voce nel *Grand Tour*, ma che si arricchiva di un interesse anche politico, poiché stava maturando il passaggio dal dominio veneto a quello asburgico (Capuzzo 2014: 236–252). Come sottolinea Capuzzo riferendosi al viaggio di Fortis, i motivi di un'attenta osservazione del territorio non mancavano, sia per la conformazione naturale, sia per la scoperta dei Morlacchi, veri prototipi del mito di Rousseau del “buon selvaggio”, che andava istruito e civilizzato:

la Dalmazia interna con le sue lande desolate appariva per certi aspetti come una sorta di isola abbandonata al centro dell'Europa, un soggetto perfetto per lo studio della storia naturale, per le ricerche sulle vicende geologiche della terra, mentre da un punto di vista antropologico, il paesaggio umano, disegnato dagli usi e costumi dei morlacchi, si dispiegava al Fortis come un'esperienza unica, esempio di una società allo stato di originaria purezza che richiamava il mito roussoviano del bon sauvage inteso anche come elemento distintivo della moderna formulazione delle differenze tra Europa occidentale e orientale (Capuzzo 2014: 240).

Non solo. Il secolo precedente aveva richiamato l'attenzione sui reperti storici rintracciati in terra dalmata, ma anche su scoperte naturalistiche che costituiranno motivo per intraprendere viaggi di ricerca; sempre Capuzzo,

riferendosi al naturalista padovano Vitaliano Donati e alla sua ricognizione subacquea nel litorale dalmata, preciserà:

oltre a raccogliere osservazioni che lo avrebbero fatto propendere per la natura animale dei coralli, il naturalista sarebbe stato protagonista di una vera e propria scoperta scientifica del fondale marino adriatico, che gli avrebbe portato fama internazionale con la pubblicazione nel 1750 del saggio *Della storia naturale marina dell'Adriatico* anticipando una dichiarazione che Fortis farà propria nel *Saggio d'osservazioni sopra l'isola di Cherso ed Osero* ("la natura [...] nel regno subacqueo ha sparse meraviglie di gran lunga più prodigiose relativamente a noi, che nel terrestre") (Veneri 2021: 69).

Molte ragioni, quindi, che stimolarono, nel Settecento, ad intraprendere viaggi in Dalmazia, che non si esaurirono con il secolo XVIII, ma che aprirono le porte a nuove spedizioni e che furono occasione di nuove testimonianze odepatiche anche nel secolo successivo.

BIBLIOGRAFIA

- Antolini, N. (2006). Slavi e Latini in Istria tra cinquecento e novecento: origini storiche e problemi del contesto multietnico istriano. *Storicamente*, 2, 1–54.
- Bertosa, M. (1980-81). Un episodio della colonizzazione organizzata dell'Istria Veneta: gli Aiduchi a Pola e nel Polese. *Atti*, 10, vol. XI, 300–310.
- Besker, I. (2009). *I Morlacchi nella letteratura europea*. Roma: Il Calamo.
- Buora, M. & Marcone A. (a cura di) (2007). *La ricerca antiquaria nell'Italia nord-orientale. Dalla Repubblica veneta all'Unità*. Trieste: Editreg Srl.
- Canonico Caenazzo, P.T. (1885). I Morlacchi nel Territorio di Rovigno. *AMSI*, 1, 130–133.
- Capuzzo, E. (2014). *Viaggiatori tra Settecento e Novecento*. In Capuzzo, E. & Crevato Selvaggi, B. & Guida F. (a cura di), *Per Rita Tolomeo, scritti di amici sulla Dalmazia e l'Europa centro-orientale* (pp. 235-252). Venezia: La Musa Talia Editrice.
- Concina, G. (1809). *Viaggio in Dalmazia*. Udine: Vendrame.
- Concina, G. (1828). *Cenni storici sulla nobilissima Famiglia Delli Signori Conti de Concina di San Daniello del Friuli Provincia del Regno Lombardo Veneto*. Roma: Francesco Bourlié, pp. 22–25.
- Dictionnaire Biographique Des Generaux & Amiraux Francais De La Revolution Et De L'Empire* (1792–1814). (1934). Paris: Librairies historiques et nobiliaire Georges Saffroy editeur.
- Dal Cin, V. (2019). *Il mondo nuovo. L'élite veneta fra rivoluzione e restaurazione (1797–1815)*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Donati, V. (1992). *Della storia naturale marina dell'Adriatico*. Venezia: Francesco Storti.

- Fortis, A. (1774). *Viaggio in Dalmazia*, 2 voll. Venezia: Alvise Milocco.
- Grio, P. & Cristina Bernich (2021). *Blasonario giuliano*. Trieste: Unione degli Istriani. Testo disponibile al sito: www.unioneistriani.it, consultato il 18.01.2024.
- Grmek, M. D. (1992). Donati, Vitaliano. *Dizionario Biografico degli Italiani*, 41, (consultato il 18.01.2024).
- Ivetic, E. (1999). *L'Istria Moderna. Un'introduzione ai secoli XVI–XVIII*. In *Collana degli Atti del CRSR* (pp. 121–137). Trieste-Rovigno: Unione italiana – Fiume, Università popolare di Trieste.
- Ivetic, E. (2010). «La Dalmazia veneta», *Studi veneziani*, 59, pp. 89–100.
- Lovrich, G. (1776). *Osservazioni sopra diversi pezzi del «Viaggio in Dalmazia»*. Venezia: Francesco Sansoni.
- Masiello, V. (a cura di) (2006). *Viaggiatori dell'Adriatico. Percorsi di viaggio e scrittura*. Bari: Athenaeum.
- Pizzamiglio, G. (2007). La Dalmazia tra viaggio e romanzo: da Alberto Fortis a Giustiniana Wynne. In Scianatico, G. e Ruggiero, R. (a cura di), *Questioni odepatiche. Modelli e momenti del viaggio adriatico* (p. 357). Bari: Palomar.
- Praga, G. (1981). *Storia di Dalmazia*. Varese: Dall'Oglio editore.
- Salvadé, A. M. (2018). Scienza, letteratura e riforme: il “Viaggio nella Dalmazia litorale” (1804) di Giacomo De Concina. In *Baroni G. & Benussi C. (a cura di), Vele d'autore nell'Adriatico orientale. La navigazione a vela fra Grado e Dulcigno nella letteratura italiana, Atti del Convegno internazionale, Trieste, 5-6 ottobre 2017, vol. 27* (pp. 261–267). Pisa-Roma: Fabrizio Serra Editore.
- Spon, J. (1679). *Voyage d'Italie, de Dalmatie, de Grèce et du Levant*, 3 voll. Lyon: Antoin Cellier le fils.
- Veneri, T. (2021). *Il mare della Dalmazia nei racconti dei viaggiatori settecenteschi*. In E. Capuzzo (a cura di), *Sguardi sulla Dalmazia. Storie di viaggi e viaggiatori tra XVIII e XXI secolo*, Atti del Convegno, Roma, 12 ottobre 2021 (pp. 59–87), num. 55. Roma: Società Dalmata di Storia Patria.
- Wynn, G. (1788). *Les Morlaques roman historique, descriptis, et poëtique en prose*. Modena: Società tipografica.
- Wheler, G. (1689). *Voyage de Dalmatie, de Grece et du Levant*, 2 voll. Amsterdam: Joannes Wolters e Daniel Horthemels.
- Wolff, L. (2006). *Venezia e gli Slavi. La scoperta della Dalmazia nell'età dell'Illuminismo*. Roma: Il Veltro Editrice.

SOME REFLECTIONS ON THE TRIP TO DALMATIA BETWEEN
THE EIGHTEENTH AND EARLY NINETEENTH CENTURIES

Summary

The contribution aims to reflect on travel writings in Dalmatia between the eighteenth and early nineteenth centuries, in particular on the works of Alberto Fortis and Giacomo Concina.

Keywords: *Dalmatia, Grand Tour, travel, writing, population, science.*

Elisa Gregorio*

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

DALLA TRADIZIONE REGIONALE AL CANONE NAZIONALE: GIOVANNIN SENZA PAURA E LE *FIABE ITALIANE*, PRIMA RACCOLTA DI MODELLO EUROPEO IN ITALIA

Abstract: Dopo il 1945 presso la casa editrice Einaudi un gruppo di intellettuali si occupò di una rifondazione della cultura per un'Italia democratica e repubblicana. Le *Fiabe italiane* di Calvino (1956) sono uno dei capitoli più importanti di questo progetto. Calvino volle raccogliere una testimonianza della tradizione favolistica e popolare in Italia e farne una lettura canonica, un classico come lo erano state in Germania le fiabe raccolte dai fratelli Grimm. In apertura della raccolta Calvino collocò la fiaba di *Giovannin senza paura*. L'articolo analizza e discute la fiaba, per cogliere il senso dell'importanza che Calvino le attribuì e raccoglie le fonti da cui la trasse, sia quelle dichiarate da Calvino, sia altre emerse dalla ricerca. Il confronto fra i testi rivela inoltre i significativi interventi di Calvino, e contraddice in parte la sua affermazione di avere condotto una semplice traduzione guidata da criteri filologici. L'obiettivo dell'articolo è mettere in luce l'operato dello scrittore, studiando gli usi che volle fare della tradizione, al fine di riconoscere e definire i criteri adottati per la formazione della raccolta nazionale a partire da un insieme di fiabe fino a quel momento rimaste nei confini regionali e studiate esclusivamente come testimonianze di cultura popolare.

Parole chiave: *Giovannin senza paura*, *Calvino*, *Fiabe Italiane*, *fiabistica*, *filologia*, *folklore*

1. *FIABE ITALIANE*: ESIGENZE EDITORIALI E METODI DEL LAVORO DI CALVINO

L'Italia del secondo dopoguerra e in particolare la casa editrice Einaudi, impegnata anche durante il regime nel promuovere un'idea di cultura alternativa e libera, negli anni '50 fu al centro di un vero e proprio movimento di

* elisa.gregorio@unicas.it; ORCID: 0009-0007-5592-0997

rifondazione culturale della nuova Italia libera e democratica che si esplicò in una straordinaria attività editoriale, della quale la progettazione di una raccolta delle principali fiabe italiane, fino a quel momento sparse in più raccolte regionali fu un episodio importante. Ad avanzare la proposta fu lo stesso Cocchiara che nel 1953 parlò a Einaudi di una raccolta di “novelle del popolo italiano” (Calabrese & Cruso 2008: 58) di cui aveva già discusso con Natalia Ginzburg, che con Cocchiara aveva precedentemente lavorato alla ritraduzione delle *Fiabe del focolare* (1951) (*Kinder und Hausmärchen*) dei fratelli Grimm. Il senso di questa operazione fu quello di fornire uno spazio importante e condivisibile alla cultura popolare precedentemente strumentalizzata dal fascismo (v. Angelini 2022).

L’idea di Cocchiara venne accolta con entusiasmo e con una lettera del gennaio 1954 scritta da Italo Calvino, allora redattore della casa editrice torinese, si iniziò a discutere del lavoro da fare. Da subito Calvino mise in luce le numerose difficoltà che la creazione di una raccolta di fiabe italiane portava con sé: “per le fiabe italiane, che non hanno avuto ancora il loro Grimm o il loro Afanasiev su scala nazionale, il problema è grosso, e saremmo ben lieti d’avere qualche Suo consiglio preliminare” (Calabrese & Cruso 2008: 59). L’intento di Giulio Einaudi era di creare una raccolta che assomigliasse il meno possibile ad un manuale universitario e che invece potesse essere una “lettura fresca per un pubblico non di studiosi, pur essendo condotta con tutti i crismi della ricerca folkloristica italiana” (*Ibid.*).

Per svolgere questo difficile lavoro di “unificazione” (*Ibid.*), Calvino, all’epoca poco più che uno scrittore agli esordi, venne subito ritenuto la persona più adatta. Calvino però si sentiva completamente “digiuno” (*Ibid.*) in materia di folklore e pertanto si rimetteva a Cocchiara per avere istruzioni su come procedere. La risposta di Cocchiara arrivò in ritardo, datata 8 aprile 1954, ma fu decisiva per impostare il lavoro, che da quel momento in avanti avrebbe tenuto conto delle direttive dell’antropologo: “Secondo me il sistema migliore per fare un’antologia di novelle popolari è questo: leggere innanzitutto il maggior numero di novelle per vederne lo spirito; fare poi una scelta delle migliori, senza preoccupazioni regionali e in modo che i tipi non si ripetano; tradurre quindi i testi in italiano – direi in un italiano favolistico, corretto ma svagato. Comparetti può essere un’ottima guida” (Ivi: 61).

La proposta di Cocchiara avrebbe dato al Calvino scrittore la libertà poetica di riscrivere e uniformare l’insieme delle fiabe, permettendo al contempo all’antropologo di fornire il supporto scientifico necessario a garantire un buon svolgimento del lavoro. Il criterio “ibrido” che gli si chiedeva di adottare faceva appello alla sensibilità letteraria di Calvino e alla sua capacità di immergersi nel fiabesco, tenendo sì presenti le questioni filologiche ma non facendone una priorità. A questo proposito si era espresso anche Delio

Cantimori¹: “Calvino favolista mi entusiasma tanto [...]. Spero che Calvino scriverà lui davvero, e non si farà venire in mente scrupolosità filologiche che lo rovinerebbero” (Mangoni 1999: 707).

Forse, come nota Serra (2006: 99), “la soluzione per uscirne fuori indenne stava proprio nelle particolari virtù che Einaudi doveva aver intravisto in Calvino: non lo specialista implicato accademicamente nella materia, ma nemmeno lo scrittore in qualche modo legato a un’ispirazione popolare, tanto meno di tipo viscerale, era quello giusto”.

Inoltre, esisteva una certa sinergia stilistica tra il mondo della fiaba e la letteratura prodotta da Calvino, caratteristica che Pavese aveva già precedentemente notato: “Fu il primo a parlare di tono fiabesco a mio proposito, e io, che fino ad allora non me n’ero reso conto, da quel momento in poi lo seppi fin troppo, e cercai di confermare la definizione” (Calvino 1996: 4).

Non stupisce quindi che il suo lavoro risulti “scientifico a metà [...] di arbitrio individuale” (Calvino 2002: 15), ovvero di licenza poetica. Ibrido non soltanto nel suo essere frutto, in parte, dell’incontro tra letteratura e scienza, ma anche nella scelta dei materiali raccolti: “Nel libro [sono sparsi] componimenti narrativi popolari di vario genere in cui mi sono imbattuto nella mia ricerca” (Ivi: 16). Al problema della disomogeneità delle fonti “s’accompagnava l’assenza di un quadro della diffusione in area italiana dei tipi e dei motivi. Né antologia né indice, dunque” (Buttitta 1974: 17). Come notava Calvino: “Il Type-Index e il Motif-Index, monumentali strumenti della scuola finlandese, non servivano molto ai miei scopi; mi costruii un sistema di formule e numerazione a mio uso, quasi ripercorrendo senza saperlo la strada del Propp nella sua prima fase morfologica” (Ivi: 400).

Dato che lo stato degli studi non gli permetteva di appoggiarsi su lavori precedenti, Calvino dovette procedere autonomamente proponendosi due direttrici principali, o come le chiamò lui “obiettivi”: “rappresentare tutti i tipi di fiaba di cui è documentata l’esistenza nei dialetti italiani; rappresentare tutte le regioni italiane” (Calvino 2002: 16). Calvino si avvale di “materiale già raccolto [in] libri e riviste specializzate oppure [...] in manoscritti inediti di musei o biblioteche” (Ivi: 15). La scelta di non introdurre nuovo materiale fu dettata da due fattori: da una parte “la grande mole di materiale sul quale lavorare”, dall’altra il fatto che scrivere fiabe “non [era] il [suo] mestiere” (*Ibid.*).

Inoltre, i “dialetti italiani” ai quali si riferisce sono “quelli dell’area linguistica italiana, non quelli dell’Italia politica” (Ivi: 17), ad esempio si ritrovano fiabe dell’area nizzarda e non quelle valdostane. Infine, chiarisce: “diciamo dunque italiane queste fiabe in quanto raccontate dal popolo in Italia” (*Ibid.*).

¹ All’epoca consulente editoriale per Einaudi.

In calce ad ognuna delle duecento fiabe, Calvino segnala un'area geografica di provenienza, il che non vuole indicare, come in Comparetti, che la "fiaba è *di* quel luogo"² (Calvino 2002: 17), dato che le fiabe non si sa esattamente da dove provengano, come avrebbe detto più tardi: "prima obiezione all'uso della fiaba come documento storico è la difficoltà di localizzarla e datarla" (Calvino 1996: 117). In Calvino la fiaba è apolide, il riferimento alla località descrive il contesto narrativo e aiuta a determinare "il grado in cui [le fiabe] si sono imbevute di questo qualcosa veneziano o toscano o siciliano" (Calvino 2002: 18).

Ci si potrà chiedere come mai a fronte di una tale chiarezza dei metodi utilizzati da Calvino, si debba parlare di "natura ibrida" della raccolta. Nella *Prefazione* Calvino voleva rivolgersi ad un pubblico di esperti dai quali prevedeva già molte delle critiche, tra queste il fatto "d'averci 'messo le mani' e anche soltanto d'aver preteso di 'tradurre'" (v. Calvino 2002: 19). Non entro nel merito delle critiche, che già Cirese (v. Frigessi 1988) ha avuto modo di discutere da par suo, ma è interessante notare come probabilmente Calvino avesse messo le mani avanti accostando la sua raccolta a quella dei Grimm: "proprio 'scientifici' come oggi s'intende i Grimm non furono, ossia lo furono a metà" (Calvino 2002: 14). In questo accostamento è da intendersi l'ibridismo al quale si riferisce Calvino che, diversamente dai Grimm, era cosciente delle scelte adottate nel suo lavoro di raccolta e scrittura, scelte dettate soprattutto da necessità editoriali esplicitamente dichiarate da Einaudi e che dovevano tenere insieme due tipi di pubblico diversi: un primo di esperti e un altro di lettori non professionisti, interessato al viaggio fiabesco e non ai metodi adottati per restituirlo.

In soli due anni, dal 1954 al 1956, Calvino venne a capo delle *Fiabe italiane*, in un lavoro "che non si poteva dire fosse creativo ma pure in gran parte lo era, [che] agevolava un esercizio più ginnico e deresponsabilizzato della scrittura" (Serra 2006: 103). Le strutture della fiaba vengono combinate fra di loro, alcune parti vengono tagliate senza però dare l'idea di bruschi troncamenti, altre vengono rimodellate sulla base di altre fiabe; per lui "la fiaba conta soprattutto come archetipo del racconto d'avventura e di prova" (Barsotti 2020: 114).

Calvino così si allontanò dagli studiosi ottocenteschi italiani e si avvicinò, per certi versi, ai Grimm. Né un Pitré, né un Tiraboschi si sarebbero mai sognati di tradurre le fiabe, snaturandone la struttura, in continuità con le teorie elaborate dai tedeschi e in particolare con quelle di Müller (v. Carli 2018: 203). Per Calvino unica possibilità è che "dalla ripetizione – variazione delle fiabe nella letteratura contemporanea – nasca un nuovo mito" (Bacchilega 1985: 29). Il fine ultimo del suo lavoro è riattualizzare

² Corsivo nel testo.

una tradizione antichissima pur non rinnegando gli studi ottocenteschi sul folklore. Nelle *Fiabe italiane* Calvino descrive la contemporaneità servendosi della classicità delle fiabe, che rappresentano quello “zoccolo duro” della tradizione che si vuole tramandare.

Seppur discostandosi dai fratelli Grimm, Calvino ritrovò in loro “una possibile coesistenza strutturale, un equilibrio, fra atteggiamento scientifico e atteggiamento pienamente umanistico” (Carli 2018: 207) ed è proprio su questo “equilibrio” che si regge l’intera raccolta.

2. IL GIOVANNINO DI CALVINO

Questo *modus operandi* ha portato Calvino a compiere scelte che hanno influenzato le fiabe su più fronti, modificandone la struttura e i temi, la lingua e lo stile. Il *Giovannino* di Calvino è un esempio paradigmatico di questo procedimento.

Inizio la raccolta con una fiaba per la quale, a differenza che per tutte le altre, non cito la versione che ho seguito, perché le versioni delle varie regioni italiane sono molto simili e io mi sono tenuto liberamente alla tradizione comune. Non solo per questo mi piace metterla per prima, ma anche perché è una delle fiabe più semplici ed anche, per me, una delle più belle (Calvino 2002: 1085).

Così Calvino mette in guardia il suo lettore, la fiaba appartiene “alla tradizione comune” e lo scrittore ne ha voluto restituire una sua libera versione. In ragione di questa sua vasta diffusione combinata con il suo gusto personale, Calvino pone la fiaba in apertura della raccolta. A questi due elementi si aggiunge un terzo, più intimo e personale: “[questa fiaba] è forse l’unica di cui ho un ricordo familiare: rammento che mio padre ne parlava come d’una storia da lui sentita da ragazzo, da vecchi cacciatori nell’antico dialetto di Sanremo” (Ivi: 1085).

La tradizione di questa fiaba è senz’altro estesa, a fondo testo Calvino stesso riporta in almeno tredici attestazioni italiane, e la fiaba è attestata anche altrove in Europa e oltre³, anche se molte delle versioni riportate da Calvino sono appartenenti al centro e al nord Italia. A queste, tuttavia, è opportuno aggiungere la più antica, che ho trovato ne *Le piacevoli notti*⁴ di Giovanni Francesco Straparola e due ulteriori versioni, oltre a quella

³ Si veda il tipo AaTh 326, ovvero *La storia di uno che se ne andò in cerca della paura* (v. Arne & Thompson 1961). Per una versione aggiornata si può fare riferimento alla revisione di Uther (v. Uther 2011).

⁴ Notte IV, Favola V, libro primo (v. Straparola 2000).

esplicitamente citata, che si trovano nelle fiabe trentine di Schneller⁵. Dopo Straparola non si hanno altre notizie della fiaba in opere a stampa per più di due secoli. La fiaba riemerge soltanto nell'Ottocento. Calvino cita ben dieci raccolte differenti di fiabe ottocentesche italiane – tra cui spiccano i nomi di Pitre, Comparetti e De Gubernatis⁶ – e in alcuni casi più versioni all'interno della stessa opera⁷. Segnala anche alcune raccolte novecentesche: la raccolta dialettale friulana di Zorzut (1982) e poi quella veronese di Pinguentini (1955). La fiaba di Giovannino, però, ha acquisito importanza e notorietà soltanto con le *Fiabe italiane*⁸ di Calvino.

Grazie ad un'ossatura molto semplice che però non manca di efficacia narrativa, la fiaba di Giovannino è stata in grado di viaggiare attraverso i secoli e di mutare in base alle esigenze che di volta in volta l'hanno riguardata. La vasta tradizione della fiaba combinata alla pluralità di fonti utilizzate da Calvino rende quindi necessaria un'analisi più approfondita. Nella versione di Calvino, come nelle altre, il protagonista è un eroe maschile che non conosce la paura e per poterla trovare parte per un'avventura che lo porta a scoprire questo sentimento. Spesso la conoscenza della paura coincide con l'arrivo della morte, così è fin dalla versione di Straparola. Anche in Calvino la morte è presente quando alla fine della fiaba Giovannino, oramai diventato il ricco proprietario del palazzo, vede la sua ombra e se ne spaventa così tanto che muore: “Giovannin senza paura con quelle monete d'oro fu ricco e abitò felice nel palazzo. Finché un giorno non gli successe che, voltandosi, vide la sua ombra e se ne spaventò tanto che morì” (Calvino 2002: 61).

Le rotture più significative rispetto al canone della fiaba si individuano nella traduzione di Calvino, che elimina ogni legame con i dialetti italiani e tutti i proverbi finali. Calvino era convinto che un'epurazione dei dialetti fosse utile per trasformare l'italiano in una lingua moderna, unico antidoto alla cancellazione dell'italiano dalla carta linguistica d'Europa (v. Calvino 1995: 154).

⁵ Fiaba n. 36, *Der Schuster (Al tgialgjò, Fassa)*; Fiaba n. 37, *Der Schuster (El cailier)* (v. Schneller 1867); le citazioni puntuali sono qui riportate in traduzione italiana da Schneller (1997).

⁶ Non esistono edizioni critiche dei testi ottocenteschi, eccezion fatta per Tiraboschi (1981) e Pitre (2005). Impossibilità a reperire l'edizione critica di Pitre (2005) citerò dal testo originale. Il testo di Tiraboschi era ancora inedito quando Calvino lavorò alle fiabe, lo scrittore lo visionò direttamente dai quaderni dello studioso bergamasco.

⁷ Mi riferisco qui alle raccolte di Schneller (1867) e di Andrews (1892), dove nella prima troviamo ben tre differenti versioni della fiaba e nella seconda due.

⁸ Per le citazioni ho scelto di fare riferimento a Calvino (2002) che rispetto all'edizione del '56 contiene la nota introduttiva di Calvino alla seconda edizione del 1971, per il resto rimasta invariata.

La scelta di traduzione più conservativa è data dal titolo della fiaba e quindi dal nome del personaggio principale. Calvino riprende il ramo più ampio della tradizione scegliendo come nome del protagonista Giovanni: *Giovannin senza paura* (De Gubernatis 1869: 46), *Gioanì senza pura* (Tiraboschi 1981: 389), *Giovannino insenza paura* (Nerucci 1891: 363), *Giovannino senza paura* (Pitrè 1899: 204), *Zuanin senza paura* (Schneller 1867: 146), *Jean sans peur* (Andrews 1892: 66).

Scartando tutti i titoli con forti influenze dialettali come quello di Nerucci (1891) dove “insenza” è un toscanismo, o i vari “Gioani” o “Zuanin” che sono rispettivamente uno bergamasco e l’altro trentino, Calvino adotta la versione di De Gubernatis (1869) mantenendo anche quel “Giovannin” con l’apocope finale che ricalca l’andamento sciolto della parlata toscana.

I nomi propri nelle fiabe non hanno quasi mai una funzione identificativa, semmai al contrario esercitano una funzione spersonalizzante. Questo sembra il caso anche per Giovannino, diminutivo di Giovanni, nome di tradizione ebraico-cristiana molto diffuso in tutta Italia che non implica una particolare caratterizzazione per il personaggio, se non quella di essere un individuo “normale”⁹.

È chiara l’impossibilità di fornire elementi certi della tradizione della fiaba, poiché è ampia la possibilità di modifica di ogni suo componente. Nonostante ciò, la titolatura delle fiabe rimane il fattore più stabile della tradizione fiabesca, ciò spiega in parte la sua omogeneità nella tradizione.

L’incipit proposto da Calvino è il più classico “C’era una volta”, attestato fin dall’antichità con il racconto di Apuleio *Amore e Psiche*, che nel testo di Apuleio inizia proprio con un *Erant in quadam civitate rex et regina*¹⁰. Questo esordio si è diffuso in Europa a partire dai *Contes de fées* di Charles Perrault. L’influenza dei racconti di Perrault sulle fiabe dei Grimm è attestata, per questo si trovano modifiche non soltanto nel contenuto delle fiabe ma anche nel loro stile¹¹. Uno di questi cambiamenti concerne proprio l’incipit delle fiabe che nell’ultima versione è spesso caratterizzato dalla formula introduttiva di lascito francese (v. Rölleke 1987: 82).

⁹ Esiste la possibilità che il nome non sia casuale, ma faccia riferimento a un personaggio storico, tale Giovanni di Borgogna che fu un conte di Nevers vissuto in Francia tra il 1371 e il 1419. L’appellativo “senza paura” gli venne attribuito al seguito della battaglia di Nicopoli (25 settembre 1396) dove si dice che abbia combattuto con coraggio e valore (v. *Dizionario di storia* 2010).

¹⁰ Nella folkloristica, il racconto di Amore e Psiche, contenuto nell’*Asino d’oro* di Apuleio, è stato considerato AaTh 425 (v. Arne & Thompson 1961).

¹¹ Non mi dilungo su questo aspetto che esula dalle mie competenze; ma rimando agli studi di Mittner (1964), Rölleke (1987) e Miglio (Grimm 2018) sulla questione.

Come lui agiscono altri novellatori ottocenteschi tra i quali Patuzzi che fornisce un esempio di trasposizione dell'espressione in veronese, introducendo però il personaggio della madre del protagonista: "Una volta gh'era una mama" (Patuzzi 1895: 43).

La struttura della versione presentata da Calvino si rifà quindi agli stilemi tipici della fiaba d'autore dove talvolta resistono alcuni lasciti della fiaba orale, ma sempre depurati dai tratti propriamente popolari. Un esempio è dato dal dialogo tra Giovannino e lo spirito che lascia cadere dei pezzi del suo corpo giù dalla cappa del camino. Un elemento, senz'altro macabro, che è presente in quasi tutte le versioni della fiaba e che funge sia da introduttore all'azione, rendendo materiale il corpo immateriale dello spirito, sia come espediente narrativo per comunicare la mancanza di paura da parte del protagonista.

3. LA STORIA: TRA NARRAZIONE E INTERPRETAZIONE

Parlare della struttura della fiaba italiana è tuttora un'impresa ardua, come dimostra il fatto che le teorie di Propp¹², ancora oggi pilastro portante degli studi del settore, non riescono ad essere sempre calzanti nell'analisi delle *Fiabe Italiane*. Tuttavia, possono ancora essere uno strumento utile per l'analisi del personaggio di Giovannino.

La fiaba comincia illustrando la situazione iniziale dove tempestivamente viene introdotto il futuro eroe (Giovannino) e si indica la sua condizione (senza paura). Alla situazione iniziale segue quella che in Propp è la funzione I (v. Propp 1966: 32), ovvero l'allontanamento dell'eroe che permette lo svolgersi delle azioni successive. In Calvino, però, manca il vero allontanamento, dato che il protagonista è un personaggio errante e il suo viaggiare non è spinto da una qualche mancanza¹³ (per esempio la necessità di conoscere la paura), ma pare uno spostarsi fine a se stesso.

L'azione comincia nel momento in cui Giovannino si ferma ad una locanda per dormire e l'oste, non avendo posto per ospitarlo, gli indica un palazzo dove sarebbe potuto andare solo un uomo senza paura poiché "nessuno ne è potuto uscire altro che morto" (Calvino 2002: 59). La mancanza di un rifugio per dormire e un certo senso di sfida, dovuto alla volontà di dimostrare di potercela fare a superare la notte nel palazzo, portano l'eroe a recarsi nel luogo dove avverranno tutte le peripezie successive.

¹² Qui faccio riferimento alla *Morfologia della fiaba* (v. Propp 1966), anche se Calvino non conosceva ancora questo testo e nell'*Introduzione* si riferiva invece allo studio di Propp del 1949 (v. Propp 1949) appena tradotto per Einaudi.

¹³ Questo porterebbe alla funzione VIII a. individuata da Propp (1966: 41).

All'interno del palazzo, mentre Giovannino mangia la salsiccia e beve il vino che si era portato con sé, un omone gigantesco lascia cadere dei pezzi del suo corpo giù dalla cappa del camino per poi ricostituirsi in forma completa. Questa sezione centrale è guidata da un dialogo "botta e risposta" tra l'eroe e il gigante, dove le ripetizioni costituiscono l'elemento di aggancio per il procedere della narrazione: "– Butto? – E butta! – e viene giù un braccio. Giovannino si mise a fischiettare" (*Ibid.*).

La prova finale avviene quando l'omone si fa seguire da Giovannino fin nel sotterraneo del palazzo dove, sotto una pesante lastra di pietra, trova tre pepite d'oro che una volta riportate nella sala del camino fanno sì che l'incanto si rompa. Tuttavia quest'ultima prova è possibile solo grazie all'astuzia di Giovannino che prima di entrare nel palazzo aveva portato con sé tre oggetti, due vivande (il vino e la salsiccia) e un lume che gli permette di non perdersi mentre segue il gigante nei sotterranei. In seguito, Giovannino riesce a far alzare la pesante lastra di pietra al gigante e fargli prendere le tre monete: "Scesero in un sotterraneo, e l'uomo indicò una lastra in terra. – Alzala! – Alzala tu! – disse Giovannino, e l'uomo la sollevò come fosse stata una pietruzza. Sotto c'erano tre marmitte d'oro. – Portale su! – disse l'uomo. – Portale su tu! – disse Giovannino. E l'uomo se le portò su una per volta" (Ivi: 61).

Le varie prove non sono proposte né da un donatore, in quanto il gigante non è una figura positiva e non conferisce alcun oggetto magico al completamento dei vari compiti¹⁴, né da un vero antagonista, poiché non si comporta come un essere cattivo che "deve turbare la pace della famiglia felice, provocare qualche sciagura, danno o menomazione" (Propp 1966: 34). La creatura gigante è un personaggio "grigio", vittima di una maledizione¹⁵ che lo porta ad infestare il castello finché qualcuno (l'eroe) non avesse avuto l'ardire di rompere l'incanto. Quanto ai tre oggetti che Giovannino porta con sé, il numero tre, che da sempre caratterizza la fiaba, svolge una funzione di aiuto mnemonico al narratore e al suo pubblico e serve anche a dare risalto al terzo elemento (in questo caso il lume che avrà un'importante funzione narrativa). È interessante notare che nelle altre versioni, quando gli elementi di aiuto sono presenti, si tratta spesso di oggetti o cibi contadini come la "mazzarella" in Comparetti (v. 1875), bastone dei butteri, oppure gli ingredienti per gli gnocchi in Patuzzi (v. 1895), eliminati da Calvino perché considerati elementi troppo regionali.

¹⁴ Funzione XII (v. Propp 1966: 46).

¹⁵ Qui si potrebbe pensare alla funzione XII al punto 3 dove "un morto chiede che gli sia reso un servizio" (Propp 1966: 46). Tuttavia, questa funzione è sempre volta alla consegna di uno strumento magico che lo aiuterà a fronteggiare l'antagonista.

Il finale della fiaba è senz'altro singolare, la compagnia viene a prendere Giovannino credendolo morto, ma invece lo trova affacciato alla finestra intento a fumare la pipa. Giovannino diventa il proprietario del castello e rimane ricco e felice, fino al sorprendente finale di cui si è già detto. Seguendo le funzioni individuate da Propp ci aspetteremmo un lieto fine, a seguito dell'adempimento del compito proposto all'inizio dovrebbe seguire una ricompensa, come un matrimonio fruttuoso o un trono (v. Propp 1966: 69). In effetti, Giovannino viene ricompensato con l'oro e con il palazzo, ma non con il "per sempre" tipico delle fiabe di grimmiana memoria¹⁶, almeno quelle delle ultime edizioni. Questo perché la fiaba italiana talvolta si discosta fortemente da quella di tradizione europea: per poter veramente concludere il viaggio Giovannino deve conoscere la più grande delle paure, ovvero la morte, solo così ci può essere lo scioglimento finale.

Il finale utilizzato da Calvino, come da lui segnalato (v. Calvino 2002: 1085), è tratto da De Gubernatis (1869: 46): "Giovannino si decide allora a pigliar moglie; vive con la moglie, felice; non gli manca nulla; un giorno, ei si volta; vede la sua ombra, e ne piglia tanto spavento, che dallo spavento casca morto in terra". Non si tratta però di un finale comune alle varie versioni, infatti, in Nerucci (1891: 366) e in Schneller (1997: 201) il protagonista muore, ma la sua morte non è causata dalla vista della sua ombra ma da quella delle sue natiche. In altre versioni l'incontro con la paura porta Giovannino ad essere un *homo novus*. È il caso di Flamminio Veraldo in Straparola. Qui il protagonista, avendo incontrato la morte, ne ricava un insegnamento: "cercando per lo innanzi la vita e fuggendo la morte, dandosi a miglior studi di quello che per lo a dietro fatto aveva" (Straparola 2000: 319). Con lo stesso tono moralistico si chiude anche la versione di Pitre, nella quale l'incontro con la morte coincide con la maturazione del personaggio: "e da quella paura divenne un virtuoso ragazzo" (Pitre 1899: 207). I finali delle altre fiabe sono più "classici" e portano tutti allo scioglimento della situazione iniziale con conseguente lieto fine. In merito al finale è curioso notare che il dettaglio della pipa non appartiene alla tradizione italiana, ma è invece tratto da una versione francese di Andrews (1892:67): "*le matin, la confrérie de la miséricorde vint pour prendre Jean que l'on trouva à la fenêtre fumant une pipe*".

Le versioni in maggior accordo con la tradizione europea sono quella di Zorzut (1882: 167) e Patuzzi (1895: 54), nella quale il protagonista sposa una principessa e diventa per giunta anche il re del castello.

¹⁶ Anche la versione dei Grimm termina con la conoscenza della paura, ma questa paura non è quella della morte, ma piuttosto quella della sessualità e non porta alla morte del protagonista ma alla chiusura del cerchio della fiaba, costituendo di fatto un lieto fine (v. Bettelheim 2008: 270).

4. STRUTTURA E TEMPORALITÀ NELLA FIABA DI GIOVANNINO

La struttura che Calvino scelse per questa fiaba la accosta più ad un componimento autoriale che ad una narrazione orale, data anche la volontà di omologarsi al macrotesto delle altre raccolte europee (Grimm e Perrault in particolare).

Nelle raccolte ottocentesche era forte il desiderio di documentare le fiabe trascrivendole dalla viva voce del narratore, e questo ha come conseguenza che le caratteristiche della narrazione orale sono per lo più mantenute. Fa eccezione, ad esempio, De Gubernatis (1869) che taglia diversi elementi tipici della narrativa orale, come le ripetizioni o gli elementi introduttivi.

Alla luce di questa tradizione, la versione scritta da Calvino tiene sì conto delle scelte fatte dai suoi predecessori, ma sintetizza alcuni elementi strutturali in favore di una *brevitas* che vuole restituire l'essenza del testo fiabesco. È così che l'elemento della ripetizione, comune a tutte le varianti qui individuate, è presente ma in forma più contenuta e soltanto in riferimento al dialogo tra l'omone e Giovannino. L'azione del ripetere è, per usare le parole di Lüthi (2018: 63), "un'esigenza formale", ovvero un elemento strutturale utile alla narrazione. È quindi il più evidente lascito dell'originaria forma orale della fiaba e costituiva un "punto fermo sia per il narratore che per l'ascoltatore" (*Ibid.*). Inoltre, il ripetersi di parti uguali rafforza l'impressione di solidità e attendibilità della narrazione stessa, dando insieme un senso di durevolezza (v. *Ibid.*).

Per questo motivo la presenza o meno della ripetizione può essere un elemento indicativo della fedeltà del testo all'oralità. Bisogna qui immaginarsi i contesti narrativi della fiaba. Il finale della versione di Pinguentini (1955: 29): "strenta la foia, larga la via: disè la vostra che mi go dito la mia", ad esempio, è una chiusa frequente che secondo Lapucci (2007: 585) funge da "formula con cui si usa chiudere le fiabe e che si ripete talvolta a modo di proverbio per significare che, dopo aver espresso il proprio parere, gli altri possono pensare e credere e dire quello che vogliono".

Questo indizio ci spinge ad immaginare un contesto interattivo dello *storytelling* dove narratore e pubblico possono collaborare al fine di raccontare la storia. Anche il dialogo "botta e risposta" con le varie ripetizioni può essere narrato a più voci, in forma quasi ritmata.

Nella versione di Calvino non c'è traccia di questo elemento metanarrativo, che però non scompare completamente dalla raccolta poiché talvolta viene inserito, sempre in chiusura del racconto e in alcuni casi sotto forma di detto, in molte fiabe della raccolta¹⁷.

¹⁷ Si vedano le fiabe n. 8; 12; 13; 16; 19; 35; 45; 46; 51; 63; 84; 85; 86; 95; 104; 109; 127; 129; 135; 139; 140; 146; 148; 151; 152; 155; 159; 162; 168; 171; 174; 176; 182; 188; 199.

Un altro interessante fattore da considerare è quello del tempo. La fiaba di Giovannino presenta diversi riferimenti temporali che forniscono due tipi di informazione: l'aspetto durativo, dato dalla notte o dalle tre notti passate nel castello, e l'aspetto puntuale, ovvero lo scoccare della mezzanotte.

Nella versione di Calvino, Giovannino deve sopravvivere alla notte nel castello per poter superare la sua "prova", così entra nell'edificio e a mezzanotte si mette a mangiare: "A mezzanotte mangiava seduto a tavola, quando dalla cappa del camino sentì una voce" (Calvino 2002: 59).

Le versioni antecedenti presentano quasi sempre almeno uno dei due elementi, aspetto sul quale si insiste particolarmente nella fiaba *El calier* in Schneller dove il calzolaio deve restare tre notti nel castello per liberare la principessa e ad ogni calar della sera viene prima trasportato in cucina da un montone e poi a mezzanotte viene aggredito da ventiquattro streghe, con questo doppio riferimento alla ventiquattresima ora: "io sono la figlia del re delle sette montagne d'oro. Se vuoi, puoi tentare di liberarmi, ma dovrai resistere tre notti. Verranno molte streghe, che minacceranno di annegarti, di bruciarti o di gettarti dalle mura del castello. Se sarai sopraffatto dallo spavento, sarai perso" (Schneller 1997: 142); "quando scese la notte ritornò il montone, riportò il calzolaio in cucina e sparì di nuovo. [...] A mezzanotte entrarono nella stanza dodici streghe, che circondarono il letto" (Schneller 1997: 142).

In Pinguentini, Nerucci, Grisanti e Patuzzi troviamo soltanto la mezzanotte che segna il momento del manifestarsi dello spirito: "Fin che l'era li a còser i gnoch, proprio in punto a la meza note, el sente su par la capa del camin dei gran ropetoni" (Pinguentini 1955: 44); "sarà stata la mezzanotte e Giovannino mangiava a tavola sieduto, quando dalla cappa del cammino sente una voce" (Nerucci 1891: 363); "era già la mezzanotte, e, dopo alcuni rumori, vide aprirsi un uscio, comparirgli uno dall'aspetto sinistro" (Grisanti 1899: 233); "poco prima che soni la mezanote, el senti un sissuro de cadene e de feraie strassinade, de colpi, de tiri, come un avvertimento dei fantasmi che gaveva de vegnir" (Patuzzi 1895: 28). L'elemento della mezzanotte presente in quasi tutte le fiabe, tranne in Comparetti, Schneller¹⁸ e Pitré, è molto interessante perché divide la fiaba in due parti: la prima contiene l'ingresso nel castello da parte dell'eroe, la seconda gli spiriti e le prove alle quali l'eroe è sottoposto. Così come la mezzanotte separa un giorno da un altro, allo stesso modo separa un segmento della fiaba da un altro. Come un interruttore, la mezzanotte accende l'azione e concentra su di sé il momento più alto della tensione della fiaba, che da quel punto in avanti si incupisce in preparazione dell'incontro con la morte. Similmente in Straparola (2000:

¹⁸ Fiaba *Zuanin senza paura*.

315–316) il “brunire della sera” rappresenta il momento dell’incontro con quella “vecchierella molto antica” che rappresenta la vita.

In Calvino, si evidenzia l’assenza delle tre notti mentre viene mantenuta la mezzanotte, anche se questa perde la teatralità che si ritrova in altre versioni, come in Zorzut (1882:163) dove il procedimento descrittivo è quasi cinematografico: “– Sint, mi pâr, si, a bat miezegnòt. Cumò, cumò. Pene dit al sint une vos jù pa nape” (‘Senti, mi pare, sì, batte la mezzanotte. Ora, ora. Neanche lo aveva detto che si sente una voce provenire dalla cappa del camino’).

Ultimo aspetto strutturale da considerare è la presenza di quelli che Lüthi (v. 2018: 70–71) definisce isolamenti e colleganze universali. L’isolamento permette ad ogni elemento di spostarsi e combinarsi con altri elementi senza dover tenere in considerazione alcun legame o vincolo, mentre le colleganze universali conferiscono ai personaggi delle fiabe la libertà di connettersi con qualsiasi elemento senza dover per forza rispettare un rapporto di causa-conseguenza.

Il finale nella fiaba di Calvino presenta sia l’elemento dell’isolamento, poiché a Giovannino vengono donate tre marmitte: una per Giovannino, una per la Compagnia che sarebbe venuta a prenderlo credendolo morto, l’altra per il primo povero che passa. Il terzo elemento è casuale e non viene più ripreso nel finale della fiaba, si tratta pertanto di un componente isolato, utile soltanto a mantenere la classica tripartizione fiabesca. Allo stesso tempo sul finale sono presenti alcune colleganze universali, in questo caso dichiaratamente aggiunte da Calvino (v. 2002: 1085), come la sparizione dell’uomo “pezzo pezzo” così che per simmetria rispetto all’apparizione non tiene in considerazione nessuna legge fisica e sale su dalla cappa del camino. In Nerucci (1891: 364) similmente Giovannino riceve dallo spirito del castello tre pentole del tesoro, una per lui, una per la Compagnia e l’altra per il fattore (che gli aveva indicato il palazzo). Il palazzo viene destinato al primo povero che chiede un pezzo di pane, ma anche in questo caso si tratta di un elemento isolato poiché non gli si farà mai più riferimento. Quel “primo povero” è allo stesso tempo un componente isolato e un collegamento universale, poiché non esiste nessuna connessione tra le prove di Giovannino e il dono del castello a un povero qualsiasi.

In altre versioni la ricompensa dell’eroe viene rafforzata da un matrimonio, come nel caso di Zorzut dove però non è il vecchio ciabattino che ha superato le prove del castello a prendere moglie, ma suo figlio: “In chê di stesse ’l fi dal cialiar, un biel fantàt, al rive ben mitùt a la cort. E, biel che ’l è, al fâs ’namora la fie dal re in t’un lamp. In chê di si sposin” (‘Il giorno stesso, il figlio del ciabattino, che era un bel ragazzo, arriva ben vestito alla corte. E tanto è bello che fa innamorare la figlia del re in un lampo. Si sposarono il giorno stesso’) (Zorzut 1882: 167). In questo caso

l'elemento isolato è costituito dal fatto che il figlio del ciabattino non viene mai menzionato fino alla fine, quando magicamente davanti alla possibilità del matrimonio l'eroe lo propone come sposo. L'espedito fiabesco mantiene salda la struttura della narrazione nonostante la presenza di elementi isolati, apparentemente scollegati dal resto. L'altro aspetto interessante è il "tempismo" del matrimonio, che come nota Lüthi (v. 2018: 72) è l'unico legame duraturo all'interno della dinamica fiabesca, poiché coincide con il finale della fiaba.

5. LINGUA E STILE IN *GIOVANNIN SENZA PAURA*: UN ITALIANO "CORRETTO MA SVAGATO"

Creando una raccolta di fiabe "italiane" Calvino operò scelte drastiche sacrificando, come si è detto, i dialetti, che appaiono invece in tutta la loro varietà nelle raccolte ottocentesche. Il lavoro di ripulitura dei testi riguardò peraltro non soltanto i termini propriamente dialettali ma anche i regionalismi e, più in generale, tutti i riferimenti alla cultura contadina locale.

Secondo Sanga (2020: 214): "per comprendere appieno lo statuto linguistico della narrativa popolare bisogna pensare ai processi di apprendimento e di trasmissione, vale a dire tenere conto del fatto che ogni fiaba ha avuto due tipi di tradizione: una orale e una scritta.

Sia che ci si appoggiasse alla lettura di un testo, sia che la narrazione avvenisse soltanto in forma orale, restava importante mantenere l'interazione tra il narratore e gli ascoltatori. Elementi di questa interazione si sono conservati nel testo, ad esempio il "figuratevi Giovannino!" (Calvino 2002: 59). In questo caso il narratore, che ha già descritto Giovannino come un ragazzo senza paura, dopo aver presentato il palazzo pieno di spiriti, si rivolge direttamente al lettore, creando una situazione di reciproca intesa a sostegno della sua diegesi¹⁹. Anche in Grisanti (1899: 234) l'allocuzione al pubblico: "pensi ognuno che spavento e sorpresa insieme ebbe a provare quell'infelice" ha uno scopo analogo. In Nerucci (1891: 366) la fiaba termina con un detto "si sole dire, che quand'uno si vede 'l culo more dalla paura"; dove quel "si sole dire" fa riferimento ad un orizzonte comune implicito di nozioni e credenze.

Non soltanto nella struttura ma anche nello stile emerge quell'elemento partecipativo che caratterizza la fiaba di tradizione orale e che rende la questione dell'autorialità meno rilevante, poiché il focus della narrazione si colloca presso un sapere comune.

"Dobbiamo [...] andar cauti nel medievalizzare la fiaba, [...] nelle fiabe italiane non si parla mai di castello ma di palazzo non si dice mai (o

¹⁹ Accade lo stesso in altre versioni; in Pitré viene più volte ripetuto un "eccoti" (Pitré 1899), utilizzato sempre a inizio frase con funzione intercalare (v. Bàrberi Squarotti 2004: 25).

quasi mai) principe o principessa ma figlio del re, figlia del re” (Calvino 2002: 44). Si tratta di interventi che rientrano nell’eliminazione di tratti che possano conferire alle fiabe un aspetto di reperti eruditi, piuttosto che la voce moderna della cultura popolare. La versione di Giovannino scritta da Calvino, come del resto il grosso della tradizione ottocentesca, si ambienta in un palazzo, un edificio presente nella nostra tradizione letteraria sin dal Ritmo di Sant’Alessio²⁰, come pure “castello”, utilizzato tra gli altri anche da Cielo D’Alcamo²¹. Come prevedibile, le versioni che presentano castello in luogo di palazzo sono anche quelle più rimaneggiate²².

Tra le versioni-fonte di Calvino sono facilmente individuabili i lasciti di quell’Ottocento medievaleggiante tanto osteggiato dall’autore. I più comuni sono la presenza dei personaggi di re e principessa. Tra le versioni spesso il proprietario del palazzo non è un re ma un “fattore” (Nerucci 1891: 363), un “oste” (Comparetti 1875: 50) oppure un “ricco signore” (Grisanti 1899: 232). Eppure esistono due versioni, quella di Zorzut (1982: 162–168) e quella di Patuzzi (1895: 43–54), nelle quali ritroviamo il re. Particolare è la scelta nella fiaba di Patuzzi (v. *Ibid.*) di inserire il re d’Inghilterra, personaggio presente in altre fiabe italiane della raccolta di Calvino come *Il bastimento a tre piani*, *Caterina la Sapiente* e *L’erba dei leoni*²³. Questo elemento non ha origini certe, Calvino (2002) ipotizza che componenti di questo tipo possano aver avuto il loro epicentro nella Francia gotica e da lì abbiano potuto propagarsi anche in Italia. Resta il fatto che nelle fiabe raccolte in area toscana invece non si parla mai di re, e quando in altre fiabe se ne parla il titolo ha “una valenza generica che non implica alcuna idea istituzionale, e si limita a designare una condizione facoltosa” (Calvino 2002: 52). In Calvino non si menziona il proprietario del palazzo, è il padrone della locanda a parlare del castello ma non esplicita mai chi sia il suo possessore.

Fra i regionalismi rimasti vi sono termini come “spengitoio” (Pitrè 1899: 206), strumento per spegnere le candele soprattutto nelle chiese (Bàrberi Squarotti 2004: 799), indicato con “coso” nella frase “va e piglia il coso” (Pitrè 1899: 206), termine che al lettore contemporaneo non risulta incomprensibile ma di cui invece Pitrè segnala il significato in nota: “è parola che ricorre spesso nel parlare toscano, e si usa per designare un oggetto che non si vuole o non si sa qualificare più particolarmente. Qui è sostituito alla voce spengitoio” (*Ibidem*). In Calvino, viene omissa l’intero episodio descritto in Pitrè che invece compare a parte in un’altra breve fiaba

²⁰ “Sanctu A(lessiu) l’ à sponsata, / em palatiu ne foe portata” (Formentin 2007 :129).

²¹ “En paura non mettermi di nullo manganiello: / istòmi ’n està gloria d’esto forte castiello” (Contini 1960: 181).

²² Un esempio è la versione di De Gubernatis (1869).

²³ Fiabe n. 3; 151; 194.

dal titolo *Lo sciocco senza paura*²⁴, narrazione che si presenta come una traduzione della sola versione di Pitrè e di quel preciso passaggio narrativo.

Sono poi molti i riferimenti alla tradizione culinaria delle varie regioni italiane, in De Gubernatis (1869: 46) all'interno del palazzo un uomo porta con sé delle "bracioline" considerando il contesto della fiaba con l'omone che cade a pezzi giù dal camino, si può ipotizzare un rimando alla locuzione toscana "far bracioline di qualcuno", che significa tagliarlo a pezzi (Bàrberi Squarotti 2004: 350). Vi sono i "bigoli" in Patuzzi (1895:45) e le "frittelle" in Comparetti (1875: 50). A giudicare dall'abbondanza di piatti della tradizione contadina, priva di quei francesismi che fino all'arrivo dell'Artusi erano ampiamente diffusi (Frosini 2007: 47), appare evidente che la maggior parte della tradizione di questa fiaba, quantomeno nell'Ottocento, abbia circolato perlopiù in ambienti umili. Anche in Zorzut (1982: 167) il banchetto voluto dal re per le nozze di sua figlia non riporta cibi elaborati ma l'idea dell'abbondanza viene data dalla presenza di due tipi diversi di carne: "polèz, rost, pastis, confèz" ovvero pollo, arrosto, zuppa e confetti. Calvino elimina questa abbondanza di tradizioni gastronomiche regionali e inserisce una semplice "salsiccia" (Calvino 2002: 59).

Appare chiaro come il processo di traduzione effettuato da Calvino e di epurazione di quel sostrato culturale che si è depositato nei diversi contesti narrativi della fiaba, porti anche ad una perdita della bellezza e dell'immediatezza che forse solo il dialetto nella sua forma più semplice riesce a restituire.

Un'ultima considerazione sulle tre "marmitte d'oro" che costituiscono la ricompensa che Giovannino riceve dall'omone. La scelta del termine "marmitte" proviene da una versione raccolta da Andrews (1892: 67): "*Ille creusèrent et mirent hors de terre trosi marmites d'or*"²⁵. È interessante notare come Calvino, partito col proposito di tradurre dai vari dialetti in lingua italiana, abbia scelto il termine più arcaico dell'intero ventaglio di possibilità presenti nella tradizione. Inoltre, si tratta anche dell'unica attestazione presente tra le varianti prese in esame, il che rende la scelta ancora più curiosa.

6. CONCLUSIONI

La ricostruzione delle diverse forme della tradizione di *Giovannin senza paura* permette di cogliere le ragioni per le quali Calvino ha ritenuto di collocarla in apertura delle sue *Fiabe italiane*. Lo scrittore ha modificato la fiaba sul fronte tematico, stilistico, strutturale ed infine linguistico, man-

²⁴ Fiaba n. 80.

²⁵ Il sostantivo esiste nella lingua italiana ed è attestato fin dal XVI secolo, indicato nell'inventario di Alfonso II d'Este (v. Bàrberi Squarotti 2004: 821).

tenendo ciononostante lo scheletro della maggior parte delle sue versioni. Tuttavia, la necessità di una traduzione dai dialetti e la volontà di Einaudi di rendere la raccolta di fiabe un regalo di Natale per bambini e famiglie hanno determinato la scomparsa degli elementi considerati grotteschi o delle componenti più squisitamente legate alla cultura contadina.

Calvino volle creare una raccolta di fiabe che fosse in grado di preservare in un unico testo la memoria della tradizione fiabesca italiana, fino a quel momento frammentata nelle varie raccolte regionali. *Le Fiabe Italiane* sono il punto di arrivo di un interesse europeo, che era partito dalla Germania più di cento anni prima con l'operato dei Grimm e che da quel momento ha visto sempre uno stretto contatto tra lo studio delle fiabe e la costruzione di un'identità nazionale. Questo lungo percorso in Italia è stato rallentato dalla difficoltà di affermarsi degli studi etnologici in una nazione che ha basato la sua identità sul modello classico-umanistico e che conseguentemente ha relegato le ricerche folkloriche a studi "di nicchia". Nel Novecento il fascismo ha infine strumentalizzato gli studi etnologici piegandoli agli scopi del regime, motivo per il quale una raccolta di fiabe italiane ha visto il suo compimento soltanto nel secondo dopoguerra in un contesto di piena rifondazione dell'idea di cultura nazionale.

La fiaba di *Giovannin senza paura* è l'emblema del tentativo di tenere insieme storie che presentano strutture differenti, dialetti vari e soluzioni narrative disparate. In questa ricerca di unità, tutti gli elementi che caratterizzano le versioni sbiadiscono, acquisendo senso e valore soltanto se comparati all'intera tradizione. A pagare lo scotto più grande è la resa linguistica: la traduzione della fiaba risente della pluralità di fonti e perde quel senso di immediatezza che invece è sempre evidente in tutte le versioni dialettali. Difatti, la scelta di Calvino rende la lingua a tratti asettica, in contrasto col colorito panorama linguistico che ancora oggi anima la cultura popolare e la cultura linguistica degli italiani.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Primaria

Andrews, J. B. (1892). *Contes ligures: traditions de la Rivière recueillies entre Menton et Gênes*. Parigi: Ernest Leroux.

Calvino, I. (2002). *Fiabe italiane*. Milano: Mondadori.

Comparetti, D. (1875). *Novelline popolari italiane*. Torino: Loescher Editore.

De Gubernatis, A. (1869). *Le novelline di Santo Stefano di Calcinaia*. Torino: Augusto Federico Negro Editore.

Grimm, J. & Grimm, W. (1951). *Le fiabe del focolare*. Torino: Einaudi.

- Grimm, J. & Grimm, W. (2018). *Tutte le fiabe* (a cura di C. Miglio & F. Negrin). Roma: Donzelli.
- Grisanti, C. (1899). *Usi, credenze, proverbi e racconti popolari di Isnello*. Palermo: Alberto Reber.
- Nerucci, G. (1891). *Sessanta novelle popolari montalesi*. Firenze: Successori Le Monnier.
- Patuzzi, G. L. (1895). *A proposito di una fiaba*. Verona: Stab. tipo-lit. G. Franchini.
- Pinguentini, G. (1955). *Fiabe, leggende, novelle, satire paesane, storielle, barzellette in dialetto triestino*. Trieste: E. Borsatti.
- Pitrè, G. (1899). *Novelle popolari toscane*. Firenze: G. Barbera.
- Pitrè, G. (2005). *Novelle popolari toscane* (a cura di L. R. Bruno). Palermo: Ila Palma.
- Schneller, C. (1867) *Märchen und sagen aus Wälschtirol*. Innsbruck: Verlag der Wagner'schen Universität-Buchhandlung.
- Schneller, C. (1997). *C'era una volta...: leggende e favole trentine* (a cura di I. Andergassen & M. Neri). Trento: Panorama.
- Straparola, G. F. (2000). *Le piacevoli notti* (a cura di D. Pirovano). Roma: Salerno editrice.
- Tiraboschi, A. (1981). Fiabe bergamasche (a cura di V. Volpi). In R. Leydi (a cura di), *Mondo popolare in Lombardia, vol. 1* (pp. 343–424). Milano: Silvana Editoriale d'Arte.
- Zorzut, D. (1982). *Sot la nape... (i racconti del popolo friulano)*. Udine: Società filologica friulana.

Bibliografia Critica

- Angelini, P. (a cura di) (2022). *La collana viola. Lettere 1945–1950*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arne, A. & Thompson, S. (1961). *The types of Folktale. A classification and Bibliography*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Bacchilega, C. (1985). Il viaggio di Calvino: fiaba, racconto e mito. *La Ricerca Folklorica*, 12, 27–32.
- Barsotti, S. (2020). Calvino interprete della fiaba e rappresentante dello strutturalismo. *Studi sulla formazione*, 1, 111–121.
- Bettelheim, B. (2008). *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Buttitta, A. (a cura di) (1974). *Demologia e folklore: Studi in memoria di Giuseppe Cocchiara*. Palermo: Flaccovio.
- Calabrese, S. & Cruso, S. (2008). *Il folklore unplugged. Lettere di Calvino, Cocchiara, De Martino e Pavese sulla tradizione popolare*. Bologna: Clueb.
- Calvino, I. (1996). *Sulla fiaba*. Milano: Mondadori.

- Carli, A. (2018). *L'occhio e la voce: Pier Paolo Pasolini e Italo Calvino fra letteratura e antropologia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Contini, G. (a cura di) (1960). *Poeti del Duecento, Vol. II, t.1*. Milano-Napoli: Ricciardi.
- Formentin, V. (2007). *Poesia italiana delle origini*. Roma: Carocci.
- Frosini, G. (2007). L'italiano in tavola. In P. Trifone (a cura di), *Lingua e identità: una storia sociale dell'italiano* (pp. 41–61). Roma: Carocci.
- Frigessi, D. (a cura di) (1988). *Inchiesta sulle fate: Italo Calvino e la fiaba*. Bergamo: Pierluigi Lubrina.
- Lüthi, M. (2018). *La fiaba popolare europea: forma e natura*. Milano: Mursia.
- Mangoni, L. (1999). *Pensare i libri*. Torino: Boringhieri.
- Mittner, L. (1964). *Storia della letteratura tedesca*. Torino: Einaudi.
- Propp, V. J. (1949). *Le radici storiche dei racconti di fate*. Torino: Einaudi.
- Propp, V. J. (1966). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Rölleke, H. & Gini, V. (1987). Nuove acquisizioni sui Kinder-und Hausmärchen dei fratelli Grimm. *La Ricerca Folklorica*, 15, 81–84.
- Sanga, G. (2020). *La fiaba*. Padova: Cluep.
- Serra, F. (2006). *Calvino*. Roma: Salerno editrice.
- Uther, H. J. (2011). *The Types of International Folktales. A classification and Bibliography*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

Dizionari ed Enciclopedie

- Bàrberi Squarotti, G. (a cura di) (2004). *Grande dizionario della lingua italiana*. Torino: UTET. Testo disponibile al sito: <https://www.gdli.it/> (Consultato il 3 luglio 2024).
- Lapucci, Carlo (2007). *Dizionario dei proverbi italiani*. Milano: Mondadori.
- Dizionario di storia* (2010). *Treccani*. Testo disponibile al sito: [https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-senza-paura_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-senza-paura_(Dizionario-di-Storia)/) (Consultato il 2 luglio 2024).

FROM LOCAL TO NATIONAL TRADITION: *GIOVANNIN SENZA PAURA AND FIABE ITALIANE*, FIRST COLLECTION
BASED ON EUROPEAN MODEL IN ITALY

Summary

After 1945 at the Einaudi publishing house, a new Italian culture for democratic Italy was being discussed. Calvino's *Fiabe Italiane* (1956) marked one of the milestones of this project. Calvino wanted to collect traditional folk tales and made them part of the canon, a classic like following the model of the fairy tales collected by the Grimms in Germany. At the opening of the collection, he placed the fairy tale *Giovannin senza*

paura. This article analyses and discusses the *Giovannin* in order to grasp the rationale for this preminent position and discusses the sources from which he drew it, both those named by Calvino and others, which specific research has revealed. The comparison of the texts shows that Calvino intervened significantly on the story, partially contradicting his claim of a pure translation guided by philological criteria. The aim of the article is to shed light on Calvino's work, studying the uses he made of tradition, in order to recognise and define the criteria adopted for the formation of the national collection from a set of fairy tales that had up until then remained within regional boundaries, and were only studied as testimonies of popular culture.

Keywords: *Giovannin senza paura*, *Calvino*, *Fiabe italiane*, *fairy tales studies*, *philology*, *folklore*

*Sara Sorrentino**
Università di Genova

LE SCELTE ESPRESSIVE DI ZEROCALCARE IN *KOBANE CALLING* E *NO SLEEP TILL SHENGAL*

Abstract: In quest'analisi si considereranno due reportage a fumetti di Zerocalcare: il primo, *Kobane Calling* racconta le tappe del viaggio dell'autore nelle terre al confine tra Siria e Turchia, con destinazione finale Kobane, cittadina di frontiera della provincia del Rojava, divenuta celebre per essere stata, all'inizio del 2015, il caposaldo in cui i combattenti curdi hanno contrastato l'avanzata del gruppo dello Stato Islamico. Il secondo reportage, *No sleep till Shengal* (BAO Publishing, 2022), sviluppa la ricerca sul confederalismo democratico proposto da alcuni movimenti del popolo curdo, e riporta il viaggio intrapreso dall'autore, nella primavera del 2021, a Shengal, nel Kurdistan iracheno. Tra la vasta produzione dell'autore romano si è deciso di indagare queste due opere perché esse sono connotate da numerose scelte espressive che sfruttano la loro popolarità e capacità comunicativa per diffondere una tematica geopolitica complessa come la lotta per l'autodeterminazione condotta dal popolo curdo. Nel corso dell'analisi si osserveranno le attestazioni riconducibili all'italiano contemporaneo e al romanesco, ovvero ai poli linguistici più attivi in entrambe le opere. In questo contributo si esamineranno le attestazioni ritenute linguisticamente più eccentriche rispetto alla norma e investite di un valore simbolico e ideologico.

Parole chiave: *Zerocalcare*, *Kobane Calling*, *No sleep till Shengal*, *graphic novel*, *analisi linguistica*, *Italiano d'uso contemporaneo*.

1. INTRODUZIONE

L'analisi comprenderà le diverse componenti verbovisive. della pagina, i baloon e le didascalie che interagiscono con il "sistema sincretico della sintassi" (Moglia 2022: 2)¹ del fumetto; per brevità ci si riferirà a *Kobane*

* sara.sorrentino@edu.unige.it; ORCID: 0000-0002-0085-6322

¹ Per gli aspetti semiotici del fumetto, cfr. Barbieri (2017). Per indagini linguistiche approfondite su *graphic novel* e fumetti si trovano in Sebastiani (2002) e Sebastiani (2009). Per un ampio approfondimento sui modelli linguistici del *graphic novel* italiano

Calling con la sigla KC e a *No sleep till Shengal* con la sigla NS². Gli aspetti macrolinguistici grammaticali sono in linea con “la grammatica del fumetto” (Morgana 2016: 221) di cui le principali coordinate (vignette, fumetti, didascalie, onomatopée, segni cinetici che indicano il movimento e manipolazione espressiva del *lettering*) sono interpretate, come accade spesso nel genere *graphic novel*, per creare un “personale linguaggio fumettistico, che presuppone lettori più abili e scaltri, puntando su soluzioni innovative e su strategie espressive a volte complesse” (Ivi: 224).

Per quanto riguarda le titolazioni, l’autore ha scelto la lingua inglese; *Kobane Calling*, letteralmente *Kobane chiama*, è costruito sull’esempio di *London Calling*, album e brano di The Clash datato 1979, entrambi divenuti leggendari nella storia della musica, che a loro volta richiamavano il titolo della trasmissione radiofonica inglese *London Calling Europe*, la cui prima trasmissione risale al 6 luglio 1941³ e che dunque, rinviando a scenari di guerra e di tensione, è in linea con il contenuto del fumetto. Anche il titolo della seconda opera fa riferimento all’ambito musicale: il nome, nella versione curda, della cittadina Shengal (araba Sinjar) sostituisce il toponimo Belfast che invece compare nella canzone *No sleep ‘til Belfast* del gruppo punk irlandese *Stiff Little Fingers*, cover della più celebre *No sleep till Brooklyn* del gruppo newyorchese Beastie Boys; la traduzione di questo secondo titolo, *Niente sonno fino a Shengal*, è inoltre un rimando cataforico alla storia in cui il sonno del protagonista è compromesso dai rumori gravi e cavernosi che produce, russando, il suo compagno di stanza⁴.

L’italiano delle due opere si colloca “verso la parte centrale del repertorio (socio)linguistico sia sul piano dell’organizzazione testuale, sia sul piano lessicale, sia infine su quello sintattico, con una concentrazione di fenomeni che caratterizzano tradizionalmente la riproduzione di una comunicazione di marca colloquiale (e giovanile) entro i testi scritti” (Testa 2023: 139). Assumendo, come base di studio, l’approfondita analisi linguistica di Andrea Testa sulle due opere (Testa 2023), in questa sede mi occuperò dell’addensamento di inglesismi, disfemismi e di elementi morfologici che la tradizione degli studi linguistici riconduce all’italiano popolare e/o all’italiano parlato, nonché di alcune attestazioni diatopicamente marcate stilisticamente

cfr. Giovanardi & Testa (2023). Sul romanesco di Zerocalcare cfr. Palermo (2021); Testa (2023: 137–139).

² Per *Kobane Calling* l’edizione da cui sono riprese le citazioni è quella aggiornata del 2020; le citazioni da *No sleep till Shengal* provengono dall’edizione del 2022. Il segno / indica il cambio di baloon (o fumetto), il segno | indica il cambio di vignetta. Il testo, originariamente in carattere stampatello maiuscolo, è citato in corsivo, i caratteri maiuscoli non sono d’autore ma sono stati inseriti nella trascrizione, secondo le norme ortografiche.

³ V. <https://www.bbc.com/historyofthebbc/anniversaries/july/london-calling-europe/>.

⁴ “Non si può definire ‘russare’ / Il rumore di 49 facoceri venuti dall’inferno che spolpano una famiglia di scimmie” (Zerocalcare 2022: 44).

significative. L'indagine si soffermerà inoltre sull'impiego di riferimenti che rimandano alla cultura popolare, spesso derivati da programmi televisivi, videogiochi, romanzi di consumo, e sulle modalità con cui essi acquistano un'importanza tematica e simbolica primaria nei due reportage.

2. PECULIARITÀ LESSICALI E TEMATICHE

Come accade frequentemente nell'italiano contemporaneo e, soprattutto, nella lingua dei media e dei fumetti⁵, gli inglesismi sono numerosi. Tra i molti, importanti segnalatori che rivelano come i campi semantici più attivi siano riconducibili a Internet e ai sottocampi dei videogiochi, dei social media, dei film e delle serie tv (Testa 2023: 133), si evidenziano le scelte lessicali che indicano la vicinanza ad alcuni ambiti peculiari e che possono permanere oscure se si ignora un determinato immaginario socioculturale. L'espressione *Darwin Awards* (Zerocalcare 2020: 236), utilizzata nella frase "cercare di morire in un modo da Darwin Awards", è, per esempio, il nome di un noto premio, assegnato annualmente mediante votazione popolare su una piattaforma online⁶, conferito postumo alle persone che perdono la vita in seguito ad azioni scellerate o in circostanze ridicole. L'uso di *stargate* (Ivi: 63) è ripreso dall'universo fantascientifico del film del 1994 *Stargate* di Roland Emmerich e sviluppatosi nelle serie televisive successive in cui gli *stargate* sono portali che permettono di collegare in maniera quasi istantanea due punti dello spazio. All'ambito mediale sono riconducibili anche gli usi *spoilerare* e *fanbase*. La prima occorrenza, formata dal sostantivo *spoiler*⁷ e dal suffisso della prima coniugazione verbale, è datata 1983 nel Sabatini Coletti che non riporta, però, a differenza del Nuovo De Mauro, l'uso informale del termine che, nella sua mutazione morfologica da sostantivo a predicato, consiste nell'atto di rivelare la trama, la conclusione, l'effetto sorpresa di un film o di una serie, a qualcuno che ancora non ne ha completato la visione⁸. La seconda occorrenza, *fanbase*, prestito integrale dalla lingua inglese, se indica un gruppo di sostenitori di uno o più artisti,

⁵ In un recente saggio di Andrea Testa e Claudio Giovanardi sui modelli linguistici del romanzo a fumetti, Giovanardi (Giovanardi & Testa 2023: 232) evidenzia come i *graphic novel* siano "uno specchio che riflette in buona misura l'articolazione dell'attuale repertorio linguistico italiano".

⁶ V. <https://darwinawards.com/>.

⁷ V. <https://dizionario.internazionale.it/parola/spoiler>, s.v.

⁸ Al predicato in questione, è dedicata una pagina di approfondimento nella sezione delle consulenze linguistiche dell'Accademia della Crusca: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/evitando-di-spoilerare-il-finale%e2%80%a6/1059> <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/evitando-di-spoilerare-il-finale%e2%80%a6/1059>.

nell'italiano attuale è utilizzata anche per definire i seguaci degli account social di un personaggio noto. Le locuzioni *papa boy* e *bufera social* sono neoformazioni ibride (Adamo & Della Valle 2017: 30) da ricondurre al repertorio giornalistico; la prima, meno recente, è una denominazione scherzosa dei giovani che si raccolgono attorno al papa durante gli affollati raduni organizzati dal Vaticano; la seconda, negli ultimi tempi usata con una certa frequenza, descrive l'insieme di reazioni, spesso aggressive, rintracciabili sulle piattaforme social, suscitate, generalmente, da una dichiarazione rilasciata da un personaggio noto. Tra i forestierismi, si notano alcune deformazioni ottenute tramite la trascrizione della resa fonetica, che dileggia la cattiva conoscenza della lingua inglese da parte di coloro che sono costretti a pronunciarla per farsi comprendere in una conversazione: "Eiti iuros" (Zerocalcare 2020: 73); "medisinz dentist" (*Ibidem*); "ai dont spic" (Ivi: 154).

Le attestazioni mistilingue, angloitaliane, costituiscono un diverso insieme lessicale; l'espressione *too much* (Zerocalcare 2022: 47), talvolta preceduta dall'attenuativo *po*, usata per giudicare come esagerata una situazione oppure per definire fuori luogo un comportamento, non è registrata sui dizionari ma è frequente nel parlato informale e presenta oltre centocinquanta nel corpus dell'italiano del web, con lo stesso significato e nello stesso contesto d'utilizzo del testo⁹. Le altre occorrenze, riconducibili a questa tipologia, come "I don't undestrاند one ceppa" (Zerocalcare 2020: 75); "fly down tortellotto" (Ivi: 37)¹⁰; "to make pippa" (Zerocalcare, 2022: 80); "molto action" (Ivi: 106); "fumettista stealth" (Ivi: 114)¹¹, dimostrano un uso improprio della lingua inglese che, mescolata con l'italiano, ha una resa canzonatoria nei confronti di alcuni inglesismi gratuiti mirati a conferire all'atto comunicativo uno stile contemporaneo.

Il sintagma "tormenti autoinflitti da primo mondo" (Ivi: 8) costituisce invece un caso particolare. Indica con sarcasmo alcune problematiche, spesso irrisorie, che paiono insormontabili agli occhi di una persona che vive in una condizione di privilegio socioeconomico e deriva da *first world*

⁹ V. <http://corpora.dipartimentidieccellenzadilef.unifi.it/noske/run.cgi/first?iquery=too+much&corpname=colweb&corpus-search-form=true>

¹⁰ L'espressione, con il significato di *vola basso, non essere superbo*, non è utilizzata, in questa forma, nella lingua inglese.

¹¹ L'uso del nome *stealth* (di cui nel testo ci si avvale come aggettivo riferito al sostantivo *fumettista*), che in inglese indica il fatto di agire in segreto, rimanda ad una categoria di videogiochi d'azione basati sull'abilità del giocatore di evitare di essere rilevato dal nemico per poter completare gli obiettivi fissati. Nel testo è utilizzato, come le altre formazioni mistilingue, in chiave ironica, per alludere alla poca credibilità che il protagonista ritiene di avere quando tenta di vestire i panni dell'uomo di azione.

problem, utilizzata nei registri informali dell'inglese e, infatti, lemmatizzata nell'*Urban dictionary*¹², un dizionario online compilato dagli stessi utenti, dove sono raccolte parole ed espressioni gergali. All'espressione è dedicato un approfondimento, del 2018, sul Corriere della Sera¹³; essa è comune, soprattutto nella versione inglese, nel linguaggio del *meme*¹⁴ tanto da avere una pagina dedicata¹⁵, dal 2018, nel catalogo online *Know your meme*, un sito web che documenta i fenomeni di Internet come video virali, immagini, slogan. Un ulteriore sottoinsieme lessicale è costituito da alcuni neologismi composti che crediamo possano essere attribuiti alla creatività dell'autore, formati mediante la semplice giustapposizione di due unità lessicali. Sul modello nome+nome, sono costruite alcune formazioni: *papa-pass* (Ivi: 51) il cui significato rimanda al privilegio della protezione papale; *CaneDi-Morte*, in questo caso none+preposizione+nome (Zerocalcare 2020: 126), composta da un determinato e da un determinante, che, per definizione dell'autore, designa un cane macilento e in evidente stato di deperimento; *cazzoconiglio* (Zerocalcare 2022: 35), formazione disfemica costituita da un determinante e da un determinato, coniata per indicare una scherzosa pratica giovanile per cui un disegno che sembra raffigurare un coniglio si rivela invece la raffigurazione stilizzata dell'organo sessuale maschile. Due sono invece le occorrenze composte da nome+aggettivo: *adultocentrica* (Zerocalcare 2020: 133); *pippocratico* (Zerocalcare 2022: 131). La prima, classificata come neologismo da Treccani nel 2008¹⁶ e riferita ad un pensiero che interpreta i comportamenti dei bambini considerandoli adulti, segue il sostantivo disfemico *cazzata*; la seconda è ottenuto dall'unione di *pippo* che rimanda al vocabolo corrente nella comunicazione giovanile romana *pippa* con il significato di discorso lungo e noioso (Giovanardi 2019: 103), seguito dal suffisso *-cratico* riferito all'esercizio del potere. Zerocalcare conia questa deformazione con intento ironico e deforma la formula *confederalismo democratico*, coniata da Abdullah Öcalan (2013: 26), fondatore del Partito dei Lavoratori del Kurdistan, per denominare un tipo di autogoverno politico dove tutti i gruppi della società e tutte le identità culturali possono

¹² V. <https://www.urbandictionary.com/>.

¹³ V. <https://www.corriere.it/tecnologia/cards/first-world-problem-meme-che-racconta-piccoli-drammi-chi-ha-tutto/classico.shtml> (Consultato il 31/10/2024)..

¹⁴ Si tratta di contenuti verbovisivi di natura umoristica, spesso frutto di rielaborazioni creative di scene di film, serie o programmi TV, opere artistiche, note nell'immaginario comune, che si diffondono in rete.

¹⁵ V. <https://knowyourmeme.com/memes/first-world-problems> (Consultato il 31/10/2024)..

¹⁶ V. https://www.treccani.it/vocabolario/adultocentrico_%28Neologismi%29/, s.v. (Consultato il 31/10/2024)..

esprimersi in incontri a livello locale, convegni generali e consigli. Infine, l'espressione *Punti TSO*, nella proposizione "Perché non abbiamo fatto il viaggio insieme dall'Italia non si sa, mi sa che era troppo logico e non ci davano abbastanza punti TSO" (Zerocalcare 2020: 91), è formata da un sostantivo e dalla sigla che indica il Trattamento Sanitario Obbligatorio rivolto a persone affette da malattie mentali e si riferisce ironicamente alla scelta di compiere un viaggio così rischioso come quello intrapreso dal protagonista.

Anche la componente disfemica costituisce un tratto stilistico importante della produzione di Zerocalcare; l'elemento che presenta maggiori occorrenze è *cazzo*, usato in modo proprio, in riferimento all'organo sessuale maschile, oppure in diverse declinazioni figurate. Gli usi rintracciati possono essere classificati secondo alcune categorie proposte da Luca Serianni in uno studio dedicato al turpiloquio¹⁷; il lemma è utilizzato nelle esclamazioni, anche con valore incidentale: "siiiii! Andiamo, cazzo!" (Ivi: 139); "perché, cazzo, se dobbiamo portare delle telecamere a Kobane, bisogna scrivere su ogni telecamera 'X Kobane'?" (Ivi: 76); "è una guerra, cazzo, come fai ad avere quest'attenzione verso ognuno di quei morti?" (Ivi: 157). Inoltre è un elemento completivo delle negazioni, secondo un uso che, specifica Serianni (2012: 182), è ben noto in italiano e in altre lingue: "non c'è un cazzo da fa'" (Zerocalcare 2020: 85); "non si capisce un cazzo" (Zerocalcare 2022: 29); "non spostano un cazzo" (Ivi: 47); "non capisco un cazzo" (Ivi: 78); "non si vede un cazzo di niente" (Ivi: 108); "non dormo un cazzo" (Ivi: 114); "non mi invento un cazzo" (Ivi: 158); "non c'è un cazzo da raccontare" (Ivi: 189); oppure è utilizzato con il significato di *niente affatto* in espressioni olofrastiche come: "Col cazzo, invece!" (Zerocalcare 2020: 178); "e da solo vado cor cazzo" (Zerocalcare 2022: 20); e come elemento che ribalta un'argomentazione citata nel cotesto precedente, come in: "dormire il cazzo" (Ivi: 113)¹⁸. Numerosi sono gli impieghi di *cazzo* come elemento completivo di interrogative, anche indirette, con intonazione polemica: "ma che cazzo è kobane?" (Zerocalcare 2020: 13); "e che cazzo ci stai a fa' qua?" (Ivi: 137); "e mò chi cazzo è il fumettista disimpegnato?" (Ivi: 16); "chissà che cazzo mi pensavo" (Ivi: 26); "ma che cazzo ci sei venuto a fare qua?" (Ivi: 46); "machecazzodici?" (Ivi: 67); "cazzohaifatto?" (Zerocalcare 2022: 32); "in cosa cazzo ti sei cacciato?" (Ivi: 60); "che cazzo ne so?" (Ivi: 118); "non so che cazzo dire" (Ivi: 121); "come cazzo funziona 'sto governo?" (Ivi: 131);

¹⁷ Già Emilio Cecchi, nel 1948, registrava, criticamente, una maggiore permeabilità dell'italiano al turpiloquio (Cecchi 1972: 133–135); cfr. anche Serianni (2012: 179–186). Per l'approfondita disamina dei diversi impieghi del disfemismo *cazzo* in Zerocalcare, si veda anche Testa (2024: 259–26).

¹⁸ Per un uso parallelo, cfr. l'espressione toscana gergale *una sega*; l'espressione *il cazzo* nega l'azione predicata dal verbo che la precede.

“dove cazzo lo incontro” (Ivi: 176). A questi, si aggiunge l’utilizzo di *cazzo* come intensificatore¹⁹: “cazzo di scemo” (Zerocalcare 2020: 12); “nessuna altra cazzo di lingua” (Ivi: 28); “un cazzo di e-reader” (Ivi: 227); “sto cazzo di navigatore” (Ivi: 85); “quella cazzo di dance mediorientale” (Zerocalcare 2022: 33); “questo cazzo di simbolo gigante” (Ivi: 57). Inoltre, il lemma ricorre di frequente in espressioni figurate, come la locuzione *rompere il cazzo* sinonimica di causare fastidio: “ti rompono il cazzo” (Zerocalcare 2020: 204); “non ci rompere il cazzo” (Zerocalcare 2022: 6); “hai rotto il cazzo” (Ivi: 62); “ci rompono il cazzo” (Ivi: 116); oppure *stare sul cazzo* per esprimere antipatia: “me state sul cazzo” (Ivi: 28). Il disfemismo è utilizzato anche per riferirsi ai fatti privati: “sì, facciamoci i cazzi loro!” (Zerocalcare 2020: 94); “fatti i cazzi tuoi” (Ivi: 212); “si fa abbastanza i cazzi suoi” (Zerocalcare 2022: 37). Dal nome dell’organo sessuale discendono alcuni usi come *cazzetto* (Ivi: 71); *cazzata* (Zerocalcare 2020: 124, 206; Zerocalcare 2022: 21, 32, 68), oppure le locuzioni ellittiche del verbo *frega*, *cazzotene* (Zerocalcare 2022: 10); *cazzocene* (Ivi: 77), che appartengono all’informalità e sono diffuse nell’italiano substandard e in rete²⁰. La parola, inoltre, forma i composti *stocazzo* (Ivi: 86, 87, 105) e *sticazzi* (Zerocalcare 2020: 184, 262; Zerocalcare 2022: 9, 12, 68, 77, 93, 179), romaneschi in origine ma ormai comuni nelle forme non sorvegliate dell’italiano contemporaneo a livello sovraregionale per esprimere noncuranza. Desemantizzati nel loro rimando alla sfera sessuale sono anche le espressioni *cojone* (Zerocalcare 2022: 31, 116); *cojoni* (Zerocalcare 2020: 81) per descrivere una persona poco brillante oppure *culo*, utilizzato sempre in locuzione figurate come “com’è una città che ha preso a calci in culo l’Isis?” (Ivi: 186, 189); “li prendiamo per il culo” (Zerocalcare 2022: 61); “pronti a fare il culo al bastardo” (Ivi: 74). Alcuni disfemismi presenti nei testi e legati alla sfera sessuale sono invece impiegati nel loro significato letterale: *sborra* (Ivi: 68); *bocchini* (Zerocalcare 2020: 151); mentre le occorrenze *pippa* (Ivi: 82); *pippe* (Zerocalcare 2022: 139); *pippone* (Zerocalcare 2020: 87) che, se nel loro significato letterale rimandano all’atto onanistico maschile, sono nel testo utilizzate come sinonimo di spiegazione lunga, verbosa e non richiesta che suscita nell’ascoltatore una sensazione di noia profonda. Alla sfera scatologica sono connessi i disfemismi *caco* (Ivi: 181); *merda* (Ivi: 233; Zerocalcare 2022: 34, 59); *pezzodimerda* (Ivi: 81); *stronzate* (Ivi: 101, 170). Le imprecazioni vengono formulate soprattutto mediante il ricorso a locuzioni che invocano

¹⁹ Per la definizione e la classificazione degli intensificatori in italiano si veda Cimaglia 2010.

²⁰ La locuzione, con il pronome di prima persona plurale, usata come *hashtag* ha, su Instagram, 10, 4 mila post; la stessa, con il pronome di prima persona singolare, compare in 44 mila post.

una divinità: *cristosanto* (Zerocalcare 2020: 133); *madonna* (Ivi: 64, 65); *emmadonna* (Ivi: 190); *cristo* (Zerocalcare 2022: 51); *cristo santo palombaro* (Ivi: 64); *cristoddio* (Ivi: 106); *madreddio* (Ivi: 161); *cristoddio* (Ivi: 106); *madonna dei cazzi tuoi* (Ivi: 172). Talvolta il nome di Dio è deformato per tabù, in un'espressione comune nel linguaggio giovanile: *porcoddue* (Zerocalcare 2020: 65, 78, 90, 237); (Zerocalcare 2022: 115). Un evidente tratto stilistico è anche l'impiego del romanesco, per cui, in questa sede, si osserveranno unicamente le voci lessicali ritenute più significative, rimanendo al saggio di Claudio Giovanardi (Giovanardi 2019: 84–105) sulla vitalità del romanesco nell'opera di Zerocalcare e al già citato contributo di Andrea Testa (Testa 2023: 37–139) per un'analisi completa della presenza del dialetto nei diversi ambiti linguistici. Sul versante lessicale, l'autore impiega alcune espressioni di tradizione romana: *abbiocco* (Zerocalcare 2020: 85)²¹; *monnezza* (Ivi: 44)²²; *accolli* (Ivi: 53, 59; Zerocalcare 2022: 9)²³; *accollo* (Zerocalcare 2020: 104, 133; Zerocalcare 2022: 8); *pischello* (Zerocalcare 2020: 90); *pischella* (Ivi: 91, 131, 242); (Zerocalcare 2022: 174)²⁴; *rosicare* (Zerocalcare 2020: 103)²⁵; *je spiccica casa* (Ivi: 111)²⁶; *pischellone* (Zerocalcare 2022: 145); *fracico* (Ivi: 81)²⁷; *capoccia* (Ivi: 13)²⁸; *coatti* (Zerocalcare 2020: 131); *coatto* (Ivi: 151; Zerocalcare 2022: 74)²⁹; *sentirsela calla* (Zerocalcare 2020: 151)³⁰; *te se sgobbano* (Zerocalcare

²¹ 'sonnolenza improvvisa' (Faraoni & Loporcaro 2020: 219).

²² 'spazzatura', registrata come voce romanesca in <https://www.treccani.it/vocabolario/mondezza> (Consultato il 31/10/2024)..

²³ Il verbo *accollare* è molto usato nel gergo giovanile ma il sostantivo in questione sembra avere avuto una diffusione capillare proprio attraverso i fumetti di Zerocalcare.

²⁴ 'ragazza'; 'ragazzo' in Giovanardi (2019: 98).

²⁵ L'origine romanesca è approfondita in un articolo in D'Achille (2011).

²⁶ L'espressione rimanda all'atto di pulire la propria abitazione; solitamente, nell'italiano informale, è utilizzata, nei termini di paragone, che qualcuno non è nulla a confronto di qualcun altro; se ne rintracciano numerose attestazioni sul web e sul Corpus della Lingua Italiana nel Web: <https://www.stazionelessicografica.it/ricerca?str=spiccio+casa> (Consultato il 31/10/2024)..

²⁷ 'bagnato'; l'aggettivo è lemmatizzato in Ravaro (1994: s.v.); esso compare più volte in alcuni quotidiani, soprattutto in occasione di citazioni di parlanti romani, cfr. <https://www.stazionelessicografica.it/ricerca?str=fracico> (Consultato il 31/10/2024)..

²⁸ 'testa', lemmatizzato in *Il nuovo De Mauro*, s.v., come voce romanesca, <https://dizionario.internazionale.it/parola/capoccia>, s.v. (Consultato il 31/10/2024).

²⁹ Si veda, a proposito di *coatto*, Giovanardi (1993: 62–78) e D'Achille & Giovanardi (2001: 151–168).

³⁰ 'essere sicuri di sé'; per questa locuzione cfr. Giovanardi (2013: 198).

2022: 154, 191)³¹; *babbasone* (Ivi: 156)³². La forma verbale pronominale della proposizione “non posso accannarla così alla madre” (Ivi: 18) è riconducibile al romanesco giovanile ed il suo significato è assimilabile al verbo ‘abbandonare’, come riportato in un’indagine sui neologismi condotta da Giovanardi (2020: 222; Faraoni & Loporcaro 2020: 215–226). Tra le tante bandiere linguistiche romanesche c’è anche *daje* (Zerocalcare 2020: 98, 106, 139), formato dal verbo dare (a Roma troncato in *dà*) e dal pronome *je*, che nel romanesco sta per ‘gli’, ‘le’. L’espressione è ormai di uso in tutta la penisola, come dimostrano le numerose attestazioni desumibili dall’archivio in rete de *la Repubblica* e del *Corriere della Sera*³³, e testimonia, insieme ad alcune altre appena menzionate, il processo per cui la lingua standard, soprattutto in campo lessicale, assume tratti regionali che divengono così usati e comprensibili a livello sovraregionale (Alfonzetti 2013: 213–251).

Nella lingua dei due fumetti la presenza del romanesco non può essere ignorata e anzi costituisce un tratto identitario importante dell’idioletto dell’autore che non risulta, però, mai modificato in profondità dalla variabile diatopica: si tratta di un meccanismo riconducibile al “tag-switches”, teorizzato da Shana Poplack (1980: 581–618), per cui il dialetto è utilizzato solo in occasione di “singole parole, allocutivi o segnali discorsivi (tag switching), oppure di intere frasi ma molto brevi e sintatticamente elementari (enunciati nominali, spesso monorematici)” (Ivi: 221). In molti casi, infatti, si registra un maggior numero di forme distanti dal romanesco o neoromanesco e coerenti con l’italiano d’uso contemporaneo. Quest’ultimo costituisce un importante polo d’attrazione che determina una particolare affinità morfologica e sintattica con i costrutti del parlato o dello scritto non sorvegliato da cui derivano i temi sospesi; *te/lui/lei* in funzione di soggetto; l’impiego del passato prossimo al posto del passato remoto; la presenza del *che* indeclinato³⁴. Riconducibili all’italiano contemporaneo sono anche

³¹ L’espressione è gergale e indica l’atto di venire colti in flagrante dalle autorità. È in uso nel lessico giovanile ed è rintracciabile anche nel lessico pasoliniano come segnalato da Giuseppe Antonelli in https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/16_luglio_10/romanesco-punkabbestia-pasolini-nuovi-social-caa35018-460a-11e6-be0f-475f9043ad28.shtml. In rete, si rintraccia, con lo stesso significato, un uso, del 2018, in uno scambio tra due utenti di un blog: <https://forum.escapefromtarkov.com/topic/65765-assicurazione/> (Consultato il 31/10/2024)..

³² Il sostantivo è riconducibile a *babbaçione* con il significato di ‘sciocco, tonto’, cfr. D’Achille & Giovanardi (2018: s.v.).

³³ V. https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/16_luglio_10/romanesco-punkabbestia-pasolini-nuovi-social-caa35018-460a-11e6-be0f-475f9043ad28.shtml (Consultato il 31/10/2024)..

³⁴ Per una descrizione approfondita di questi fenomeni in relazione all’italiano contemporaneo e alle sue diverse varietà cfr. D’Achille (2019).

l'uso avverbiale di aggettivi come “sicuro è Siria” (Zerocalcare 2020: 144); “mezza mastodontica” (Zerocalcare 2022: 50); “io vado nel pallone totale” (Ivi: 86); “sicuro la gente penserà” (Ivi: 93); “mezzo famoso” (Ivi: 117); “mezzo sì” (Ivi: 182); e l'impiego di *stare* per *essere*: “io ormai sto a livello expert” (Zerocalcare 2020: 23); “ci sta un'emozione” (Ivi: 29); “non ci stanno le contraddizioni” (Ivi: 42); “stai a trenta chilometri da Mosul” (Ivi: 84); “non voglio negare le complessità che di sicuro ci stanno” (Ivi: 88); “non ci sta il rischio” (Ivi: 195). Sul versante lessicale i riflessi della contemporaneità si colgono, oltre che nei già censiti inglesismi, neologismi e disfemismi, anche nella presenza massiccia di parole generiche come *cosa* (Ivi: 14, 105, 195, 208; Zerocalcare 2022: 42, 92), in espressioni come “ti devi chiedere delle cose” (Zerocalcare 2020: 265); “mi sento come coso” (Ivi: 94); “erano un botto” (Zerocalcare 2022: 14); “c'abbiamo il permesso di coso” (Ivi: 51); “un mucchio di italiani” (Ivi: 57); “che grande” (Ivi: 83); nell'uso di ‘tipo’³⁵: “tipo che zompa la corrente” (Zerocalcare 2020: 89); “tipo speculazioni edilizie” (Ivi: 83); “tipo impallato” (Ivi: 99); “tipo scappato di casa” (Ivi: 100); “tipo noi abbiamo la raccomandazione” (Ivi: 103); “tipo un covo segreto” (Ivi: 106); “come quando stai tipo dall'altra parte del mondo” (Ivi: 137); “sarebbero tipo scuola” (Ivi: 237).

Alcuni fenomeni dimostrano la centralità dei fatti linguistici nell'impianto non solo stilistico ma anche tematico delle due opere perché costituiscono l'estrinsecazione dell'identità del protagonista; nel suo idioletto, per esempio, la marcatezza diatopica è la modalità con cui egli porta sé stesso nella vastità, spesso spaventosa, del mondo che vuole conoscere. Un riflesso di questa prassi gnoseologica si coglie anche in alcuni moduli esplicativi utilizzati nei testi; spesso si rilevano riferimenti a luoghi geografici noti all'autore (e al protagonista), presumibilmente familiari a chi legge, nella descrizione dei paesi visitati durante i reportage: come quando, per indicare alla madre la distanza tra Kobane e Mesher, si trova: “è tipo Rebibbia – Santamariadelsoccorso / So' tre fermate di metro” (Ivi: 17) o come nei casi in cui la toponomastica romana – e anche italiana – funge da bussola linguistica e come termine di paragone: “il quartiere mio, Rebibbia” (Ivi: 65); “Rebibbia è tutta la mia vita” (Ivi: 66); “boh, quella cosa con le dita a Testaccio significa che devi pagà il parcheggio” (Ivi: 91); “i'm from Collefer...” (Ivi: 97); “qui non è Rimini” (Ivi: 105); “è una cosa che sta a Rebibbia” (Ivi: 113); “cioè quei cani secchi e macilenti che stanno pure a Formia” (Ivi: 126); “ma che domanda da deficiente era? Ti trasferiresti in Rojava frufufu? / Porcoddue, so' di Rebibbia, non vivrei manco a Colli Aniene” (Ivi: 251); “mica ce sta scritto Rebibbia regna, sul muro di

³⁵ Rintracciato in KC anche in Giovanardi (2019: 96). Sull'uso di ‘tipo’ nell'italiano contemporaneo cfr. Voghera (2014).

Qamishilo” (Ivi: 137); “che è ‘sta foto? Pare Ostia antica / No, non è Ostia antica/ è Rojava, luglio 2015” (Ivi: 169); “solo che non stamo a Babilonia, ma a Tal Afar che comunque è grossa come Perugia” (Zerocalcare 2022: 50); “pecora, bonissima / Pare de sta’ in Abruzzo” (Ivi: 95); “bah, era mejo l’ISIS / questi hanno portato il Pigneto a Shengal” (Ivi: 110).

Il parallelismo tra le due realtà geografiche più stretto, con intento ironico, si ha in KC, quando l’autore immagina i principi del confederalismo democratico curdo applicati alla periferia romana:



Figura 1: *Kobane Calling*, p. 131.

Permanendo nell’ambito dell’analisi tematica, l’importanza e la complessità del tema geopolitico, strutturale in entrambi i testi, non ostacola la presenza di numerosi riferimenti popolari, vicini all’ambito di media, programmi televisivi, serie tv e film: *Grey’s anatomy* (Zerocalcare 2020: 55); “Boh, io in inglese capisco solo la vecchia di *Downtown Abbey*” (Ivi: 80); “Magari ci veniva a prendere Carmen San Diego” (Ivi: 106); *ragioner filini* (Ivi: 111); “anello di Frodo” (Ivi: 138); “occhi di gatto un altro colpo è stato fatt...” (Ivi: 141); “mi sembra tipo c’è posta per te” (Ivi: 146); *angry birds* (Ivi: 163); “Gandalf il bianco” (Ivi: 182); “Bruce Willis curdo” (Ivi: 188); *kill bill* (Ivi: 194); “tony montana” (Ivi: 213); “serie monster my pocket” (Ivi: 225); “L’antico vaso va portato in salvo” (Zerocalcare 2022: 18); Kurt Cobain (Ivi: 81); “sta camicia da Kurt Cobain” (Ivi: 164); “ora c’hanno tutti i capelli come gli one direction” (Ivi: 42); “Vai da Bugo e Morgan” (Ivi: 38); “è uguale a Giancarlo Giannini” (Ivi: 75). In KC, George, fratello di Peppa Pig, una serie animata per l’infanzia di grande successo in tutto il mondo, prodotta in Inghilterra negli anni 2000, non è un riferimento passeggero, come accade con *Barbapapà* (Zerocalcare 2020: 160), altro celebre soggetto di una serie francese di libri per bambini, ma costituisce un personaggio immaginario che incarna

il lettore occasionale e si ripresenta con costanza per contestare con aria polemica e superficiale il contenuto del fumetto.

Un ulteriore riflesso della contemporaneità si coglie anche nella presenza di cremonimi del marketing (Galkowski 2010: 604–624)³⁶, nomi di prodotti commerciali³⁷ utilizzati dall'autore con intento ironico; come quando, per esempio, vuole rendere la tremenda sensazione olfattiva provata in una delle stanze in cui si trova a dormire: “c'è una certa puzza di piedi, ma dopo aver dormito su tatami di una nota palestra popolare di milano, questa mi pare acqua di giù” (Zerocalcare 2020: 23), oppure nel caso in cui i nomi commerciali delle merendine – *kinder brioss* (Ivi: 24), *camilla alle carote* (*Ibidem*), *pandistelle* (Ivi: 23) – simboleggiano la disperazione del protagonista causata dalla privazione, a colazione, dei dolci della grande distribuzione cui è abituato e dall'adeguamento all'offerta di olive e formaggio, consueta per il villaggio di Meshar, vicino a Kobane, dove era ospitato.

Accanto agli usi riconducibili al livello diastratico basso, oltre ad alcuni latinismi di largo uso come *dura lex sed lex* (Zerocalcare 2022: 104); *estrema ratio* (Ivi: 106) si colloca una forma diversa di citazionismo che rimanda invece a contenuti che appartengono alla letteratura, a fatti storici oppure a personaggi pubblici italiani: “Perché stai sudando come se avessi il cadavere di Aldo Moro nel porta bagagli?” (Zerocalcare 2020: 72); “Per il potere conferitomi da Pasolini, io ti accoppo” (Ivi: 172). Il noto autore della letteratura italiana è citato da Chris Redfield, il personaggio protagonista della serie di videogiochi *Resident Evil*, definito da Zerocalcare come “unico umano in divisa di cui mi sono mai più fidato dopo il G8 di Genova del 2001” (Zerocalcare 2020: 172), mentre si accinge ad uccidere uno zombie. La citazione rimanda alla nota vicenda per cui Pasolini, dopo gli scontri di Villa Giulia tra i movimenti studenteschi e le forze dell'ordine, pubblicò su *L'Espresso* del 16 giugno 1968 la sua poesia *Il Pci ai giovani!!* che divenne, per alcuni, un pretesto per rappresentare l'autore come il fiancheggiatore dei poliziotti contro la gioventù ricca e borghese che animava le proteste di quegli anni. La letteratura italiana compare ancora in KC, quando Zerocalcare espone una posizione pacifista, in contrasto con le posizioni futuriste, rappresentate dall'immagine di Filippo Tommaso Marinetti, apostrofato come “cojone futurista” (Ivi: 233) e immaginato in

³⁶ Sui nomi commerciali v. Caffarelli (2010).

³⁷ IN KC, si trovano inoltre il nome commerciale *Fifa* che indica un popolare videogioco di calcio, divenuto simbolo di svago e di divertimento, “torneone a Fifa” (Zerocalcare 2020: 25), e il nome di un servizio di Microsoft, molto noto, che permette di effettuare chiamate e videochiamate gratuite tramite Internet “la sua ragazza in video chiamata su skype” (Ivi: 35).

un delirio bellico, costellato di onomatopее, mentre esclama “Guerra sola igiene del Pigneto!” (*Ibidem*).



Figura 2: *Koban Calling*, p. 233.

Riferimenti comuni si trovano anche in altre zone del testo, come “Tu quoque, cecco!” (Zerocalcare 2022: 19) che ricalca, ironicamente, l’ultima celebre frase di Giulio Cesare, oppure un generico rimando al ciclo arturiano, “tipo Lancilotto co’ re artù?” (Ivi: 59), o al romanzo *Don Chisciotte della Mancia*, di Miguel de Cervantes, “sancho panza do’ brasil” (Ivi: 83), ed infine allo scrittore statunitense, autore di romanzi, di racconti, di fumetti e di fantascienza oltre che di testi per la televisione, e di sceneggiature per il cinema, Joe Richard Harold Lansdale, meglio conosciuto come Joe R. Lansdale. In un caso, per descrivere una creatura mostruosa che appare in una vignetta Zerocalcare adopera il lemma boccaccesco, considerato di basso uso, *demogorgone* (Ivi: 113), che condivide la sua nobile origine con l’uso ipercontemporaneo ideato dai creatori del gioco di ruolo fantasy *Dungeons & Dragons* in cui il Demogorgone è un potente signore dei demoni.

Siccome il contenuto di entrambi i fumetti ha certamente posto un problema di traduzione e di resa dei diversi codici che il protagonista ha incontrato nei due viaggi, il contatto interlinguistico ha diverse rappresentazioni. Una prima strategia di resa del parlato di chi non è italofono è la creazione di uno stile locutorio principalmente caratterizzato dall’assenza degli articoli e assimilabile alla categoria del *foreign talk* (Bernini 2010)³⁸: “Vieni. Saliamo su tetto di moschea” (Zerocalcare 2020: 29); “bè, questa è nostra battaglia decisiva / non solo di curdi / di umanità” (Ivi: 47); “non

³⁸ Il fenomeno è stato rintracciato anche in Morgana & Sergio (2020: 36).

è formula magica già abbiamo visto come funzionava vecchio sistema di potere. Arrivava, asfaltava tutto, imponeva autorità. / Questa guerra è risultato. Quel tempo è finito” (Ivi: 132); “No. Quelle sono gabbie dove Daesh metteva teste che tagliava. / Gabbie piccole per teste. / Gabbie grandi per bruciare persone” (Ivi: 175); “Anche vetro scheggiato è colpa di isis. Autobomba. Esplosa davanti a me qualche mese fa” (Zerocalcare 2022: 39, 40); “noi qui siamo tutti Ezidi / neanche conoscevamo PKK prima / abbiamo conosciuto quando ci hanno aiutato a fuggire da massacro” (Ivi: 97); “adesso più fresco” (Ivi: 99); “noi donne abbiamo pagato prezzo più alto, sempre / nella storia. / E in massacro di 2014” (Ivi: 100); “allora raccontate nostra storia” (Ivi: 123). Questa strategia non è mantenuta con sistematicità; per esempio, in NS (Ivi: 15–16) il rappresentante dei curdi a Roma non usa gli articoli: “a nostro modello”, “hanno preso armi, hanno deciso di provare nostro sistema”; omette i predicati: “NO, non cambiano idea per fumetto. Ma importante raccontare Shengal almeno per due motivi.” (Ivi: 16) ma in un caso si dimostra condizionato anche dal parlato romanesco: “Da solo manco te famo annaffià le piante; in teoria tutto questo doveva essere deciso da un referendum / questo dice costituzione irachena / per Mosul, per Shengal... / ma non hanno mai fatto” (Ivi: 92).

Quando il contatto tra codici differenti non soddisfa il criterio della comprensibilità, l’autore utilizza allora una strategia grafica per interpretare un codice linguistico a lui sconosciuto:



Figura 3: *Kobane Calling*, p. 170.

In alcuni casi, nel testo, si ricorre alla traduzione, segnalata dal segno grafico dell'asterisco:



Figura 4: *Kobane Calling*, p. 107.

Anche in altri luoghi del testo, il simbolo in questione segnala una notazione linguistica; “*Daesh è come qui chiamano l’Isis” (Zerocalcare 2020: 139); “*‘Qui’ è piuttosto complicato da definire, perché non so bene dove stiamo. Sicuro è Siria.” (Ivi: 144); “*non è che si chiamano tutti heval, pensavo pure io, invece significa tipo ‘compagno’” (Ivi: 146).

Nei due diari di viaggio l’incontro tra persone di provenienza e culture differenti assume un’importanza simbolica primaria, che trova il suo corrispettivo nel contatto linguistico. Nei due fumetti si susseguono codici diversi: il turco è la lingua con cui il governo di Ankara ha dichiarato i gruppi strutturati di resistenza curda come organizzazioni terroristiche; in curdo, invece, è stato teorizzato il confederalismo democratico che professa, tra i vari principi, la libertà di scegliere la lingua con cui esprimersi a seconda dell’origine, per rispetto delle minoranze³⁹; l’inglese è la lingua franca a cui i personaggi ricorrono quando non possono contare su intermediari; l’italiano semplificato, prima assimilato al *foreign talk*, è il

³⁹ “Qui ognuno può studiare la sua lingua. Durante il regime le altre lingue erano vietate. Ora possono impararle, però giocano tutti insieme. / Così imparano la convivenza” (Zerocalcare 2020: 134).

codice fittizio con cui l'autore dà voce alle persone incontrate; il romanesco, codice urbano, individua tutto ciò che appartiene al noto e, mescidandosi con le varietà di italiano standard e substandard, diviene la voce con cui l'autore soppesa la realtà, confronta, racconta ciò che ha visto e che vuole far conoscere al suo pubblico. Sul versante contenutistico, i dati linguistici suscitano spesso delle riflessioni, semantiche e lessicali: “in Turchia c'è la lira turca, quindi l'espressione ‘non c'ho una lira’ lì suona corretta e non vintage come da noi” (Ivi: 40); “Sì, a Roma limortaccitua può essere uno sfregio o una carezza, dipende tutto da chi lo dice, quando e con che inflessione” (Ivi: 148); “non c'è un cazzo da fa’, è come lì mortaccitua. Le parole cambiano tanto a seconda delle bocche da cui escono, e dagli spazi in cui risuonano” (Ivi: 149); “quella sensazione a che a Roma si chiama ‘sentirsela calla’” (Ivi: 151); “Queste sono le prime cose che si sentono a Qandil / una grande pazienza. / Una grande determinazione. / Un grande dolore. / O forse è una cosa sola che le raggrupperà tutte e tre in un nome unico, ma nel nostro mondo abbiamo dimenticato come si chiama” (Ivi: 216); “Formazione? Classi? Insegnanti? / Santoddio il lessico del dolore. Che credevo consegnato al buio medioevo di prima della maturità” (Ivi: 223); “Difatti ogni volta che qualcuno mi accolla l'aggettivo ‘coraggioso’ mi pare che sto usurpando qualcosa” (Ivi: 263); “Per agevolare la lettura, d'ora in poi tradurrò l'inglese sennò diventiamo scemi” (Zerocalcare 2022: 63); “mo’, se volessimo stare ancorati alla definizione di ‘bellissimo’ della Treccani onestamente non saprei bene a che attaccarmi.” (Ivi: 93); “la parola ‘governo’ evoca immediatamente il fantasma del me diciasettenne punk” (Ivi: 129); “Rivoluzione / quella parola mi spezza qualcosa dentro. / Nel mondo da cui provengo ormai è una parodia. / Nessuno la usa per se stesso” (Ivi: 177); “nei luoghi in cui la parola rivoluzione non porta con sé nessuna ironia, ‘tra qualche mese’ è un salto nel buio. Una scommessa. Sulla vita. Sulla morte. E su tutto quello che ci sta in mezzo” (Ivi: 192).

3. CONCLUSIONE

Un registro linguistico come quello sin qui descritto, applicato ad un tema così specialistico, genera un notevole scarto nel quale si coglie la volontà politica dell'autore di divulgare al maggior numero di persone le complesse vicissitudini del Rojava e del confederalismo democratico, esaudendo così le preghiere per la diffusione della storia della resistenza curda che l'autore ha ricevuto da parte di attivisti convinti che, come afferma un personaggio di *No sleep till Shenghal*, “quando nessuno parla... quando nessuno guarda succedono massacri” (Zerocalcare 2020: 16).

Il corredo verbale analizzato non possiede nessun elemento di rispettabilità letteraria, fa un uso abbondante del turpiloquio e, al contempo, non adotta una resa sorvegliata, dal punto di vista fonomorfológico, degli elementi romaneschi. L'impiego insistito di marche regionali e dialettali, così agganciate ad una realtà provinciale, si accorda, con disinvoltura, agli inglesismi che testimoniano l'appartenenza ai sistemi culturali occidentali che hanno imposto, in molti casi globalmente, i propri universi simbolici. L'elemento verbale, privo di ogni fasto, crea un campo di tensioni che fornisce un'immagine plastica della contemporaneità da cui si può trarre una quantità considerevole di informazioni sul contesto socioculturale di produzione e di ricezione. La lingua messa in atto da Zerocalcare testimonia l'"avvicinamento [...] fra ciò che era confinato nella sfera dell'informale e il modello di scrittura dettato dalla grammatica" (Pistoiesi 2014: 349–375) ed è fortemente poligenetica: gli anglismi descrivono elementi del mondo che rimandano a concetti, invenzioni, prodotti che sono nati oltre oceano e che la lingua angloamericana "intende esplicitamente richiamare" (D'Achille 2017); gli usi diatopicamente marcati costituiscono un'identità che è locale ma anche, al contempo, generazionale e spesso sono al servizio dell'ironia, fenomeno eterogeneo, espressivo e comunicativo, in larga parte fondato sulle conoscenze condivise tra l'autore e chi legge. Il turpiloquio è, in molti casi, connesso a toni sarcastici ed è anche un'importante parte del registro informale che Zerocalcare struttura e che, insieme ai costanti riferimenti alla realtà quotidiana, condivisibili spesso dalla maggior parte delle persone adulte nate dopo il 1970, costituisce un'evidente strategia comunicativa tesa ad applicare un linguaggio popolare a tematiche complesse, solitamente trattate in contesti culturali ed editoriali specialistici.

Queste due opere, proprio in ragione dell'intricata vicenda autobiografica, politica e linguistica che le innerva, non possono essere, se non in minima parte, ricondotte alle "forme rassicuranti della comunicazione pubblicitaria" (Simonetti 2018: 293), tipiche, spesso, della letteratura che "si vende" (*Ibidem*). Attraverso le forme della popolarità, dialettale e non, le scelte espressive di Zerocalcare strutturano una personale rivisitazione dotata di un alto livello testimoniale dell'italiano d'uso contemporaneo, e riescono a divulgare contenuti complessi e politicamente impegnati, fortemente connessi alle vicende geopolitiche internazionali attuali.

BIBLIOGRAFIA

- Adamo, G. & Della Valle, V. (2017). *Che cos'è un neologismo*. Roma: Carocci.
- Alfonzetti, G. (2013). Il polylinguaging: una modalità di sopravvivenza del dialetto nei giovani. *Bollettino CSFLS*, 24, 213–251
- Barbieri, D. (2017). *Semiotica del fumetto*. Roma: Carocci.
- Bernini, G. (2010). Foreigner talk. In *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Treccani. Testo disponibile al sito: [https://www.treccani.it/enciclopedia/foreigner-talk_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/foreigner-talk_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (Consultato il 31/10/2024).
- Caffarelli, E. (2010). *Nomi commerciali*. *Enciclopedia dell'italiano*, Roma: Treccani. Testo disponibile al sito: [https://www.treccani.it/enciclopedia/nomi-commerciali_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/nomi-commerciali_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (Consultato il 31/10/2024).
- Cecchi, E. (1972). Parolacce. In Id. *La letteratura italiana del Novecento* (pp. 133–135). Milano: Mondadori.
- Cimaglia, R. (2010). *Intensificatori*, *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Treccani. Testo disponibile al sito: [https://www.treccani.it/enciclopedia/intensificatori_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/intensificatori_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (Consultato il 31/10/2024).
- D'Achille, P. (2011). *Italiano di Roma*, *Enciclopedia dell'italiano*. Roma: Treccani. Testo disponibile al sito: [https://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-di-roma_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-di-roma_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (Consultato il 31/10/2024).
- D'Achille, P. (2017). *I social network e la lingua italiana, tra neologismi e anglicismi*. Accademia della Crusca. Testo disponibile al sito: <https://accademia-dellacrusca.it/it/contenuti/i-social-network-e-la-lingua-italiana-tra-neologismi-e-anglicismi/83> (Consultato il 31/10/2024).
- D'Achille, P. (2019). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.
- D'Achille, P. & Giovanardi, C. (2001). *Dal Belli ar Cipolla. Conservazione e innovazione nel romanesco contemporaneo*. Roma: Carocci.
- D'Achille, P. & Giovanardi (2018). *C. Vocabolario del romanesco contemporaneo. Lettera B*. Roma: Aracne editrice.
- Faraoni, V. & Loporcario M (a cura di) (2020). «'E parole de Roma»: *Studi di etimologia e lessicologia romanesche*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Galkowski, A. (2010). Problemi di terminologia onomastica. Contributi per un dibattito. *Rivista italiana di onomastica*, XVI, 604–624.
- Giovanardi, C. (1993). Note sul linguaggio dei giovani romani di borgata. *Studi Linguistici Italiani*, 19, 62–78.
- Giovanardi, C. (2013). Aggiunte ai vocabolari romaneschi. Giovanardi, C. (a cura di) «Io vi ricordo ch'in Roma tutte le cose vanno ala longa». *Studi sul romanesco letterario di ieri e di oggi* (pp. 188–216). Napoli: Loffredo.
- Giovanardi, C. (2019). Sulla vitalità del romanesco nella prosa letteraria contemporanea: a proposito di Eraldo Affinati e Zerocalcare. *Studi linguistici italiani*, XLV, 84–105.

- Giovanardi, C. (2020). Sui neologismi della lettera «A» del Vocabolario del romanesco contemporaneo (VRC). In Faraoni, V. e Loporcaro, M. (a cura di), *E parole de Roma. Studi di etimologia e lessicologia romanesche* (pp. 215–226). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Giovanardi, C. & Testa, A. (2023). Modelli linguistici del romanzo a fumetti (graphic novel) italiano. In D. D'Eugenio e A. Gelmi (a cura di), *Rappresentare per includere. Metodi, strumenti e testi per un italiano plurale* (pp. 213–237). Firenze: Cesati.
- Moglia, A. (2022). Dalla tavola al web: la lingua dei fumetti di Leo Ortolani, Zerocalcare, Sio e Fumettibrutti. *Lingue e Culture dei Media*, 6, 2.
- Morgana, S. (2016). La lingua del fumetto. In I. Bonomi e Silvia Morgana (a cura di), *Lingua italiana e mass media*, (pp. 221–255). Roma: Carocci.
- Öcalan, A. (2013). *Confederalismo democratico*. Colonia: International Initiative Edition. Testo disponibile al sito <https://ocalanbooks.com/#/>, consultato il 20/05/2024.
- Palermo, M. (2021). *Sul romanesco di Zerocalcare*. Testo disponibile al sito <https://www.leparoleelecose.it/?p=42883>, consultato il 20/05/2024.
- Pistoiesi, E. (2014). Scritture digitali. In G. Antonelli, M. Mottolose & L. Tomasini (a c. di), *Storia dell'italiano scritto, III. Italiano dell'uso* (pp. 349-375). Roma: Carocci.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18 (7/8), 581–618.
- Ravaro, F. (2019). *Dizionario romanesco*. Roma: Newton Compton.
- Sebastiani, A. (2002). La lingua nella realtà composita del fumetto. In F. Frasnedi (a cura di), *Quaderni dell'osservatorio linguistico* (Vol. I, pp. 316–346). Milano: Franco Angeli.
- Sebastiani, A. (2009). Quale sintassi per i graphic novel? Un fumetto verso il romanzo? Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione. In A. Ferrari (a cura di), *Atti del X Congresso della Società internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Basilea, 30 giugno – 3 luglio 2008)*, (Vol. III, pp. 1429–1445), Firenze: Franco Cesati Editore.
- Serianni, L. (2012). Sull'uso del turpiloquio nell'italiano contemporaneo. In “*Noio volevàn savuàr*”. *Studi in onore di E. Radtke* (pp. 179–186). Francoforte: Peter Lang.
- Simonetti, G. (2018). *La letteratura circostante. Narrativa e poesia nell'Italia contemporanea*. Bologna: il Mulino.
- Testa, A. (2023). Diario di viaggio a fumetti. Il caso di Zerocalcare. In *Carte di viaggio. Studi di lingua e letteratura italiana*, 16, 127–146.
- Testa, A. (2024). Il graphic novel: un nuovo genere letterario e le sue possibili applicazioni in chiave di didattica dell'italiano L1. In Giuseppe Paternostro

- e Vincenzo Pinello (a cura di), *Teoria e pratica del testo. Grammatica, nuovi media, didattica, letteratura* (pp. 255–280). Palermo: Palermo University Press.
- Voghera, M. (2014). Da nome tassonomico a segnale discorsivo: una mappa delle costruzioni di tipo in italiano contemporaneo. *Studi di grammatica italiana*, XXIII, 197–221.
- Zerocalcare (2020). *Kobane Calling*. Milano: Bao Publishing
- Zerocalcare (2022). *No sleep till Shengal*. Milano: Bao Publishing.

ZEROCALCARE'S EXPRESSIVE CHOICES IN *KOBANE CALLING* AND *NO SLEEP TILL SHENGAL*

Summary

In this analysis we will consider two Zerocalcare comic reports: the first, *Kobane Calling*, recounts the stages of the author's journey in the lands on the border between Syria and Turkey, with final destination Kobane, a border town in the province of Rojava, which became famous for being the stronghold where Kurdish fighters opposed the advance of the Islamic State group in early 2015. The second reportage, *No sleep till Shengal* (BAO Publishing, 2022), develops the research on the democratic confederalism proposed by some movements of the Kurdish people, and reports the journey undertaken by the author, in the spring of 2021, to Shengal, in Iraqi Kurdistan. Among the Roman author's vast production, it was decided to investigate these two works because they are characterised by numerous expressive choices that exploit their popularity and communicative capacity to disseminate a complex geopolitical theme such as the struggle for self-determination conducted by the Kurdish people. In the course of the analysis, we will look at the attestations attributable to contemporary Italian and Romanesque, i.e. the linguistic poles most active in both works. This contribution will examine the attestations considered linguistically more eccentric with respect to the norm and invested with a symbolic and ideological value.

Keywords: *Zerocalcare*; *Kobane Calling*; *No sleep till Shengal*; *graphic novel*; *linguistic analysis*; *contemporary Italian*.

*Lilla Csákvári**
Università di Szeged (Ungheria)

LA SENSIBILIZZAZIONE DEGLI
ADOLESCENTI ALLA LETTERATURA
ITALIANA: BASI TEORICHE.
INTRODUZIONE ALLA BIBLIOTERAPIA
NELLA SCUOLA.

Abstract: In Ungheria, nei licei bilingui italiani, le materie umanistiche, come la letteratura, insegnate nella lingua target stanno diventando sempre più rare. L'articolo spiega perché l'utilizzo di testi letterari in classe sia importante e affronta brevemente la crisi attuale delle discipline umanistiche; più in generale, la crisi dell'educazione letteraria, alla quale sono state date risposte di vario livello e qualità. Presenta quindi una possibile nuova direzione nell'insegnamento della letteratura, l'uso della biblioterapia in classe, che, a differenza dell'attuazione della digitalizzazione della letteratura o dei cambiamenti strutturali, potrebbe essere un mezzo adeguato. Grazie a questa strategia gli studenti sono motivati a lavorare (in modo molto personale) con testi letterari, per approfondire il loro coinvolgimento. È il ruolo intrinseco della letteratura: avvicinare le persone a se stesse e acquisire una maggiore conoscenza di sé. Comprendendo la neurobiologia degli adolescenti, possiamo scoprire quanto siano guidati dalle loro emozioni; vale la pena usare testi che avvicinano alla finzione per la loro identità tematica e per la connessione a livello emotivo. La conoscenza dei risultati degli studi letterari cognitivi sulle emozioni dei lettori permette un modo di trovare testi più precisi da introdurre in aula, raggiungendo gli obiettivi della biblioterapia e la motivazione degli studenti.

Parole chiave: *educazione bilingue, insegnamento della letteratura, biblioterapia, adolescenza, emozioni, studi letterari cognitivi.*

* csakvarilili@gmail.com; ORCID: 0009-0009-1854-6056

1. LA REALTÀ BILINGUE DELLA CLASSE ITALIANA: FOCUS SULL'EDUCAZIONE LETTERARIA

Le materie umanistiche come la letteratura o la storia dell'arte sono costantemente spostate dai corsi di lingua target delle sezioni di italiano bilingue in Ungheria, rispetto alle scienze naturali o ai campi economici. Attualmente in Ungheria sono presenti tre dipartimenti bilingui italiani: a Budapest presso il Liceo "Szent László di Kőbánya", a Debrecen presso il Liceo "Vitéz Mihály di Csokonai" e presso il Liceo "Zoltán Kodály" di Pécs. In precedenza i corsi di letteratura italiana erano stati presi dai corsi di lingua italiana, quindi c'era più spazio e tempo a disposizione per insegnare questo segmento particolarmente importante della cultura italiana, dal 3° al 5° anno del liceo¹. Nelle scuole sopra elencate, dal 2009–2010, non esiste letteratura italiana a sé stante tra le materie della lingua target. Il motivo principale è stato l'inserimento dell'esame di maturità di *civiltà*, che è stato introdotto contemporaneamente all'esame di storia dell'arte, in quanto la letteratura italiana e la storia dell'arte vengono così inserite in un assetto più ampio, e naturalmente sia la lunghezza dell'elenco delle opere da essere elaborate, sia il tempo per la lettura dovevano essere ridotti. A proposito, la letteratura contemporanea (in senso stretto) prima non faceva realmente parte del curriculum; di conseguenza, è quasi impossibile per gli studenti acquisire una qualsiasi conoscenza della letteratura italiana contemporanea estremamente diversificata ed emozionante, che può essere molto vicina a loro (a meno che l'insegnante di *civiltà* o l'insegnante di lingua non intraprendano volontariamente questo nella propria classe di italiano).

Le lezioni della materia *civiltà* nel 3°/4°/5° anno si svolgono due volte a settimana². Gli scrittori e i poeti insegnati in questo sistema seguono perfettamente i canoni della storia della letteratura: Dante Alighieri, Ludovico Ariosto, Carlo Goldoni, Giacomo Leopardi e Alessandro Manzoni. In casi molto rari, qualche parola sulla poesia italiana del XX secolo, su Italo Calvino, sul futurismo o magari su Luigi Pirandello, che possono rientrare nel programma delle lezioni; questo di solito dipende dalla composizione, dall'interesse e dalla motivazione della classe. In altre parole, il processo di selezione è caratterizzato dall'adattamento all'atteggiamento degli studenti. Purtroppo le classi non esaminano l'intero testo né interpretano le opere in modo più completo, bensì si fanno un'idea dell'autore e della sua opera, nonché acquisiscono conoscenze sull'epoca e sullo stile in questione. In base

¹ I dati si riferiscono al liceo "Kőbányai Szent László Gimnázium" (Budapest).

² Dati della sezione bilingue italiana del liceo *Kőbányai Szent László Gimnázium* nell'anno scolastico 2023/2024.

a ciò, all'esame di maturità sono solitamente obbligatori tre o quattro argomenti letterari italiani, di cui Dante e la *Divina Commedia* come permanenti.

In Ungheria il libro di testo *Nuovissimo Progetto Italiano 1-3* è il più popolare tra i libri di testo italiani ordinabili gratuitamente. Sfogliando i volumi ci si può imbattere in alcuni autori letterari moderni (Luigi Pirandello, Italo Calvino, Dino Buzzati, tra gli altri), brani di romanzi e racconti, letture semplificate, oppure descrizioni di carattere storico o finalizzate all'ampliamento dell'alfabetizzazione; contiene anche recensioni di libri, interviste con scrittori/scrittrici contemporanei. Il volume *Nuovissimo Progetto Italiano 2b* (Marin 2020) dedica all'argomento della letteratura italiana un'intera unità, ovvero l'ultimo capitolo (Unità 11) del libro (richiesto per raggiungere le competenze linguistiche di livello B2).

Cercando nei cataloghi dei libri di testo di lingua italiana, possiamo trovare quelli che sono stati scritti per gli studenti che imparano la lingua italiana e hanno un tema letterario. Gli esempi includono *Caleidoscopio italiano – Uno sguardo sull'Italia attraverso i testi letterari* (Bertoni 2014); *Le vie dorate – Un'altra letteratura italiana: da San Francesco a Igiaba Scego* (Bertolio 2021); o *Letteratura italiana per stranieri – Storia, testi, analisi, attività* (Balboni 2019), pubblicazioni che possono altrimenti fornire un ottimo materiale in termini di testi letterari, spunti ed esercizi, nel caso in cui l'insegnante di lingua desideri approfondire il tema della letteratura italiana durante il corso di lingua.

L'insegnamento della letteratura italiana, l'uso e la valorizzazione dei testi letterari italiani nelle lezioni di lingua scolastica possono, ovviamente, applicarsi generalmente alle classi non bilingui, anche se appaiono per lo più solo come opzione extracurricolare nelle lezioni di lingua di base (e non come un soggetto autonomo). Sebbene i testi stessi siano stati scritti per utenti e lettori di madrelingua, possono essere utilizzati per scopi didattici in una classe di lingua straniera, soprattutto per motivare, ma oltre a ciò l'obiettivo può essere quello di sviluppare la sensibilizzazione, l'autoconsapevolezza e la competenza sociale, a seconda del livello di conoscenza della lingua, completata con l'elaborazione di testi o passaggi di testo evidenziati. Con questo approccio la letteratura può essere avvicinata agli studenti.

In Ungheria esiste un solo importante studio sull'elaborazione di testi letterari utilizzabili nelle classi di italiano delle scuole superiori: un articolo di Mária Dettai del 2011 che presenta l'elaborazione del monologo teatrale *Novecento* di Alessandro Baricco (1994)³ nel contesto del lavoro di classe e di progetto, e che si concentra, con parole chiave, sulla motivazione degli studenti della classe di lingua, sulle emozioni positive e sull'efficacia.

³ Dal libro è stato tratto anche un film nel 1998 dal titolo *La leggenda del pianista sull'oceano*, diretto da Giuseppe Tornatore.

Gli studiosi che si occupano di questo tema hanno evidenziato la necessità e l'utilità di questi testi, poiché attraverso di essi gli studenti possono scoprire le possibilità espressive della lingua, i modelli di linguaggio autentico che non possono essere ritrovati in altri tipi di testi (in questo caso, le classi bilingui differiscono dall'insegnamento „normale” o avanzato della L2 dal punto di vista di obiettivi e di requisiti della sezione). Poiché il testo letterario è un testo sottratto all'uso linguistico quotidiano, libera la lingua dagli automatismi ai quali l'uso quotidiano non fa altro che restringerla, e si rivela anche uno strumento più adatto per sviluppare la comprensione del testo (Lavinio 1990).

In un corso di letteratura nella lingua target, dobbiamo chiaramente dare la preferenza all'uso di testi autentici scritti nella lingua data, però è importante che il testo letterario in sé non sia troppo difficile, poiché ciò può demotivare gli studenti durante il lavoro (per evitare questo può essere una buona idea – come lettura a casa – far conoscere una traduzione dell'opera o vedere il film se da essa è stato tratto un adattamento cinematografico). Tuttavia, la sfida che l'insegnante deve affrontare è principalmente come implementare il processo didattico in modo da evitare questa demotivazione: come scegliere il testo, di quale epoca, quale argomento prendere, quale durata del lavoro selezionare (se si attiene al canone), che tipo di testo e quale difficoltà linguistica utilizzare, con quali domande, compiti e progetti per rendere il lavoro comprensibile e piacevole, come introdurre e terminare una determinata unità didattica, ecc. Tuttavia, ciò porta anche a domande generali al di fuori dell'educazione linguistica, che di solito ci portano all'educazione letteraria, alla sua crisi e alle possibili soluzioni.

2. LA CRISI DELL'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA

La crisi della lettura e dell'educazione letteraria è stata a lungo discussa. Numerosi studi, articoli e volumi sono stati e continuano a essere pubblicati sull'argomento. Tutti suggeriscono idee per rendere questa crisi più gestibile e per motivare gli studenti. Tuttavia, gli obiettivi e i requisiti educativi ufficiali, con la loro enfasi sulla storia letteraria e le loro aspettative di aumento dell'alfabetizzazione e della conoscenza lessicale, continuano ad ampliare il divario tra gli studenti e la letteratura, creando così una crisi ancora maggiore sia nella lettura che nell'educazione letteraria.

Il postmodernismo coincide con la rivoluzione elettronica e con il nuovo ruolo attribuito alla produzione di beni immateriali e al linguaggio. In quest'epoca, i segni prendono il posto delle parole e delle cose (Luperi-

ni 2015). A livello sociale, si assiste a una desoggettivazione del sé, a una desocializzazione dell'individuo, a una depoliticizzazione della società.

Nel nuovo millennio la nostra cultura è molto competitiva, negli ultimi anni e decenni una sorta di approccio scientifico naturale, positivista, ha nuovamente dominato il mondo della scienza, ed è una tendenza che i campi scientifici più competitivi stanno sempre più soppiantando le discipline umanistiche meno competitive, in quanto generalmente considerate finanziariamente insostenibili e solo un "hobby di lusso" per alcuni. Le discipline umanistiche devono dedicare molto tempo a dimostrare la legittimità del loro campo. Questo vale anche per le discipline umanistiche nell'istruzione pubblica. In quest'epoca globalizzata, ci sono ancora pochi argomenti a difendere le arti liberali (compresa la letteratura), le quali non sono utili in una società che dà priorità all'acquisizione di nuove competenze e non richiede profondità poiché è la superficialità che viene preferita (Bánfalvi 2022). Secondo Rosi Braidotti (2013), le scienze umane possono affrontare la crisi se sviluppano nuovi modelli di pensiero e quadri teorici che ci permettano di affrontare gli enormi cambiamenti e le trasformazioni che sono iniziate. Sostiene che è necessario soprattutto un ripensamento della nostra soggettività da una prospettiva post-umanista e post-antropocentrica.

Quali argomenti si possono addurre a favore dell'importanza delle scienze umane? Le culture smorzano le ansie, sono una protezione contro di esse. La funzione di ricerca scientifica-biotecnologica-digitale esclude dai suoi risultati i soggetti che avviano, interrogano e sperimentano, cioè praticamente sterilizza il fattore umano, mentre le scienze umane lo trattano come parte essenziale, persino come forza motrice. Il *mainstream* tecnico odierno si basa sull'alienazione dei tratti umani. Ma il valore umano non può essere misurato o controllato, fa parte del soggetto: la letteratura e gli scrittori sono ancora interessati a come ci si sente ad essere un organismo che vive nel mondo. Invece dell'"anestesia scientifica", sono ancora i sentimenti a preoccuparci, e la ricerca del significato si realizza attraverso una metodologia di approssimazione, in contrapposizione all'alienazione e all'allontanamento.

In confronto, le tendenze nell'insegnamento della letteratura si muovono generalmente in direzione opposta (o meglio, lo stanno facendo), sia in relazione al progresso del mondo globalizzato-digitale sia all'urgente necessità di innovazione negli studi umani. Dopo tutto, insegnare letteratura spesso significa ancora insegnare la storia letteraria e una sorta di canone consolidato. Oggi, con il sovraccarico e l'aumento dei livelli di stress tra gli studenti – e nell'era post-covid la situazione è solo peggiorata – i ragazzi si sentono sempre più lontani dai testi letterari.

Anche in Italia gli studiosi lavorano da tempo sul tema del rinnovamento della stessa educazione letteraria. Luperini richiama l'attenzione sulla

crisi della modernità e sul ritmo costante dei cambiamenti. Egli propone un cambiamento nell'approccio secolare basato sul legame letteratura – identità nazionale – storia. Se un tempo l'insegnante di letteratura svolgeva il ruolo di interprete e mediatore della storia, oggi non è più in grado di svolgere questa funzione tradizionale e deve quindi sviluppare una nuova identità dal punto di vista pedagogico (Luperini 2013).

In un mondo globalizzato è inutile e inefficiente tornare a un insegnamento tecnico-formale, linguistico, retorico e cronologico. Inoltre, mette in discussione la nostra dipendenza da un altro fattore educativo, ossia la misura in cui dovremmo aderire all'autorità assiomatica del testo scritto in una società digitale, che sembra sempre più impraticabile per le nuove generazioni, sempre meno in grado di trasmettere loro le idee o i messaggi in modo interattivo.

Per quanto riguarda il modo in cui sfruttare le opportunità offerte dall'era digitale, Simone Giusti dedica un intero volume (Giusti 2020) a descrivere i metodi e gli strumenti da implementare in classe in un nuovo ecosistema digitale. Ma questo significa anche ripensare il ruolo degli insegnanti e cambiare le aspettative di genitori e studenti sull'importanza delle discipline umanistiche. Anche il modo stesso di leggere è cambiato, grazie a Internet e ai motori di ricerca: le nuove abitudini di lettura sono caratterizzate dalla lettura orizzontale, ipertestuale, o dalla lettura di soli estratti e dettagli. La conseguenza è l'immediatezza dei risultati della ricerca, la natura frammentata, concisa e indifferenziata del materiale. Questo attribuisce un ruolo essenziale ai riferimenti, che in qualche modo limitano la lettura stessa (Giusti 2020: 49).

Un recente volume di studi (Zinato 2022) richiama l'attenzione su come l'insegnamento della letteratura manchi di studi approfonditi sull'insegnamento della scrittura, sulla dimensione interculturale, sulle prospettive comparative, sulla scrittura femminile, e su come sia necessaria una maggiore ricerca su questi aspetti. Sottolinea l'importanza di un più serio coinvolgimento emotivo e cognitivo degli studenti con la produzione letteraria, e lo sviluppo degli insegnanti in questo settore sarebbe essenziale.

Camilla Spaliviero propone soluzioni concrete per superare la crisi dell'educazione letteraria e ridurre la distanza tra i giovani e la letteratura (Spaliviero 2015). Le sue raccomandazioni sono formulate in tre punti: 1) considerare il fattore motivazionale, i nuovi bisogni e interessi e le nuove competenze degli studenti 2) ampliare il canone letterario tradizionale con le nuove forme di espressione letteraria preferite dalle nuove generazioni e 3) aprire l'educazione letteraria ai moderni mezzi multimediali di trasmissione letteraria.

Tuttavia, nessuno degli autori sfrutta le possibilità offerte dalla biblioterapia. Oltre alle raccomandazioni di cui sopra – che possono ovviamente essere integrate nel processo di biblioterapia – possiamo non solo iniziare a mettere l’educazione letteraria al passo con il nostro mondo globalizzato-digitalizzato, ma anche avviare un’azione inversa negli studenti: incoraggiarli all’auto-riflessione, alla ponderazione, a immergersi di più nel testo, a una sorta di “rallentamento letterario”. Dopo tutto, la funzione originaria della letteratura è proprio quella di permettere al lettore di cercare e, se possibile, trovare risposte alle sue più importanti domande interiori su se stesso, su ciò che accade intorno a lui e sugli eventi del mondo. Perché ciò che è costante nelle persone sono i sentimenti e le emozioni.

3. IL CERVELLO DEGLI ADOLESCENTI

L’uso più efficace della biblioterapia in ambito educativo potrebbe essere notevolmente migliorato dalla conoscenza del *background* neurobiologico delle emozioni e del comportamento degli adolescenti. A questo scopo, mi baserò principalmente sul libro *Il cervello degli adolescenti* (Jensen 2015) della neuroscienziata americana Frances E. Jensen. La ricerca sul cervello ha subito cambiamenti significativi negli ultimi decenni. Fino a poco tempo fa, la ricerca sul cervello degli adolescenti era sotto finanziata, motivo per cui si trovava poco. Le convinzioni precedenti erano che il cervello fosse già sviluppato in età prescolare e che gli adolescenti fossero emotivi e impulsivi solo a causa degli ormoni. Si ribellano e sfidano i genitori perché vogliono essere conflittuali e speciali. Un’altra ipotesi era che, a prescindere dal quoziente intellettivo e dai talenti evidenti di una persona (ad esempio, il tipo scientifico/matematico rispetto al tipo letterario/umanistico), l’attitudine rimarrà tale per il resto della sua vita. Purtroppo tutte queste ipotesi erano sbagliate, il che è molto dannoso perché ha fatto sì che questa sia diventata una percezione sociale stabile, una convinzione diffusa. Oggi sappiamo che gli adolescenti hanno un funzionamento cerebrale diverso da quello degli adulti. Anche a venticinque anni il cervello dei giovani è ancora modellato dall’ambiente circostante ed è in grado di assorbire enormi quantità di stimoli.

Esistono spiegazioni neurologiche, psicologiche e fisiologiche per gran parte dell’irrequietezza e della conflittualità degli adolescenti, poiché il loro corpo e il loro cervello subiscono grandi cambiamenti, quasi una riorganizzazione completa (Jensen 2015: I/2). I neuroscienziati hanno subito riconosciuto che il cervello è caratterizzato dalla neuroplasticità, ossia la capacità di cambiare continuamente nel corso della vita in risposta all’esperienza (Doidge 2007). L’anatomia del cervello non è fissa, come si riteneva in precedenza, poiché è sempre in grado di creare nuove connessioni

neurale o di riorganizzare quelle esistenti. A ogni attività svolta, migliora i propri circuiti, modificando la propria struttura per adattarsi meglio allo svolgimento di un determinato compito. I ricercatori hanno dimostrato che i bambini non rimangono sempre fedeli alle loro capacità mentali innate: pensare, imparare e fare possono attivare o disattivare i geni, modellando la nostra anatomia cerebrale e il nostro comportamento.

Il cervello degli adolescenti è più forte, ma allo stesso tempo più sensibile, che in qualsiasi altro momento della vita. Possono imparare velocemente, ma il loro cervello distrugge la materia grigia. La ragione di questo fatto opposto è la *plasticità neurale* (Jensen 2015: IV/2). Alla fine degli anni Novanta era già stato dimostrato che, in seguito a stimoli ed esperienze, si verificano molti cambiamenti nelle dimensioni delle cellule cerebrali e nervose, e nella quantità di materia grigia. In altre parole è soprattutto una conseguenza della quantità di esperienze che le cellule nervose diventano più grandi e le connessioni tra loro diventano sempre più complicate e intricate. Il cervello in via di sviluppo è modellato dall'esperienza (Jensen 2015: IV/4), si costruisce e si modella attraverso questo processo.

Una delle aree principali nello studio della pubertà è quella degli ormoni. Infatti, l'adolescenza è innescata da un effetto domino ormonale. Gli ormoni sessuali sono presenti nel nostro corpo dalla nascita, ma in realtà sono "dormienti" per un decennio prima di entrare in azione: la produzione di una nuova proteina, il suo incontro con un'altra proteina, è il modo in cui gli ormoni vengono rilasciati dall'ipofisi, momento nel quale gli adolescenti li sperimentano per la prima volta. Gli adolescenti non hanno livelli ormonali più alti degli adulti, ma reagiscono ad essi in modo completamente diverso. Sono più colpiti dallo stress, ma non lo tollerano bene come gli adulti (per esempio, gli ormoni che riducono lo stress hanno l'effetto opposto sugli adolescenti, quindi aumentano solo la loro sensazione di ansia). Nelle ragazze gli estrogeni e il progesterone regolano l'umore, mentre nei ragazzi il testosterone è responsabile della risposta al panico, dell'aggressività e della paura. Gli ormoni sessuali sono attivi soprattutto nel centro emozionale del cervello, il che spiega perché gli adolescenti sono particolarmente portati a vivere esperienze emotivamente angoscianti (Jensen 2015: I/5-7).

Il cervello degli adolescenti è ricco di materia grigia (le cellule nervose che costituiscono gli elementi costitutivi del cervello) ma povero di materia bianca (i canali che permettono il passaggio delle informazioni tra le diverse parti del cervello). Ma ciò che conta per la maturità è la complessità delle connessioni tra le cellule nervose. È anche importante ricordare che il cervello matura dal basso verso l'alto: i lobi temporali, che sono le aree che regolano la sessualità e le emozioni, e i lobi frontali, che sono meno maturi e meno connessi negli adolescenti; quindi la stessa area che è responsabile della nostra capacità di giudizio, pianificazione, cognizione (Jensen 2015:

II/9–13). Un'altra struttura cerebrale importante è l'amigdala che svolge un ruolo nel comportamento sessuale ed emotivo, è altamente sensibile agli ormoni sessuali e all'adrenalina ed è anche conosciuta come il centro della rabbia. L'amigdala degli adolescenti è ancora molto immatura, il che spiega la loro impulsività ed esplosività (Jensen 2015: II/22).

Da quanto sopra risulta chiaro che, a causa dell'immaturità della loro struttura cerebrale e delle poche connessioni delle cellule nervose, gli adolescenti sono controllati dalle loro emozioni e che reagiscono al mondo controllandole. Vivono la vita come un dramma, hanno più difficoltà a gestire le proprie emozioni e rispondono con reazioni istintive alle situazioni stressanti. È facile vedere quanto gli adolescenti siano lontani dal funzionamento degli adulti, ma è essenziale sapere (in determinate situazioni per poter identificare) cosa possono e cosa non possono fare, e quali sono i loro limiti comportamentali, cognitivi ed emotivi.

4. GLI STUDI COGNITIVI LETTERARI E LE EMOZIONI

È interessante e inaspettato che lo studio delle emozioni si sia sviluppato all'interno degli studi letterari, una disciplina che prima era considerata difficile da accettare perché troppo soggettiva. Sfruttare la sensibilità degli adolescenti alle emozioni, la loro esperienza intensa ed estrema, e tenere conto dei risultati degli studi cognitivi letterari sulle emozioni dei lettori, può fornire alla biblioterapia (applicata ai corsi di letteratura) un contributo che le permetterà di raggiungere con maggiore precisione e successo i suoi obiettivi terapeutici e di sviluppo.

La poetica cognitiva è un nuovo approccio che integra e per molti versi supera le teorie esistenti della teoria letteraria, dell'estetica della ricezione, incorpora i risultati delle scienze naturali, studia le condizioni e le operazioni mentali con cui il lettore crea una rappresentazione narrativa quando riceve un testo. Inoltre, analizza i testi dal punto di vista dei dispositivi e delle tecniche narratologiche, di altre caratteristiche ed effetti testuali che essi contengono per evocare determinate emozioni nel lettore. In questo modo la teoria letteraria cognitiva apporta un cambiamento nell'interpretazione del processo di ricezione, dell'esperienza della catarsi e delle sue conseguenze per il lettore, della questione del rapporto testo-lettore, dello studio dell'influenza dei testi narrativi sul lettore, poiché sono i processi mentali che avvengono nel lettore-interprete e i cambiamenti emotivi-psichici che si verificano in loro a essere rilevanti. La sua complessa interdisciplinarietà comprende soprattutto i risultati della linguistica, della psicologia cognitiva e della psicologia evolutiva, ma incorpora anche ricerche e risultati di altre

discipline (Horváth & Szabó 2019a). Non dà regole o limiti al processo di interpretazione, ma guarda a ciò che accade esattamente nella mente del lettore durante la lettura e l'interpretazione. Considera essenziali le emozioni che nascono durante la lettura (questo è anche uno dei segmenti più importanti della biblioterapia), il che è significativo perché per molto tempo l'enfasi sulle emozioni e la loro inclusione in qualsiasi teoria letteraria è stata oggetto di critiche e dibattiti, in quanto le emozioni erano considerate troppo soggettive da questo punto di vista; ma oggi grazie alle tecnologie avanzate, anche questo è un ambito che può essere indagato in modo oggettivo ed empirico. L'approccio cognitivo alla relazione testuale è duplice: il testo è lo stimolo e la psiche del lettore è ciò che risponde a tale stimolo (Horváth e Szabó 2013: 140).

Dal nuovo millennio si è assistito a una sorta di „svolta affettiva”, che ha fatto seguito a un interesse più generale per le emozioni, non solo nella vita dell'individuo, ma anche in ambito sociale e culturale (Margitházi 2017), in quanto ci si è resi conto che il funzionamento cognitivo umano non può essere separato dalle emozioni, e le neuroscienze affettive hanno assunto un'importanza crescente nella ricerca (Keltner & al. 2019). Ne consegue logicamente, ed è certamente una novità rispetto alle idee delle scuole di estetica della ricezione, che gli studi letterari cognitivi indagano anche aspetti come il processo di ricezione emotiva (Idem: 142).

Chiunque abbia letto ha sperimentato che, mentre si legge, si percepiscono e si immaginano come reali luoghi, tempi e trame altrimenti fittizi, si attribuiscono caratteristiche fisiche, mentali e psichiche ai personaggi delle storie, li si vede come persone che pensano, desiderano, sentono: è praticamente un'operazione di *mind-reading*. La Teoria della Mente (*Theory of Mind*, Baron-Cohen 1991), nota anche come mentalizzazione si riferisce alla capacità di attribuire stati mentali: possiamo spiegare il comportamento degli altri in termini di pensieri, sentimenti, desideri, possiamo trarre conclusioni su stati non osservabili, possiamo persino pensare ai nostri pensieri e sentimenti, quindi possiamo persino prevedere il nostro comportamento futuro, possiamo auto-riflettere. Uno dei meriti più importanti della teoria cognitiva letteraria è quello di aver affermato e dimostrato che i testi letterari hanno una funzione che sviluppa questa capacità di leggere la nostra mente (Zunshine 2006; cit. Horváth & Szabó 2019b: 11). Cosmides e Tooby (2000) ritengono che la rappresentazione interna dei testi letterari di finzione assuma la forma di meta-rappresentazioni. Queste includono gli stati mentali ed emotivi dei personaggi, anche se non sono direttamente menzionati nel testo. Il lettore è quindi in grado di trarre conclusioni sullo stato mentale dei personaggi di finzione solo sulla base delle loro azioni e dei loro obiettivi (Calabrese & Fioroni 2012: 19).

La scoperta dei neuroni specchio nel cervello umano è stata una chiave per la scoperta e la comprensione del funzionamento della teoria della mente, e ha portato a una svolta importante nel campo della ricerca sulle emozioni, e successivamente nello studio (letterario) delle emozioni dei lettori. La scoperta dei neuroni specchio è avvenuta grazie al neuroscienziato italiano Giacomo Rizzolatti e ai suoi colleghi (Rizzolatti & Sinigaglia 2005) che, sulla base di una prima ricerca sulle scimmie, hanno dimostrato che i neuroni specchio si trovano in molte più aree del cervello umano rispetto, ad esempio, ai macachi, dove erano presenti solo nella parte corticale del cervello che controlla i movimenti muscolari, cioè la parte del cervello responsabile delle funzioni motorie. Questo dimostra che i neuroni specchio nell'uomo hanno una funzione e un effetto molto più complessi. Sono i neuroni che si attivano nel cervello, non solo quando compiamo noi stessi un'azione, ma anche quando qualcun altro la compie mentre noi guardiamo: si attiva in noi un programma neurobiologico. Inoltre, alcuni moderni studi di *imaging* hanno dimostrato che questi neuroni non si attivano nel cervello solo quando osserviamo le azioni, ma che ci sono anche neuroni responsabili dell'immaginazione, che ci permettono di capire e immaginare i sentimenti degli altri. In questo caso, sono proprio i neuroni che si attiverebbero se ci trovassimo nella stessa situazione della persona che stiamo osservando per entrare in risonanza (Bauer 2006). È stato dimostrato che anche ciò si applica al processo di lettura: i neuroni specchio si attivano non solo quando guardiamo un'altra persona reale, ma anche quando guardiamo personaggi fittizi in mondi testuali di fantasia. In questo modo comprendiamo le azioni, le intenzioni e le emozioni dei personaggi e siamo in grado di entrare in empatia con loro.

L'empatia, in generale, può essere descritta come sentire ciò che un altro sta provando; essere influenzati dalle emozioni e dalle esperienze di un altro, anche se non stiamo necessariamente provando le stesse emozioni; mettersi nei panni di un'altra persona; immaginarsi nei panni di un'altra persona; trarre conclusioni sullo stato mentale di un'altra persona; o una combinazione di queste cose (Coplan & Goldie 2011: 4). Baron-Cohen (2012) aggiunge che l'empatia è anche l'impulso a riconoscere le emozioni, i pensieri degli altri e a rispondere ad essi con emozioni appropriate. Gli psicologi evolutivisti ritengono che l'empatia umana contribuisca (evolutiveamente) al nostro successo nel funzionare efficacemente nei contesti sociali, poiché da essa dipende la nostra sopravvivenza.

Nella concezione di Coplan, l'empatia è un processo immaginativo complesso, contemporaneamente cognitivo e affettivo, in cui l'osservatore simula un'altra persona, il suo stato psicologico, mantenendo una chiara differenziazione tra sé e l'altro. Secondo l'autore, la corrispondenza affettiva, la prospettiva sull'altro e la distinzione tra sé e l'altro sono le tre caratteristiche

dell'empatia che solo insieme possono descrivere il concetto, per cui tutte e tre le componenti devono essere all'opera nell'interpretazione di un testo per stabilire un'identificazione emotiva con il personaggio. È importante aggirare la questione di come avviene il coinvolgimento emotivo nelle situazioni di vita e nelle azioni dei personaggi di fantasia durante la lettura. Il paradosso della ricezione⁴ è che, pur sapendo che ciò che stiamo leggendo è una finzione, reagiamo emotivamente, anche con la stessa intensità con cui leggiamo, come se fossimo nella realtà. Katja Mellmann (2010) si chiede se tra le emozioni del lettore esista una correlazione con un'emozione empatica, almeno nel senso che il lettore si sente in sintonia con il personaggio e con le sue emozioni. Applicato alla ricezione dei testi letterari, distingue tra l'emozione ricettiva per una *situazione fittizia* e l'emozione ricettiva per un *personaggio fittizio*. Secondo Mellmann mentre la prima si riferisce alle emozioni provate dal lettore (ad esempio tensione, paura), cioè la risposta emotiva a un testo letterario è principalmente legata alla situazione, la seconda (nel caso di un'emozione negativa) è più probabilmente la pietà, la compassione e la simpatia per l'altra persona – quindi non crea tensione nel destinatario. Ma la tensione è essenziale per un'esperienza catartica (Horváth 2022). Si tratta di un dato importante poiché rivela che, nel corso della pianificazione delle attività testuali, può valere la pena di *non* incoraggiare gli studenti ad analizzare il comportamento, le emozioni e le motivazioni dei personaggi, piuttosto di concentrare la loro attenzione sulle situazioni che evocano emozioni reali. Partendo dalle proprie emozioni è più facile e veloce per lo studente ricollegare gli eventi a se stesso, per reagire a una situazione di conflitto bloccato ed emotivamente distante nella vita.

Un'altra caratteristica importante degli studi letterari cognitivi è che esaminano i testi dal punto di vista delle procedure e delle strategie narrative che un testo utilizza per attivare e far funzionare questi meccanismi cognitivi⁵. Le scienze cognitive (come anche la poetica cognitiva) sostengono che l'informazione nelle narrazioni può essere organizzata da strutture

⁴ Il destinatario è anche consapevole della finzione – un paradosso che Carl Plantinga spiega con il funzionamento della “mente modulare”: il cervello è costituito da sistemi che possono funzionare indipendentemente l'uno dall'altro e la finzione è collegata a parti che generano risposte affettive, ma anche a processi cognitivi che distolgono il destinatario dalla risposta fisica reale (Plantinga 2008: 89).

⁵ La neuronarratologia si riferisce a uno specifico campo di indagine: le neuronarrazioni sono storie immaginarie di personaggi con disturbi psichiatrici o neurologici che si concentrano sul funzionamento della mente o della psiche umana in un modo che tenga esplicitamente conto dei recenti progressi nelle scienze cognitive e nelle neuroscienze. Queste narrazioni sono sempre raccontate dal punto di vista della persona con disturbo, e il disturbo non è presente solo nella trama, ma anche nelle strategie narrative, ovvero la narrazione assume le specificità retoriche e formali del disturbo. (Farmasi 2022)

dell'esperienza corporea, come la percezione del nostro corpo e del nostro ambiente. Le neuroscienze narrative hanno dimostrato che le risposte del cervello alle azioni immaginate e ai verbi attivi (recitativi) mostrano che sono in sintonia con l'azione rappresentata linguisticamente (Armstrong 2019; cit. Farmasi 2022: 158). Quinlan e Mar sottolineano inoltre che per comprendere le storie è importante la natura della rappresentazione del modello mentale, e non solo la sua presenza, assenza o posizione in un testo (Quinlan & Mar 2020; cit. Farmasi 2022: 162).

Con queste conoscenze e il riconoscimento delle tecniche narrative che hanno un effetto particolare sulla psiche e sulla mente del lettore, come illustrato precedentemente, l'insegnante di letteratura può selezionare i testi e i passaggi testuali per gli studenti in modo tale che gli obiettivi di sviluppo biblioterapeutici possano essere raggiunti nel modo più efficace possibile in classe.

Uno degli aspetti più importanti è la questione della focalizzazione. Mellmann sostiene che è proprio questa a guidare la nostra esperienza narrativa (Mellmann 2010: 416), non i personaggi. Gérard Genette (2006) è stato il primo ad allontanarsi dai principi fondamentali della narratologia classica precedente. Non ha guardato al testo e al narratore, ma alla narrazione stessa: è partito dalla premessa che la narrazione può essere descritta in termini di *voce*, *modalità* e *tempo*. La categoria della voce caratterizza l'istanza narrativa in base al tempo, al livello e al ruolo dell'istanza narrativa. La categoria del modo descrive la maniera in cui le informazioni veicolate dalla narrazione sono controllate, mentre la categoria del tempo mappa le caratteristiche temporali della narrazione (Szabó 2010). In Genette, ci sono tre possibili modi di focalizzazione della narrazione: (1) focalizzazione zero, cioè può essere non focalizzata, in altre parole l'istanza narrativa ha accesso a tutto il mondo del testo; (2) focalizzazione interna, quando la narrazione vede il mondo dal punto di vista dei personaggi; (3) focalizzazione esterna, la narrazione presenta il mondo del testo senza accedere al punto di vista del personaggio, cioè la narrazione dice e/o sa meno dei personaggi.

Mellmann sostiene che lo strumento testuale della focalizzazione si basa esattamente sulle stesse capacità cognitive che sono coinvolte nelle esperienze della vita reale. Queste capacità includono automaticamente l'idea di *agency*, poiché l'esperienza della vita reale è l'esperienza di qualcuno. In un certo senso, quindi, le focalizzazioni antropomorfe imitano l'esperienza individuale. Inoltre, un'aggiunta importante è che la cognizione sociale è un'attività mentale altamente adattiva e gratificante, quindi tendiamo a comprendere i personaggi ogni volta che è possibile.

Oltre alla focalizzazione, anche se non conosciamo ancora le tecniche di narrazione empatica, importanti strategie narrative includono l'uso della narrazione in prima persona e l'interiorizzazione della coscienza e degli stati

emotivi dei personaggi, tutti elementi che favoriscono l'identificazione del lettore con i personaggi (Keen 2006: 214). Tuttavia, è più difficile quando si incontrano nel mondo della finzione persone giudicate diverse per età, razza, peso, disabilità, perché è con i simili che si empatizza più facilmente. Questo è importante, sia in relazione ai testi letterari che vogliamo avvicinare agli adolescenti in generale, sia in termini di sensibilizzazione.

È interessante anche esaminare la questione della distanza narrativa. Questo termine si riferisce al modo in cui l'autore trasmette il significato del testo in un ordine che facilita oppure ostacola la ricezione: cioè, mettendo sistematicamente in primo piano alcune informazioni formali e contenutistiche, e tenendone altre in secondo piano. I pensatori cognitivi ritengono che il lettore percepisca forme fuori dall'ordinario e inseriscono questa percezione in una teoria generale della comprensione del testo. Essi sostengono che il lettore organizza sempre gli stimoli di un testo letterario narrativo in una struttura di primo piano-sfondo che cambia dinamicamente, vale a dire che alcuni elementi sono sempre evidenziati sullo sfondo rispetto ad altri elementi. Questo principio, noto come *foregrounding*, è uno dei più importanti principi di selezione e costruzione che guidano l'attenzione e la comprensione del testo da parte del lettore (Szabó 2020).

Alcuni aspetti della caratterizzazione, come la denominazione, la descrizione, l'implicazione delle qualità, i ruoli nella trama, il modo in cui viene rappresentata la coscienza o la qualità del discorso, possono contribuire alla possibilità di empatizzare con il personaggio. L'empatia con i personaggi non è una vera e propria tecnica narrativa, poiché avviene nel lettore. Gli aspetti della struttura della trama e della narrazione che possono avere un ruolo nell'evocare l'empatia del lettore sono: i tempi (il ritmo), la sequenza (gli anacronismi), i livelli narrativi annidati (storia nella storia), la narrazione seriale, la chiusura forte o debole, gli eventi incidentali (aggiuntivi, satellite), l'uso della ripetizione e delle lacune.

5. RIFLESSIONI FINALI – UTILIZZO DELLA BIBLIOTERAPIA NELLA CLASSE DI LETTERATURA

Comprendendo meglio le strutture cerebrali degli adolescenti, e quindi le loro emozioni e motivazioni, e sfruttando il potenziale dei metodi cognitivi letterari, l'efficacia della biblioterapia nell'educazione alla letteratura può essere ulteriormente migliorata. Spesso non è più sufficiente selezionare e introdurre in classe un testo letterario sulla base della capacità di identificarsi con personaggi della stessa età o con eventi di vita simili, storie o temi che possono interessare gli adolescenti. Esaminando un testo da un punto di vista cognitivo, è più facile trovare letture che possono essere utilizzate per fare appello alle emozioni che sono così importanti per gli studenti.

L'uso dei risultati e dei metodi della ricerca nel processo di biblioterapia può essere una soluzione molto efficace alla crisi post-umanista del nostro tempo, in quanto, avviando processi autoriflessivi, la persona può tornare a essere il centro di se stessa. Allo stesso tempo, la biblioterapia può essere anche una risposta alla crisi dell'educazione letteraria, poiché è nel momento dell'autoriflessione attraverso i testi letterari (che è una modalità di funzionamento fondamentale in questa fase della vita) che gli studenti saranno avvicinati alla lettura della letteratura. Dopotutto, l'obiettivo della biblioterapia è quello di sostenere e aiutare consapevolmente a raggiungere lo sviluppo personale dei partecipanti attraverso il meccanismo del suo impatto sulle emozioni. Il lettore può comprendere e abbracciare le soluzioni implicite nei testi confrontandosi prima con la propria esperienza in una sorta di realizzazione catartica, poi nel corso del *coping emotivo*, poiché legge per riflettere sulle proprie emozioni e poi trasformarle attraverso la comprensione⁶.

Inoltre, se la letteratura stessa, svolgendosi in letture individuali in solitudine, può operare la facoltà di mentalizzazione (cioè di pensare ai pensieri e ai sentimenti degli altri e di se stessi), allora un campo come la biblioterapia, che attinge in modo „manipolativo” a questo processo inconscio, può deliberatamente orientare l'attenzione dei lettori in determinate direzioni. Così, quest'ultima può utilizzare esplicitamente a proprio vantaggio le idee sviluppate durante la Teoria della Mente per aiutare gli studenti a trovare risposte alle loro domande senza risposta (o a farne altre), a superare le loro stagnazioni o semplicemente ad acquisire una maggiore consapevolezza di sé e a diventare più coscienti.

Marco Dalla Valle (Dalla Valle 2023) attinge alla bibliografia internazionale (soprattutto a quella anglosassone) per filtrare alcune tecniche di biblioterapia che consiglia agli insegnanti italiani per un uso pratico in classe. Secondo Dalla Valle, è necessario prendere in considerazione quattro elementi: l'uso biblioterapico dei libri, l'utilizzo non didattico dei libri, l'ascolto attivo e le domande stimolanti. Nel processo di biblioterapia, l'insegnante valuta innanzitutto i bisogni degli studenti e, su questa base, cerca i testi che possono soddisfarli. Il libro diventa così un mezzo, e non un fine. In questo processo è importante che l'insegnante esplori generi e materiali letterari che sembrano insoliti: in questo modo la lettura può diventare un atto non

⁶ Rispetto alla lettura individuale, nella biblioterapia in classe questo processo si modifica, in quanto l'atto di raggiungimento dell'orizzonte emotivo ed esperienziale è (anche) guidato grazie al biblioterapista-docente di lettere, ed è anche importante aggiungere che, essendo solitamente di gruppo, le esperienze di lettura-interpretazione sono in uno stato di costante interazione e cambiamento, così che significati, interpretazioni e quindi intuizioni e soluzioni proposte a un dato problema possono moltiplicarsi.

forzato. Esempi di strumenti possono essere i manga, le *graphic novel*, i blog e i social media. Il controllo è nelle mani dell'insegnante: deve essere creativo e ponderato nella scelta dei testi (letterari) per rendere il „progetto” di biblioterapia un progetto di successo per lo sviluppo personale degli alunni. Dalla Valle considera fondamentali anche le domande a cui l'insegnante chiede agli studenti di rispondere. Le chiama „domande-stimolo”, per le quali non si aspetta una risposta, ma semplicemente incoraggia gli adolescenti a sviluppare un punto di vista che poi possono discutere in gruppo. Domande pertinenti e aperte che attraggono gli studenti, che „stimolano” alcune aree mentali, e che possono quindi rendere il testo produttivo. L'insegnante-facilitatore deve quindi essere consapevole del campo letterario e della situazione di vita che sta esplorando con gli studenti.

Kinga Dávid (2024) porta già un esempio concreto da utilizzare in classe. Presenta e analizza il libro *L'arte di essere fragili. Come Leopardi ti può salvare la vita*⁷ di Alessandro D'Avenia: l'oggetto di questo volume è una corrispondenza immaginaria con Giacomo Leopardi, in cui l'autore cerca risposte a domande quali: come accettare la nostra fragilità, il nostro passaggio, se esiste una felicità duratura, ecc. Come Leopardi, anche D'Avenia attribuisce un'importanza simbolica al periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta, per loro il periodo più completo della vita di una persona, un periodo di grandi decisioni, caratterizzato da un'impavida e profonda passione. Così, attraverso la lettura di Leopardi, l'autore guida il lettore, attraverso il mezzo letterario, in una risintonizzazione dei propri legami con il sé e con il mondo. In altre parole, il lavoro letterario e interpretativo sviluppato con i testi di Leopardi diventa parte essenziale di un processo di scoperta di sé.

Il campo della biblioterapia è quello che può prendere in considerazione gli aspetti presentati sopra e applicare queste idee teoriche nella pratica: può utilizzare le opere letterarie nelle scuole per sviluppare la personalità e le competenze, tenendo conto delle specificità della neurobiologia degli adolescenti e dei risultati della ricerca nella scienza cognitiva letteraria, con l'obiettivo di insegnare la letteratura nel modo più efficace possibile. Può essere definita una strategia di lettura pratica, la cui applicazione, concentrandosi sugli adolescenti stessi, sulle loro esperienze, sui loro desideri e sui loro sentimenti nelle lezioni di letteratura, può avere un grande potenziale per motivare gli studenti a leggere e per rendere le lezioni di letteratura significative e attive.

⁷ D'Avenia, A. (2016). *L'arte di essere fragili. Come Leopardi ti può salvare la vita*. Milano: Mondadori.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong, P. B. (2019). Neuroscience, Narrative, and Narratology. *Poetics Today*, 40, 3, 396–429.
- Balboni, P. E. (2019). *Letteratura italiana per stranieri – Storia, testi, analisi, attività*. Roma: Edilingua.
- Bánfalvi, A. (2022). A humaniórák önigazolási kényszere az orvosképzésben. *Helikon*, 1, 38–55.
- Baricco, A. (1994) *Novecento*. Milano: Feltrinelli.
- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In: Whiten, A. (a cura di), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 233–251). Oxford: Basil Blackwell.
- Baron-Cohen, S. (2012). *The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain*. New York: Penguin/Basic Books.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne Verlag.
- Bertolio, J. L. (2021). *Le vie dorate – Un'altra letteratura italiana: da San Francesco a Igiaba Scego*. Torino: Loescher.
- Bertoni, S., Cauzzo, B. & Debetto, G. (2014). *Caleidoscopio italiano. Uno sguardo sull'Italia attraverso i testi letterari*. Torino: Loescher.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge-Oxford: Polity Press.
- Calabrese, S. & Federica Fioroni, F. (2012). *Leggere la mente. La lettura come stile di vita*. Bologna: Archetipolibri.
- Coplan, A. & Goldie, P. (2011). *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (2000). Consider the Source: The Evolution of Adaptation for Decoupling and Metarepresentation. In: David Sperber (a cura di), *Metarepresentations: A Multidisciplinary Perspective (Vancouver Studies in Cognitive Science)* (53–115). New York: Oxford University Press.
- Dalla Valle, M. (2023). Biblioterapia: verso un modello italiano. In: Dalla Valle, M., Greco, M. & Monge, I. (a cura di), *Biblioterapia a scuola. Il benessere attraverso i libri* (pp. 37–49). Milano: Editrice Bibliografica
- Dávid, K. (2024). Életmentő klasszikusok (nem csak) kamaszoknak. Egy kísérleti könyv margójára irodalomterápiás megközelítésben. *Tiszatáj*, 78, 5, 56–64.
- Dettai, M. (2011). Motiváció az olasz nyelv tanulásában – Az irodalom motiváló hatása és módszertani lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 61, 11–12, 66–74.
- Doidge, N. (2007). *The Brain that Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. New York: Penguin Life.
- Farmasi, L. (2022). Neuronarratológia. Az idegtudomány és az irodalomtudomány találkozása a (kognitív) pszichológusnál. *Helikon*, 68, 1, 151–168.

- Genette, G. (2006). *Figure 3 – Discorso del racconto*. Einaudi: Milano.
- Giusti, S. (2020). *Didattica della letteratura 2.0*. Roma: Carocci Editore.
- Horváth, M. (2022). Átélt vagy ábrázolt érzelem? Félelem és empátia az irodalmi befogadásban Edgar Allan Poe A kút és az inga című elbeszélése alapján. *nCognito, 1*, 20–42.
- Horváth, M. & Szabó, E. (2013). Kognitív irodalomtudomány. *Helikon, 2*, 139–149.
- Horváth, M. & Szabó, J. (2019a). A kognitív poétikai kutatócsoport bemutatkozása. *Literatura, XLV, 4*, 407–410.
- Horváth, M. & Szabó, E. (2019b). Hogyan olvasunk krimi. A detektívtörténet kognitív megközelítései. In: Horváth, M. e Szabó, E. (a cura di), *Hogyan olvasunk krimi? Új perspektívák a detektívtörténet kutatásában. Irodalom, evolúció, kogníció 1* (pp. 7–22). Budapest: Ráció Kiadó.
- Jensen, F. E. (2015). *Il cervello degli adolescenti. Tutto quello che è necessario sapere per aiutare a crescere i nostri figli*. Milano: Mondadori (ebook).
- Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative, 14/3*, 207–236.
- Keltner, D., Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2019). *Understanding Emotions*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Lavinio, C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni Editori.
- Luperini, R. (2015). *Letteratura e crisi*. Testo disponibile al sito: <<https://laletteraturaenoi.it/2015/11/16/letteratura-e-crisi/>> (Consultato il 3 luglio 2024).
- Margitházi, B. (2017). Érzelemgép, fertőzés és tükroneuronok. Az érzelmek és affektusok problémája a filmelméletben. *Metropolis, 3*, 6–14.
- Marin, T., Ruggieri, L. & Magnelli, S. (2020). *Nuovissimo Progetto italiano. Corso di lingua e civiltà italiana. vol. 2B*. Roma: Edilingua.
- Mellmann, K. (2010). Objects of >Empathy<. Characters (and Other Such Things) as Psycho-Poetic Effects. In: Eder, J., Jannidis, F. e Schneider, R. (a cura di), *Characters in fictional worlds. Understanding imaginary beings in literature, film, and other media* (pp. 416–441). Berlin-New York: de Gruyter.
- Plantinga, C. (2008). Emotion and Affect. In: Livingston, P. & Plantinga, C. (a cura di), *The Routledge Companion to Philosophy and Film* (pp. 86–96). London-New York: Routledge.
- Quinlan, J. A. & Mar, R. A. (2020). How Imagination Supports Narrative Experiences for Textual, Audiovisual, and Interactive Narratives. In: Abraham, A. (a cura di), *The Cambridge Handbook of the Imagination* (pp. 466–478). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzolati, G. & Sinigaglia, C. (2005). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Spaliviero, C. (2015). L'educazione letteraria. Crisi e possibili vie d'uscita. *EL.LE, 4, 2*, 41–57.

- Szabó, E. (2010). A nézőpont kérdéskörének újabb narratológiai megközelítései fókuszok, paraméterek és kognícióelméleti hozadékok. In: Szabó, E. e Vecsey Z. (a cura di), *Nézőpont és jelentés* (pp. 210–248). Szeged: Grimm Kiadó.
- Szabó, E. (2020). A narratív szöveg előtér-háttér struktúrája az olvasás és az interpretáció során – Örkény István Ki mit tud. *Tiszatáj* 74, 11, 57–66.
- Zinato, E. (a cura di). (2022) *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*. Bari-Roma: Laterza.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction? Theory of Mind and the Novel*. Ohio: Ohio State UP.

ADOLESCENTS' SENSITIZATION TO ITALIAN LITERATURE. THEORETICAL BACKGROUND.

Summary

In Hungary, in Italian bilingual high schools, humanities subjects, such as literature, taught in the target language are becoming increasingly rare. The article explains why the use of literary texts in the classroom is important and briefly addresses the current crisis in the humanistic disciplines; more generally, the crisis of literary education, to which responses of varying levels and quality have been given. It therefore presents a possible new direction in teaching literature, the use of bibliotherapy in the classroom, which, unlike implementing literature digitization or structural changes, could be an adequate means. Thanks to this strategy, students are motivated to work (in a very personal way) with literary texts, to deepen their involvement. It is the intrinsic role of literature: to bring people closer to themselves and gain greater self-knowledge. By understanding the neurobiology of adolescents, we can discover how driven they are by their emotions; it is worth using texts that are close to fiction for their thematic identity and connection on an emotional level. Knowledge of the results of cognitive literary studies on readers' emotions allows a way to find more precise texts to introduce into the classroom, achieving the objectives of bibliotherapy and student motivation.

Keywords: *bilingual education, teaching literature, bibliotherapy, adolescent, emotions, cognitive literary studies.*

*Sandra Mardešić**
Università di Zagabria

ATTITUDINE LINGUISTICA: ATTEGGIAMENTI E TEORIE IMPLICITE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUE STRANIERE

Abstract: Nel tentativo di determinare i fattori predittivi del successo dell'apprendimento delle lingue straniere, numerose ricerche hanno individuato vari fattori che attribuiscono a proficui risultati nell'apprendimento. Quasi tutti gli insegnanti esperti nella loro prassi riescono ad individuare gli alunni che hanno talento per le lingue. In questo contributo saranno descritti prima gli atteggiamenti e le teorie implicite degli insegnanti di lingua straniera riguardanti il fenomeno dell'attitudine linguistica, e in seguito, questi saranno paragonati con le teorie attuali nel campo dell'acquisizione della lingua seconda. Applicando il metodo dell'intervista standardizzata con domande aperte e con l'analisi qualitativa delle trascrizioni delle registrazioni audio, sono stati esaminati gli atteggiamenti di diciassette insegnanti di varie lingue straniere che insegnano in contesti educativi croati differenti. I risultati hanno dimostrato che gli atteggiamenti degli insegnanti, ovvero le loro teorie implicite sull'attitudine linguistica degli alunni, coincidono in gran parte con i presupposti teorico-scientifici inerenti al fenomeno preso in esame. Inoltre, su un piano pratico, è stato notato che gli insegnanti sono consapevoli del bisogno di stimolare l'attitudine linguistica nell'insegnamento e della necessità dei cambiamenti nel sistema educativo croato che permetterebbero una maggiore diversificazione dei tipi e metodi di insegnamento.

Parole chiave: *attitudine linguistica, insegnanti, teorie implicite, atteggiamenti, lingue straniere, istruzione esplicita.*

1. INTRODUZIONE

Nel campo alquanto proliferato delle differenze individuali degli apprendenti di lingue seconde/straniere¹ sono stati individuati e ampiamente studiati

* smardesi@ffzg.hr; ORCID: 0000-0001-7281-7026

¹ Nella maggior parte delle fonti in letteratura si usa il termine di *lingua seconda* sul modello inglese “*Second Language Acquisition*” che, tuttavia, in molte ricerche viene applicato anche nel contesto dell'apprendimento delle lingue straniere, intese come

diversi fattori che attribuiscono, ostacolano o rallentano l'apprendimento delle lingue straniere: motivazione, atteggiamenti, ansietà di lingua, stili cognitivi, tratti di personalità e anche il "talento" per le lingue o l'attitudine linguistica. Quest'ultima, comunemente indicata come "talento per le lingue" si studia, nel campo dell'acquisizione di una lingua seconda sin dagli anni '30 del secolo scorso e, indicato con il termine *language aptitude* (Richardson 1933), rientra nel dominio cognitivo delle differenze individuali tra gli alunni. Tra le prime ricerche scientifiche su questo fattore troviamo quelle di Carroll e Sapon che, nel 1959, hanno sviluppato una batteria di test intitolati MLAT² (*Modern Language Aptitude Test*), implementata e modificata in seguito da Pimsleur nel PLAB (*Pimsleur Language Attitude Battery*, 1966)³.

Ambedue i test sottintendono un costrutto complesso definito come "abilità basiche, essenziali per facilitare l'apprendimento di una lingua straniera" (Carroll & Sapon 1959: 14) composto dalle seguenti componenti:

- 1) abilità di codificazione fonemica intesa come capacità di identificare e analizzare i suoni della nuova lingua e memorizzarli;
- 2) abilità di codifica grammaticale intesa come capacità di riconoscere diverse funzioni delle parole all'interno delle frasi;
- 3) abilità di apprendimento intesa come capacità di inferire una struttura partendo dagli esempi a cui si è esposti e la capacità a generalizzare, ovvero a formare delle regole che saranno successivamente utilizzate al livello produttivo;
- 4) abilità di memorizzazione delle parole, regole e altri elementi (cfr. Celentin 2019).

lingue che non si usano ufficialmente sul territorio dell'insegnamento, ma si imparano in un contesto guidato e formale. Ovvero: "L2 (la seconda lingua) si riferisce a una lingua appresa nel paese dove essa viene parlata, mentre LS (lingua straniera) si riferisce a una lingua appresa in contesti scolastici, in un paese dove essa non viene parlata ufficialmente" (Pallotti 2006: 13).

² Anche se i test sono stati sviluppati negli anni '60 del secolo scorso sono tuttora in uso e a disposizione di ricercatori, organizzazioni governative per l'educazione, istituzioni religiose che educano i missionari, ecc. Ne esistono varianti per misurare l'attitudine dell'apprendimento soprattutto delle grandi lingue indoeuropee, quali spagnolo, tedesco e francese, mentre non si possono applicare per lingue che non usano il sistema di scrittura latino. Inoltre, sono state sviluppate le versioni del MLAT per i giovani MLAT-Elementary, MLAT ES per gli ispanofoni, Slo MATE per gli sloveni, ma non uno specifico adatto per i parlanti croatofoni.

³ Pimsleur propone un costrutto modificato rispetto a quello di Carroll e Sapon, le cui parti non saranno analizzate in questa sede. Esistono anche vari altri test di attitudine linguistica, ad es. CANAL-FT, Hi-LAB, LLAMA (Dörnyei & Ryan 2015).

Quindi, come si può notare, la prima componente si riferisce all'abilità di ascolto in una lingua straniera, mentre le due successive si riferiscono alla processabilità del materiale linguistico, ovvero, analisi e sintesi ed infine l'ultima riguarda esclusivamente la memorizzazione.

Lo stimolo iniziale che accese un particolare interesse nei riguardi di questo fattore individuale fu soprattutto legato al suo valore predittivo riguardo la velocità dell'apprendimento (Gardner & MacIntyre 1992), la qualità e le fasi dell'apprendimento di una lingua straniera, indipendentemente da altri fattori, quali ad esempio, il contesto dell'apprendimento, formale, informale, scolastico ecc. Gli autori summenzionati consideravano l'attitudine linguistica una parte rimanente dell'abilità di acquisizione della lingua madre sviluppatasi nella prima infanzia.

Comunque, come sottolinea Celentin (2019), bisogna prendere in considerazione il fatto che le sperimentazioni delle sopracitate batterie di test, MLAT (*Modern Language Aptitude Test*) e PLAB (*Pimsleur Language Attitude Battery*) su larga scala si sono svolte nel periodo dell'approccio grammaticale-traduttivo e audio-orale. Ricerche più recenti, invece, indicano l'abilità di analisi linguistica più predittiva negli approcci comunicativi (Ranta 2002), come anche un maggiore ruolo della memoria a breve termine (Ellis 2001).

In effetti, Skehan (1986) riduce le componenti dell'attitudine linguistica di Carroll da quattro a tre in dipendenza delle fasi dell'apprendimento:

- a) abilità uditiva (*noticing* degli elementi sonori dell'*input*);
- b) abilità linguistica (identificazione, generalizzazione e organizzazione delle strutture);
- c) memoria nella fase del recupero delle informazioni nel produrre l'*output*.

Inoltre, lo stesso autore (2002) propone che sarebbe anche necessario osservare in quale misura l'attitudine linguistica abbia impatto in ognuna delle fasi.

Attitudine e fattori contestuali

Per quanto riguarda la definizione delle competenze che dovrebbe possedere un "apprendente di successo", Skehan (1989) suggerisce che non dovrebbe necessariamente essere forte in tutte e tre, e sostiene che alcune componenti si potrebbero attribuire al maggior o minor successo in dipendenza proprio dei fattori contestuali dell'apprendimento. Un approccio deduttivo e fortemente strutturato è in correlazione con tutte le componenti dell'attitudine, mentre la componente linguistica e la memoria risultano vantaggiosi in un contesto più induttivo dell'apprendimento (Erlam 2005).

Inoltre, è da prendere in considerazione anche la tesi di Skehan (2002) secondo il quale l'effetto dell'attitudine dipende anche delle fasi dello sviluppo delle interlingue degli apprendenti.

Attitudine e l'età

Uno dei fattori da considerare è sicuramente l'età degli apprendenti (Harley & Hart 1997). Infatti, se da un lato sono state studiate e rilevate delle correlazioni tra la componente di memorizzazione e il successo nell'apprendimento precoce, dall'altra, in età più adulta, sono stati notati risultati migliori nell'apprendimento correlato a delle abilità analitiche. Similmente Skehan (2002) conclude che gli apprendenti adulti si affidano di più alla loro abilità di analisi linguistica o alla memoria, ma non a tutte e due. DeKeyser (2000) ha confermato la correlazione tra l'attitudine linguistica e i risultati dell'apprendimento dell'inglese nello studio sugli immigranti ungheresi arrivati da adulti negli Stati Uniti, ma non per coloro che erano arrivati in età prescolare, includendo così il fattore dell'inizio dell'apprendimento (ing. *age of onset*) tra gli adulti.

Attitudine e intelligenza

Accanto al fattore dell'età degli apprendenti, un altro fattore che ha tenuto vive le discussioni dei ricercatori dai primi studi in materia fino ad oggi è il rapporto tra l'apprendimento di una lingua straniera e l'intelligenza (v. Skehan 1986; Robinson 2002a). Ci si è posti la domanda se si trattasse di un fattore linguistico specifico, oppure se il talento per le lingue facesse parte dell'intelligenza in generale. La seconda ipotesi è sostenuta dalla teoria gardneriana sulle intelligenze multiple (Gardner 1999), che nel nostro caso riguarderebbe soprattutto quella linguistico-verbale. L'intelligenza verbale è definita come capacità dell'uso della lingua per esprimere vari significati, capacità di memorizzazione dei significati, sensibilità ai significati delle parole, del loro ordine e del suono. Pertanto, proprio in base alle premesse gardneriane, molti studiosi sostengono la necessità dell'adattamento degli esercizi alle caratteristiche individuali dei discenti.

Tuttavia, alcuni psicologi nelle loro ricerche hanno confermato che l'intelligenza generale e quella specifica, linguistica, comunque favoriscono l'apprendimento delle lingue straniere (Sternberg 2002). Anche alcuni altri esperti di linguistica applicata considerano la componente linguistica parte integrante dell'intelligenza generale (Gass & Selinker 2008).

A questo punto è importante notare che i risultati delle ricerche sul rapporto tra l'intelligenza e l'attitudine linguistica hanno confermato solo correlazioni parziali, ovvero il quoziente di intelligenza correlava solamente con l'abilità di analisi linguistica e solo tra i partecipanti adulti (Skehan

1989; Sasaki 1993). Da notare sarebbe inoltre che il modello di attitudine linguistica proposto da Robinson (2002b), *l'Aptitude Complex Model*, prende in considerazione le ricerche in ambito psicologico sulle abilità cognitive e sottolinea il ruolo importante della memoria unitamente ad altre variabili cognitive a cui bisognerebbe prestare attenzione durante il processo di insegnamento e, pertanto, adattare i metodi ai discenti.

In fine, si può concludere che la maggior parte dei ricercatori è d'accordo nel considerare processo di apprendimento delle lingue straniere qualitativamente diverso da altri tipi di apprendimento (Mariani 2010), e quindi l'attitudine linguistica non deve essere vista come un fattore monolitico ma sempre in una prospettiva correlata con vari altri fattori (Dörnyei & Ryan 2015).

Ricerche sull'attitudine linguistica in Croazia

Data la mancanza di test specifici per la misurazione dell'attitudine linguistica dei parlanti di madre lingua croata, in Croazia mancano delle ricerche riferite a questo fattore individuale. Un'eccezione è rappresentata da una recente tesi di dottorato, in cui l'autrice Čengić (2023) ha esplorato il costrutto dell'attitudine linguistica su un campione di alunni croatofoni del primo anno delle elementari, utilizzando come lingua del test gli esempi dell'ungherese, non conosciuto ai partecipanti. L'analisi dei dati ha confermato solo due componenti del suo costrutto, l'abilità di memoria acustica e l'abilità di trasformazioni mentali come predittive nel successo dell'apprendimento dell'inglese misurato dal voto della rispettiva materia. L'influsso maggiore nell'impatto sul successo degli alunni lo ha avuto lo status socioeconomico dei genitori e l'apprendimento precoce dell'inglese nella scuola d'infanzia.

L'altro contributo soprattutto teorico e orientato alle implicazioni pratiche da considerare nel processo di apprendimento della lingua russa nel contesto croato è di Jajić Novogradec (2018). L'autrice sottolinea l'importanza da parte degli insegnanti di riconoscere gli alunni con un'attitudine linguistica e la conseguente necessità di stimolarli al lavoro autonomo e di includerli nelle diverse competizioni legate alla conoscenza delle lingue.

Teorie implicite degli insegnanti

Siccome molti tra gli autori sopracitati accentuano il ruolo degli insegnanti delle lingue straniere nello sviluppo dell'attitudine linguistica degli apprendenti, è importante considerare anche il ruolo delle loro teorie implicite riguardo a questo fattore degli alunni. Il ruolo delle convinzioni degli insegnanti di lingue nel processo di apprendimento è stato esplorato e fortemente sostenuto da autori autorevoli, quali ad esempio Borg (2003, 2006).

Liferenko (2013 in Jajić Novogradec 2018) nella sua ricerca con gli insegnanti di lingue straniere in Russia dimostra che il 70% degli insegnanti associano l'attitudine linguistica a una conoscenza impeccabile di una lingua straniera, mentre il 25% l'associa alla conoscenza di due o più lingue straniere.

In tal senso, nell'ambito di questa ricerca saranno esplorate convinzioni personali ovvero le teorie implicite degli insegnanti di lingua straniera, soprattutto d'italiano LS, riguardo all'attitudine linguistica, le sue componenti e il suo legame con l'intelligenza, intesa in senso generico, nonché le attività che gli insegnanti utilizzano nel loro lavoro con i discenti più "dotati". Inoltre, si cercherà di verificare se gli insegnanti identificano gli studenti dotati per le lingue anche in base ai loro tratti personali. Le ricerche hanno finora dimostrato che gli studenti estroversi attirano maggiormente l'attenzione su di sé, perché sono più comunicativi e pronti a comunicare in lingua straniera, elemento che non significa necessariamente il raggiungimento di risultati migliori rispetto agli introversi, come dimostrano Dewaele e Furnham (1999).

2. METODOLOGIA

2.1. Obiettivo

L'obiettivo di questa ricerca è l'esplorazione delle teorie implicite degli insegnanti di lingua straniera sull'attitudine linguistica e sulla loro eventuale gestione di tali studenti a livello pratico, nel processo dell'insegnamento. A proposito sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- DR 1: Gli insegnanti identificano le stesse componenti dell'attitudine come proposte nelle ricerche e nei contributi teorici descritti nella parte teorica? Considerano anche il livello di istruzione in cui insegnano? (domande dell'intervista 1, 3, 7, 8, 9);
- DR 2: Gli insegnanti ipotizzano il ruolo dell'intelligenza generale nei discenti che ritengono che abbiano attitudine linguistica? Li ritengono differenti nei loro comportamenti socio-emozionali? (domande dell'intervista 4, 5, 6);
- DR 3: Quali attività gli insegnanti propongono a quei discenti per i quali ritengono che abbiano attitudine linguistica? (domanda dell'intervista 10);
- DR 4: Gli insegnanti si ritengono personalmente dotati per le lingue? (domanda dell'intervista 11).

Una delle ipotesi della presente ricerca è che gli atteggiamenti degli insegnanti saranno diversi in base all'istituzione nella quale insegnano: scuola elementare, superiore, l'università o scuola privata di lingue.

2.2. Strumenti

I dati dell'analisi sono stati raccolti con il metodo dell'intervista strutturata individuale con domande aperte (Andrilović 1986; Cohen et al. 2007; v. allegato 1). Le registrazioni sono state trascritte e analizzate qualitativamente.

2.3. Partecipanti

Il campione della presente ricerca è stato quello di convenienza (ing. *convenience sample*) ovvero coloro che erano accessibili al ricercatore e corrispondevano ai criteri prestabiliti dall'obiettivo della ricerca⁴. I partecipanti della ricerca erano 17 insegnanti di lingue straniere (italiano, francese, spagnolo, inglese) e tutti nel momento dell'intervista insegnavano italiano come lingua straniera. La loro esperienza lavorativa variava dai 5 ai 35 anni, anche se la maggior parte aveva almeno 15 anni di carriera. Tre insegnanti insegnavano alla scuola elementare⁵, sei al liceo, una in un istituto professionale, tre all'università e quattro presso le scuole per le lingue straniere.

Dato che l'obiettivo della presente ricerca riguarda le teorie implicite degli insegnanti riguardo l'attitudine linguistica, ovvero le loro intuizioni e opinioni soggettive di questo fenomeno, sono stati inclusi solamente gli insegnanti che non avevano un'istruzione teorica esplicita in riferimento alle teorie dell'attitudine linguistica e le sue componenti.

3. RISULTATI

Nonostante la diversità dei gradi di istruzione di insegnamento (elementare, superiore, universitario, settore privato) l'analisi qualitativa delle trascrizioni delle registrazioni delle interviste dimostra un livello relativamente alto della concordanza delle risposte tra i partecipanti. Tutti i partecipanti

⁴ Tutti i partecipanti sono di madre lingua croata e si sono laureati al Dipartimento d'Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia di Zagabria. Dato che dal 2009 presso l'italianistica zagabrese si tiene il corso facoltativo "Processo di acquisizione della lingua seconda", il cui syllabo prevede anche l'insegnamento teorico esplicito sull'attitudine linguistica, nel campione sono stati inclusi solamente gli insegnanti che non hanno partecipato al suddetto corso.

⁵ Si tratta del programma in cui lo studio dell'italiano comincia dalla quarta elementare, dieci (10) anni, e dura fino all'ottava, quattordici (14) anni.

sono d'accordo riguardo l'esistenza di persone con l'attitudine linguistica e dichiarano di aver avuto l'occasione di riconoscerle durante la loro carriera professionale. Le loro libere estimazioni sul numero delle persone "dotate" sono circa del 10% degli studenti per gruppo. Bisogna prendere in considerazione che i gruppi possono variare da dieci alunni nelle scuole private fino a 30 nei licei e negli istituti professionali.

3.1. Descrizione dello studente dotato per le lingue

Nella risposta alla prima domanda di ricerca (DR 1) tutti i partecipanti, nonostante il contesto diverso di insegnamento, dichiarano che gli alunni "dotati" imparano la lingua straniera *"più velocemente, più facilmente; collegano la conoscenza di altre lingue straniere, collegano in misura maggiore le conoscenze acquisite in precedenza con i nuovi contenuti appresi; assorbono la lingua"*. La velocità, la facilità e il ritrovamento delle analogie tra i contenuti nuovi o conosciuti in altre lingue sono gli elementi menzionati da tutti i partecipanti nell'identificazione degli alunni dotati per le lingue.

Anche se i partecipanti non conoscono le componenti dell'attitudine linguistica a livello teorico è interessante notare che sono state menzionate da tutti gli intervistati: a) la componente fonologica, (*"loro sentono meglio; hanno l'orecchio per le lingue; pronunciano più accuratamente"*); b) l'abilità di codifica grammaticale (*"capiscono la struttura della frase"*); c) l'abilità di apprendimento induttivo, ovvero di inferire le regole dagli esempi e di generalizzarli *"pongono domande insolite sul funzionamento delle strutture; applicano con facilità le regole grammaticali; applicano prontamente le nuove strutture nei nuovi contesti"*); d) abilità di memorizzazione del lessico e delle regole grammaticali (*"memorizzano più facilmente il lessico e le regole di grammatica; usano le nuove parole e strutture con facilità"*).

Per quanto riguarda le differenze nelle risposte dei partecipanti rispetto al loro contesto di insegnamento l'analisi dimostra che gli insegnanti delle scuole private di lingue straniere e delle scuole elementari si soffermano maggiormente sulla componente fonologica, l'abilità di acquisizione della pronuncia e dell'intonazione regolare, nonché l'abilità di memorizzazione del lessico. Mentre gli insegnanti dei licei, degli istituti professionali e i lettori universitari sottolineano di più la componente di codifica grammaticale e dell'apprendimento induttivo, ovvero che gli alunni dotati si differenziano proprio per l'abilità di applicare quelle loro doti in contesti nuovi. È interessante notare che una delle partecipanti che all'interno del suo corso alla scuola privata per le lingue straniere insegna agli studenti del liceo matematico-scientifico descrive tali studenti dotati come estremamente "matematico- analitici" nel loro processare i contenuti linguistici. Al contrario, l'insegnante a livello universitario accentua proprio l'opposto

sostenendo che gli studenti dotati per le lingue acquisiscono il lessico e le strutture morfologiche con facilità, senza troppe analisi e ragionamenti.

Inoltre, le analisi dimostrano che gli insegnanti considerano molto importante anche l'abilità di creare analogie con la lingua madre e con altre lingue straniere conosciute, sostenendo che gli alunni dotati "rischiano" più frequentemente le loro ipotesi sulla correttezza dell'uso di certe strutture. La creazione delle analogie è una delle strategie di apprendimento delle lingue che, secondo il nostro campione, sembra avere un ruolo molto importante negli alunni dotati.

3.2. *Successo nell'apprendimento della lingua straniera e l'attitudine linguistica*

Per quanto riguarda il rapporto tra il successo nell'apprendimento delle lingue straniere e l'attitudine linguistica, le opinioni dei partecipanti sono conformi in quanto tutti ritengono che oltre all'attitudine sia necessario anche l'impegno degli apprendenti nello studio. Due partecipanti, uno di una scuola superiore e uno dell'università, hanno individuato che negli alunni dotati la motivazione intrinseca spesso li spinge a cercare altre fonti d'input linguistico, oltre alle lezioni.

D'altra parte, le insegnanti delle scuole superiori hanno notato che gli alunni dotati sono spesso frettolosi, e per questo motivo non raggiungono sempre i risultati migliori nell'apprendimento, essendo "*troppo pigri per lo studio a casa e per fare compiti*", aggiungendo anche che spesso si annoiano durante le lezioni. Comunque, tutti gli insegnanti intervistati sono d'accordo sul fatto che gli studenti dotati per le lingue spesso si affidino al loro "*orecchio*", ovvero all'abilità di codifica fonemica e alla buona memorizzazione, prestando meno attenzione alla correttezza grammaticale.

Per quanto riguarda l'insegnante di un istituto professionale, lei sottolinea che spesso i suoi alunni non sono molto ambiziosi anche perché molti di loro si trovano in difficili condizioni socioeconomiche, per cui spesso viene a mancare il successo che potrebbero raggiungere se si impegnassero a ottimizzare il loro talento.

Bisogna notare anche che i partecipanti con più esperienza lavorativa, più di sette anni di carriera di insegnamento, pongono maggiormente l'accento proprio sull'impegno e sulla motivazione per il successo dell'apprendimento rispetto alla sola attitudine. Alcune insegnanti hanno anche citato esempi di alunni che seppur non ritenevano dotati per le lingue, grazie al loro impegno e ad un'elevata motivazione sono riusciti a raggiungere successi notevoli.

3.3. Rapporto tra l'intelligenza generale e l'attitudine linguistica

Nella risposta alla domanda di ricerca 2 (DR 2) è interessante notare che nessuno dei partecipanti ritiene che il quoziente d'intelligenza sia collegato con l'attitudine linguistica. Le risposte indicano una doppia prospettiva: a) gli insegnanti ritengono gli alunni "con talento" versatili in tutte le materie, con strategie di apprendimento ben applicate e con una conoscenza del mondo più ricca rispetto agli altri; b) secondo gli insegnanti l'accento viene posto sull'intelligenza linguistica dell'alunno, che sarebbe più sviluppata rispetto alle altre, ad esempio, quella matematica. Un'insegnante della scuola superiore descrive la propria esperienza con un alunno ufficialmente riconosciuto come dotato in matematica in base ad appositi test psicologici: *"uno che non partecipava mai spontaneamente alla lezione. Non faceva i compiti e che secondo lui, non studiava mai a casa"*. Siccome nella verifica d'italiano ha ottenuto un buon risultato, l'insegnante sospettosa del risultato e convinta che avesse copiato, gli ha fatto rifare il test. Anche in condizioni controllate l'alunno ha ottenuto lo stesso risultato, commettendo gli stessi errori. L'insegnante è arrivata alla conclusione che il risultato dell'alunno era da attribuirsi alle sue sviluppate abilità di analisi e di soluzione di problemi che gli avevano permesso di trarre conclusioni corrette nella maggior parte dei casi, ma il mancato impegno dello studio a casa poteva spiegare gli errori ad es. nelle forme irregolari dei verbi.

3.4. Tratti di personalità e attitudine linguistica

Come menzionato nella parte teorica della presente ricerca con la seconda parte della domanda di ricerca numero 2 (DR 2) si poteva ipotizzare che gli alunni dotati per le lingue fossero più estroversi, comunicativi e spontanei nella comunicazione in classe. In questo aspetto le esperienze dei partecipanti variano, alcuni riportano i casi di alunni che hanno riconosciuto come linguisticamente dotati (in base ai loro risultati raggiunti alle gare del sapere al livello nazionale) come tranquilli e introversi. Altri invece li descrivono come estroversi, con un'autostima alta, pronti a comunicare sia in classe che con i madrelingua. Vale la pena notare anche il commento di una delle insegnanti della scuola elementare che sottolinea un ruolo importante della famiglia e del suo supporto come condizioni necessarie per l'ottimizzazione l'effetto del talento innato.

3.5. Programmi specifici per studenti dotati

Il Ministero croato dell'istruzione prevede programmi specifici per gli studenti dotati in varie materie che consistono in ore di lavoro aggiuntivo

dell'insegnante con lo studente⁶, approvazione dell'acquisto dei materiali aggiuntivi, accesso ad altre fonti del sapere, premi e partecipazione di tali alunni alle gare del sapere. Comunque, i partecipanti della presente ricerca rivelano che questo supporto ministeriale sia di fatto “*riconosciuto solo sulla carta*”, ad eccezione del riconoscimento di ore lavorative aggiuntive, e che, in definitiva, il potenziamento dell'attitudine linguistica dipende dal singolo insegnante. Lamentano classi troppo grandi, un programma ministeriale troppo impegnativo, di dover dedicarsi allo stesso tempo anche agli alunni con difficoltà di apprendimento e di mancato supporto degli psicologi scolastici nell'identificazione degli alunni dotati. Come sottolinea una delle insegnanti delle elementari “*fanno presto a portarci i certificati per gli alunni con vari disturbi di apprendimento e mai per uno di talento*”.

Comunque, in risposta alla domanda di ricerca tre (DR 3) i partecipanti riportano seguenti attività che utilizzano con gli alunni dotati: esercizi e materiali aggiuntivi, canzoni, testi da leggere, creazione di presentazioni e di video, inclusione nei progetti e in varie attività extracurricolari. Gli alunni frequentano lezioni aggiuntive e partecipano alle gare del sapere che si svolgono a livello scolastico, regionale e statale. Per quanto riguarda le scuole private e il livello universitario, gli insegnanti non applicano le attività prima riportate ma notano come gli studenti dotati siano abbastanza autonomi nello sfruttamento delle loro potenzialità: cercano altre fonti riguardanti l'input linguistico, partecipano a concorsi per le borse di studio, ecc. Un'insegnante universitaria sottolinea che il progresso dei contenuti del syllabo che applica con l'intero gruppo spesso risulta demotivante per gli studenti dotati e quindi cerca di stimolarli al lavoro autonomo e alla collaborazione con i compagni che sono più “*lenti*”.

3.6. *Insegnante di lingua e l'attitudine linguistica*

In risposta alla domanda di ricerca quattro (DR 4) risulta che da 17 partecipanti della presente ricerca, 16 si ritengono persone linguisticamente dotate, conoscono più di due lingue straniere, due sono bilingui in italiano e croato dalla prima infanzia e tutti sostengono il ruolo dell'attitudine nella scelta della loro carriera. Oltre alla forte motivazione intrinseca per lo studio delle lingue straniere, attribuiscono il loro successo all'abilità di codificazione fonemica e di avere una pronuncia giusta e all'abilità dell'apprendimento induttivo, particolarmente applicabile per coloro che hanno scelto lo studio di più lingue neolatine. È interessante notare che a differenza di quello che raccomandano ai loro studenti, ovvero che senza impegno non si possono

⁶ In croato *dodatna nastava*.

raggiungere buoni risultati, i partecipanti sostengono di aver imparato le loro lingue senza particolare impegno.

4. DISCUSSIONE

La presente analisi dimostra che gli insegnanti riescono a individuare gli studenti linguisticamente dotati in base alla loro intuizione ed esperienza personale, e non basandosi sul loro successo, ovvero sui voti nella lingua straniera (nel nostro caso: italiana) o sui tratti della loro personalità.

Dai risultati precedentemente descritti si può concludere che i partecipanti sono conformi con il modello gardneriano di intelligenze multiple, tra cui sottolineano quella linguistica. Per quanto riguarda le componenti dell'attitudine linguistica, anche senza una formazione teorica sull'attitudine linguistica, hanno riportato le stesse componenti individuate da Carroll e Sapon (1959) e più tardi da Skehan (1989): abilità uditiva, abilità linguistica e memorizzazione. D'altra parte, si avvicinano anche al modello di Robinson (2002) in quanto hanno sottolineato anche altre capacità cognitive degli studenti dotati per le lingue nonché la motivazione.

Come vari altri ricercatori, i partecipanti non riportano una connessione netta tra l'intelligenza generale e l'attitudine per le lingue, però riconoscono il ruolo dell'intelligenza linguistica. Infatti, sono conformi con le conclusioni di molti altri studiosi che sostengono che avere altamente sviluppate le abilità cognitive non significa necessariamente avere anche il talento per le lingue (Mihaljević Djigunović 2006).

Comunque, bisogna aggiungere che nessun partecipante ha riportato lo svolgimento dei test d'intelligenza nelle loro rispettive istituzioni, così che le loro conclusioni sono da considerare solamente al livello intuitivo.

Per quanto riguarda i fattori contestuali, la presente ricerca conferma le conclusioni di Erlam (2005) in quanto i partecipanti hanno riportato la loro preferenza per l'approccio induttivo nei confronti degli studenti dotati per le lingue, applicato a tutti i livelli dello studio, anche nelle scuole elementari.

Quanto al rapporto tra l'età e l'attitudine linguistica, il campione della presente ricerca è troppo ristretto per poter generalizzare i risultati. Comunque, i partecipanti che insegnano nelle scuole elementari hanno indicato l'importanza del ruolo dei genitori nel potenziamento dell'effetto di attitudine, similmente come Čengić (2023) e Jajić Novogradec (2018).

Inoltre, i partecipanti riportano anche altri fattori legati al successo degli studenti dotati per le lingue, quali motivazione intrinseca, autonomia nell'apprendimento e applicazione delle strategie di apprendimento, ad esempio le analogie con la lingua madre e altre lingue, avvicinandosi alle conclusioni di Dörnyei e Ryan (2015) secondo i quali l'attitudine linguistica non dovrebbe essere considerata un costrutto monolitico. Comunque,

bisogna anche considerare che nella presente ricerca si è analizzato l'insegnamento dell'italiano che nel sistema educativo croato rappresenta la seconda, terza o quarta lingua straniera.

Altri punti conformi con le premesse teoriche puramente psicologiche sull'attitudine, intesa in generale e non solo linguistica, si possono trovare nelle teorie implicite sull'individuazione dell'attitudine di Sternberg (2004): criterio di eccellenza (gli studenti dotati raggiungono buoni risultati scolastici e/o universitari), criterio di dimostrabilità (gli alunni dotati raggiungono buoni risultati alle gare del sapere d'italiano) e sul criterio di rarità (gli insegnanti riscontrano solo un dieci per cento di tali studenti). Su questo punto bisogna prendere in considerazione che la presente ricerca è stata eseguita soprattutto con insegnanti dei licei linguistici e generali, insegnanti a livello universitario e quelli delle scuole private. È logico presupporre un numero un po' più elevato di studenti dotati presso queste istituzioni, confermato dall'insegnante dell'istituto professionale che ne riporta un numero più basso o nullo. Inoltre, nelle scuole private di lingue straniere e all'università si deve considerare anche un forte influsso della motivazione degli studenti, oltre alla presunta attitudine linguistica. Si tratta delle loro libere scelte, mentre nelle scuole elementari e superiori la scelta dello studio di una lingua dipende dall'offerta scolastica.

Quando parliamo delle attività che gli insegnanti applicano con studenti dotati si può concludere che sono in sintonia con quanto proposto dagli psicologi croati (cfr. Vlahović Štetić 2008): lezioni aggiuntive, lavoro individualizzato, materiali e testi aggiuntivi, partecipazione alle gare del sapere ecc. Inoltre, confermano anche l'importanza del supporto dei genitori, della scuola, degli psicologi scolastici e del ministero d'istruzione.

5. CONCLUSIONE

Alla fine, si può concludere che l'attitudine linguistica sia una delle differenze individuali meno esplorate nel processo di acquisizione di lingua seconda e che merita altri approfondimenti. Una delle cause per tale situazione è sicuramente la mancanza di test attitudinali adatti ai parlanti di varie madre lingue, alle loro culture e all'età. L'altra, è sicuramente la discussione teorica sul costrutto dell'attitudine stessa, non definitivamente chiusa (prendendo in considerazione ricerche e studi motivazionali).

La presente ricerca, anche se limitata per numero di partecipanti, ha dimostrato che gli insegnanti esperti sono in grado di riconoscere gli alunni con l'attitudine linguistica, anche senza averne una conoscenza teorica esplicita, grazie alle loro teorie implicite. Inoltre, si è dimostrato che esiste una consapevolezza degli insegnanti sul bisogno dello stimolo e dello sviluppo

delle potenzialità degli alunni dotati per le lingue, similmente all'attitudine in altre materie.

Mentre STEM (ingl. *science, technology, engineering and mathematics*) viene percepito come area importante per lo sviluppo socioeconomico delle società, la buona conoscenza di varie lingue straniere non ha la stessa stima. Per STEM si organizzano varie gare e olimpiadi a livello internazionale, mentre questo non è il caso delle lingue straniere. La percezione comune nella società è che le abilità linguistiche siano solo "ausiliarie" e spesso si dimentica che è proprio la lingua quella che permette di formare ed esprimere i propri pensieri e le proprie idee. Se non si stimola lo sviluppo delle abilità linguistiche degli individui dotati essi avranno difficoltà ad esprimerle.

Gli alunni dotati per le lingue hanno la potenzialità di diventare bravi insegnanti di lingue, traduttori, interpreti, comunicatori, mediatori culturali, creatori di materiali per lo studio delle lingue, e come tali esperti possono fornire un importante contributo alla società. Nonostante nel sistema di educazione croato negli ultimi anni si presti attenzione anche agli alunni linguisticamente dotati, almeno a livello dichiarativo, il lavoro sulla loro identificazione e sul potenziamento del pieno sviluppo delle loro abilità resta ancora affidato alla responsabilità del singolo insegnante e dipende dal suo grado di entusiasmo.

L'introduzione del tema dell'attitudine linguistica all'interno dei programmi per la formazione degli insegnanti di lingue straniere sicuramente aiuterà gli insegnanti giovani a riconoscere gli alunni linguisticamente dotati, non solo al livello intuitivo. Comunque, è indubbio che supporti più forti da parte delle istituzioni e altre ricerche scientifiche su questo fenomeno sarebbero ben necessari. In particolar modo le ricerche sul rapporto tra l'investimento nello sviluppo dell'intelligenza linguistica e altre abilità cognitive, sull'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento fin dalla scuola elementare confermerebbero la necessità di maggior spazio dedicato agli alunni linguisticamente dotati nei programmi scolastici.

BIBLIOGRAFIA

- Andrilović, V. (1986). *Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum.

- Carroll, J. B. & Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test*. New York: The Psychological Corporation/Harcourt Brace Jovanovich.
- Celentin, P. (2019). *Le variabili dell'apprendimento linguistico*. Verona: Qui edit.
- Cohen, L., Manion, L. & Morison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Slap.
- Čengić, J. (2023). *Mjerenje inojezične sposobnosti u ranoj školskoj dobi*. Tesi di dottorato, Università di Zagabria.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects hypothesis in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22 (4), 499–533.
- Dewaele, J. M. & Furnham, A. (1999). Extraversion: The Unloved Variable in Applied Linguistic Research. *Language Learning*, 43, 3, 509–544.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Ellis, N. C. (2001). Memory for language. In P. Robinson (a cura di), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 33–68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erlam, R. (2005). The language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research*, 9, 2, 147–171.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: BasicBooks.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language teaching*, 25, 211–220.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Harley, B. & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (3), 379–400.
- Jajić Novogradec, M. (2018). Jezična nadarenost - teorijska razmatranja i praktične implikacije za nastavu ruskoga jezika. In Ž. Čelić & T. Fuderer (a cura di), *Ukrajinstika na Sveučilištu u Zagrebu: 20 godina / Ukrajinistyka v Zagrebu 'komu universyteti: 20 rokiv* (pp. 234–242). Zagreb: FF Press.
- Mariani, L. (2010). Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico. *Italiano LinguaDue*, 2 (1), 253–270.
- Mihaljević Djigunović, J. (2006). Language anxiety and language processing. In S. Foster-Cohen, M. Medved Krajnović & J. Mihaljević Djigunović (a cura di), *EUROSLA Yearbook 6* (pp. 191–212). Amsterdam, Philadelphia: John Benjaminns Publishing Company.
- Pallotti, G. (2006). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.
- Pimsleur, P. (1966). *The Pimsleur Language Aptitude Test Battery*. New York: Harcourt, Brace Jovanovic.

- Ranta, I. (2002). The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom. In P. Robinson (a cura di), *Individual and Instructed Language Learning* (pp. 159–180). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Richardson, H. (1933). Discovering Aptitude for the Modern Languages, *The Modern Language Journal*, Vol. 18, 3, 160–170.
- Robinson, P. (2002a). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Robinson, P. (2002b). Learning conditions, aptitude complexes and SLA. A framework for research and pedagogy. In P. Robinson (a cura di), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 95–112). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sasaki, M. (1993). Relationships Among Second Language Proficiency, Foreign Language Aptitude, and Intelligence: A Structural Equation Modelling Approach. *Language Learning*, 43 (3), 313–344.
- Skehan, P. (1986). The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language Learning*, 3 (2), 188–221.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (a cura di), *Individual and Instructed Language Learning* (pp. 13–43). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sternberg, R. J. (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sternberg R. J. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing. In P. Robinson (a cura di), *Individual and Instructed Language Learning* (pp. 13–43). Amsterdam: John Benjamins.
- Vlahović-Štetić, V. (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

ALLEGATO

Domande dell'intervista sugli alunni con l'attitudine linguistica

In quali lingue è laureato/a?

Scuola (istituzione presso la quale insegna)

Quanti anni di esperienza di insegnamento d'italiano ha?

- 1) Crede che esistono persone con attitudine linguistica?
- 2) Come descriverebbe un alunno linguisticamente dotato?
- 3) Che cosa un alunno linguisticamente dotato fa in modo diverso da un alunno "medio"? Come si differenzia un alunno dotato dagli altri alunni?
- 4) Come vede il rapporto tra l'attitudine linguistica e il successo nell'apprendimento?
- 5) Ritieni che gli alunni con attitudine linguistica siano più intelligenti degli altri?
- 6) Gli alunni con un'attitudine linguistica hanno un comportamento sociale-emotivo diverso dagli altri?
- 7) Quale approccio utilizzano gli alunni con attitudine linguistica di fronte agli esercizi, al processare un input linguistico? Ad es. nel riconoscere le forme verbali, risolvere gli esercizi...?
- 8) Quale significato ha per Lei l'espressione "avere orecchio per le lingue"?
- 9) Ritieni che l'alunno dotato per le lingue impari più facilmente alcuni elementi linguistici? Ad es.: pronuncia, grammatica, uso delle forme linguistiche nel contesto appropriato?
- 10) Quali metodi di insegnamento applica nelle sue lezioni? Adopera metodi diversi con gli alunni dotati per le lingue rispetto a quelli che applica con il resto del gruppo?
- 11) Si ritiene una persona con attitudine linguistica?

LANGUAGE APTITUDE: ATTITUDES AND IMPLICIT THEORIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Summary

Numerous studies have identified various factors contributing to successful foreign language learning. Experienced teachers often recognize students with a natural aptitude, that is, a talent for languages. This study explores foreign language teachers' attitudes and implicit theories regarding language aptitude and compares them with current second language acquisition theories. Using standardized open-ended interviews and qualitative analysis of audio recordings, I examined the attitudes of seventeen foreign language

teachers from diverse educational settings. The findings revealed that teachers' attitudes and implicit theories largely align with theoretical and scientific understandings of language aptitude. Additionally, teachers acknowledged the necessity of fostering their students' language aptitude as well as of undertaking educational reforms that would allow for greater diversification of teaching approaches.

Keywords: *language aptitude, teachers, implicit theories, attitudes, foreign languages, explicit instruction.*

Maja Vranješ*
Università degli Studi di Trieste

L'UTILIZZO DELLA SOTTOTITOLAZIONE
CINEMATOGRAFICA NELLA DIDATTICA
DI TRADUZIONE DAL SERBO ALL'ITALIANO:
STUDIO DI CASO DELLA TRADUZIONE
DEL FILM *VARLJIVO LETO '68* DI
GORAN PASKALJEVIĆ

Abstract: L'utilizzo dei film nella didattica delle lingue straniere è noto da decenni. Grazie alla visione dei film in lingua originale gli studenti si avvicinano alla lingua e alla cultura che stanno studiando in modo spontaneo, superando gli ostacoli e le barriere grazie allo strumento multimodale che il film rappresenta. La traduzione dei sottotitoli è una delle tipologie di Traduzione audio-visiva (TAV) che può essere utilizzata a fini didattici e offre numerosi aspetti positivi a chi si avvicina allo studio di una lingua. Il focus del nostro interesse è la combinazione linguistica serbo-italiano e il presente lavoro è incentrato sull'analisi del processo di traduzione dei sottotitoli del film *Varljivo leto '68* di Goran Paskaljević da parte degli studenti della sezione di serbo e croato del Dipartimento di Scienze giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione dell'Università di Trieste. Si parte da un'introduzione teorica per poi passare all'illustrazione del progetto concreto, ponendo un accento particolare sulla traduzione dei *realia* e dei termini legati ad altre epoche, sconosciuti ai giovani di oggi. I risultati dello studio mirano a essere uno strumento per chi nel futuro intende avvicinarsi allo studio del serbo e croato in Italia e offrire spunti per ulteriori ricerche nel campo della didattica e della TAV in generale.

Parole chiave: *Traduzione audio-visiva, Sottotitolazione, Didattica di traduzione, Varljivo leto '68, realia, traduzione di elementi culturospicifici*

1. INTRODUZIONE

Il presente articolo ha lo scopo di illustrare un percorso didattico legato allo studio della traduzione nella combinazione linguistica serbo-italiano.

* majavranjes@gmail.com; ORCID: 0009-0009-1606-5742

Nella fattispecie si osserverà come si possono insegnare e apprendere la lingua e la traduzione creando i sottotitoli di uno dei più celebri film del cinema ex-jugoslavo, il film *Varljivo leto '68* (*L'estate ingannevole del '68*¹) di Goran Paskaljević del 1984.

L'ipotesi che ci proponiamo di osservare è la seguente: traducendo i sottotitoli cinematografici ci si avvicina a concetti storico-culturali di una lingua e facendo ricerche approfondite per poterli rendere in un'altra lingua viene potenziato l'apprendimento della lingua e della traduzione nella combinazione linguistica di nostro interesse.

Innanzitutto faremo alcuni cenni sulla Traduzione audiovisiva (TAV) in generale, e sulla sottotitolazione, tecnica che è nel focus della nostra ricerca, per poi entrare nello specifico e descrivere un progetto di traduzione dei sottotitoli portati avanti con gli studenti del Dipartimento di Scienze giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione dell'Università di Trieste.

2. SOTTOTITOLAZIONE – TIPOLOGIA DI TRADUZIONE AUDIOVISIVA

La sottotitolazione è uno dei numerosi processi che fanno parte della TAV. La TAV rappresenta “tutte le modalità di trasferimento linguistico che si propongono di tradurre i dialoghi originali di prodotti audiovisivi, cioè di prodotti che comunicano simultaneamente attraverso il canale acustico e quello visivo, al fine di renderli accessibili a un pubblico ampio” (Perego 2005: 7). La sottotitolazione, invece, viene così definita dagli studiosi Díaz-Cintas e Ramel (2007: 8):

Subtitling may be defined as a translation practice that consists of presenting a written text, generally on the lower part of the screen, that endeavors to recount the original dialogue of the speakers, as well as the discursive elements that appear in the image (letters, inserts, graffiti, inscriptions, placards and the like), and the information that is contained on the soundtrack (songs, voices off).²

La caratteristica principale del processo di sottotitolazione è la variazione diamesica ad esso collegata. Tradurre un prodotto audiovisivo attraverso i

¹ Il titolo da noi proposto.

² La sottotitolazione, si potrebbe definire come una pratica di traduzione che consiste nella presentazione del testo scritto, generalmente nella parte bassa dello schermo, che cerca di riprodurre il dialogo originale degli attori, come anche gli elementi discorsivi che compaiono sullo schermo (lettere, inserti, graffiti, inserzioni, cartelloni...) insieme alle informazioni contenute nel soundtrack (canzoni, voice-off). La traduzione in italiano è da noi proposta.

sottotitoli implica un passaggio da una dimensione orale ad una dimensione scritta che condiziona in modo inevitabile il testo di arrivo. Ancora nel 1966 Jakobson parlava di tre forme di traduzione:

Noi distinguiamo tre modi di interpretazione di un segno linguistico, secondo che lo si traduca in altri segni della stessa lingua, in un'altra lingua, o in un sistema di simboli non linguistici. Queste tre forme di traduzione debbono essere designate in maniera diversa: 1) la traduzione endolingvistica o riformulazione consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di altri segni della stessa lingua; 2) la traduzione interlinguistica o traduzione propriamente detta consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di un'altra lingua; 3) la traduzione intersemiotica o trasmutazione consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di sistemi di segni non linguistici.

Bisogna comunque tenere presente che anche l'orale dei prodotti originali presenta delle peculiarità in quanto si tratta di parlato filmico: un parlato adattato, prefabbricato, pianificato con l'intento di sembrare autentico. Rossi (2002: 161) così definisce le caratteristiche salienti del parlato filmico:

[...] maggiore uniformità sia nella struttura dei turni conversazionali e degli enunciati (che tendono ad avere tutti il medesimo numero di parole), sia nella struttura sintattica (tendenza a enunciati monoclausola e a una distribuzione estremamente omogenea dei tipi e del grado di subordinazione), sia nelle scelte lessicali (per lo più medie, comprese nel vocabolario di base, distanti sia dai termini letterari, sia da gergalismi, dialettalismi e tecnicismi, con qualche eccezione).

La creazione dei sottotitoli è un percorso esigente e complesso e presuppone non solo la traduzione accurata del contenuto dei dialoghi tradotti, ma anche la capacità di essere sintetici ed esprimere dei concetti chiave in pochi secondi necessari per leggere le battute pronunciate a voce. Una delle caratteristiche più rilevanti dei sottotitoli è che spesso la sincronia li obbliga a essere accorciati. I sottotitoli possono rimanere sullo schermo solo per un massimo di quattro secondi se sono disposti in una riga e di sei secondi se sono lunghi due righe. Per consentire agli spettatori di leggere entrambi i sottotitoli e guardare le immagini di un prodotto audiovisivo, ciascuna di queste righe può contenerne fino a 35 caratteri. Questo numero si basa sulla valutazione della velocità media di lettura, secondo la quale la maggior parte delle persone riesce a leggere ad una velocità di 2 o 3 parole al secondo (Pereira e Lorenzo 2005).

Questo fatto, insieme alla variazione diamesica sopracitata, costituisce uno degli aspetti più problematici nella creazione dei sottotitoli e mette in evidenza che questo processo non si accontenta delle capacità traduttive: è chiaramente importante rispettare il testo di partenza, soprattutto sotto il punto di vista dei registri, ma è richiesto anche un certo lavoro di adatta-

mento del messaggio che può portare a delle riduzioni testuali parziali o totali, questo soprattutto nel caso di dialoghi molto serrati (Petillo 2012).

Il cinema è un media molto vicino alla sensibilità delle giovani generazioni abituate a una comunicazione iconica. L'arte cinematografica in generale è una fonte inesauribile di creatività, ma al contempo anche uno strumento estremamente efficace per chi si vuole avvicinare alla cultura e alle tradizioni di un determinato popolo. In questo senso i film provenienti dalla zona in cui si parlano le lingue serbo, croato, bosniaco e montenegrino aiutano ad avvicinarsi alla cultura, alle tradizioni e alla mentalità dei popoli dell'area dell'ex Jugoslavia, l'area linguistica che sarà nel focus del progetto che ci proponiamo di illustrare.

La stessa visione dei film in lingua originale, durante il percorso di studi di una lingua straniera, può essere un ottimo mezzo interculturale in quanto con l'aiuto delle immagini ci si immerge nella realtà dell'altro, si familiarizza con i paesaggi del paese in cui è stato girato, dunque si approfondiscono conoscenze geografiche, mentre al contempo si possono osservare usi e costumi, ampliando in questo modo le conoscenze sociologiche e antropologiche sulla cultura di partenza. Inoltre, durante la visione dei film ci si espone a varie pronunce dovute alle varianti regionali, dialettali, o all'idioletto dei protagonisti il che può accrescere di gran lunga le capacità di ascolto e comprensione (Diadori e Micheli 2010). Questi sono solo alcuni aspetti che saranno messi in rilievo, e illustrati con esempi concreti che confermerebbero la validità dello strumento ai fini didattici.

Nei paesi che facevano parte dell'ex Jugoslavia la sottotitolazione è da sempre stata il metodo di TAV prediletto. Al contempo siamo testimoni del fatto che anche in altre aree geografiche, dove metodi quali ad esempio il doppiaggio nel passato erano più diffusi, la sottotitolazione sta sempre più espandendosi. Storicamente, a livello europeo si è delineata una netta divisione tra paesi che prediligono il doppiaggio alla sottotitolazione e viceversa. Negli ultimi anni, però, grazie anche all'avanzamento delle nuove tecnologie, la sottotitolazione si sta sempre più diffondendo sia per motivi didattici, sia per le persone ipoudenti, che ai festival cinematografici e nei paesi dove è presente il bi- e trilinguismo. Ma forse l'espansione più grande è dovuta alle varie piattaforme di serie e film a pagamento che hanno un'enorme produzione di film provenienti da vari paesi del mondo che in tempi stretti si trovano su mercati internazionali e che per poter essere celeri a sufficienza utilizzano la sottotitolazione in quanto metodo molto efficace e al contempo anche più economico rispetto al doppiaggio.

Per questo motivo, anche in Italia dove è stato sempre preferito il doppiaggio come metodo prediletto della Traduzione audiovisiva (Perego 2005), sono sempre più presenti i contenuti multimediali sottotitolati rispetto al passato.

Per quanto riguarda l'ambito didattico, la sottotitolazione risulta essere un metodo efficace ed economico che offre molteplici vantaggi. Non è necessaria un'attrezzatura particolare né studi di registrazione. Sono reperibili anche in rete dei software gratuiti che possono essere utilizzati per inserire i sottotitoli, mentre per il lavoro di traduzione bastano i soliti mezzi informatici usati per le traduzioni scritte in generale.

3. I REALIA

Uno dei concetti chiave con cui ci confronteremo sarà la traduzione di elementi culturospecifici.

Per elementi culturali – o culturospecifici o *realia* – si intendono quegli elementi presenti all'interno di un testo che hanno un contenuto culturale. Nei film e negli altri prodotti audiovisivi, tali riferimenti sono i segni verbali e non verbali (questi ultimi a loro volta visivi e acustici) che sono specifici al contesto socioculturale di origine e che possono non essere noti alla cultura di arrivo. Sono gli elementi che più contribuiscono a trasmettere il colore e il sapore dei testi originali, oltre a caratterizzarne lo stile (Ranzato 2010: 39).

Dato che gli elementi culturospecifici e culturali vengono spesso usati in maniera intercambiabile, qui si opererà una distinzione di questo genere: per gli elementi culturali che si trovano in un testo si intende quelli che hanno un valore culturale, ma superano l'appartenenza ad una cultura specifica; essi appartengono ad una cultura terza o sono ormai transazionali e globalmente noti, e si traducono senza problema. Nella ricerca che si intende condurre in questa sede il focus sarà su come si traducono gli elementi culturali che richiedono altre strategie traduttive, a causa della loro appartenenza ad una cultura specifica. Essi non hanno un legame immediato con la lingua, ma costituiscono una parte della cultura dalla quale proviene il testo di partenza e possono essere capiti soltanto all'interno di una cultura specifica. Proprio questo aspetto rende molto difficile il processo di traduzione. Un'ulteriore difficoltà sta nel fatto che questo tipo di elementi culturospecifici possono essere verbali – cioè l'elemento viene descritto usando la lingua – o non verbali; in quest'ultimo caso l'elemento viene – in modo implicito o esplicito – mostrato senza una descrizione.

Sono state proposte varie tassonomie per quanto concerne i riferimenti culturali. Varie versioni, come quella suggerita da Peter Newmark nel 1988, sono state utili per organizzare questo tipo di elementi, ma al contempo anche spesso criticate per la rigidità e mancanza di contestualizzazione (Mailhac 1996; Kwiecinski 2001). Anche altri autori si sono cimentati nel fornire elenchi simili tra cui citiamo Bugarski nel 1985 e Rantanen nel 1990.

Nella didattica della traduzione in generale, la TAV si è affermata nel tempo come uno dei metodi che possono dare un valido contributo all'apprendimento di una lingua straniera in generale e all'avvicinamento alla cultura del paese d'interesse. Ascoltando la lingua originale di un film aumentano le competenze di ascolto e comprensione, mentre riflettere sulla traduzione porta a superare la logica che a ogni parola corrisponde un'altra e basta, e porta gli studenti a pensare piuttosto "per concetti" ovvero a trasmettere il messaggio in maniera più vicina alla lingua in cui si traduce, comprendendo bene il contesto e il significato di una determinata espressione. In questo modo ci si avvicina a quello che il linguista statunitense Eugene Nida chiama la soluzione traduttiva migliore affermando che essa corrisponde all'equivalente più vicina possibile all'originale – *the closest possible equivalent* (Nida 1964: 157), ossia si trasmette il messaggio globale che viene ricreato con le loro parole, senza tradurlo alla lettera.

4. SOTTOTITOLAZIONE DEL FILM VARLJIVO LETO '68

Ora verrà illustrato il progetto di sottotitolazione portato avanti per circa un mese e mezzo che ha coinvolto un gruppo di studenti del terzo anno di Lingua e traduzione serba e croata del Corso di Laurea Triennale in Comunicazione Interlinguistica Applicata e del primo e del secondo anno di Traduzione specializzata serba e croata del Corso di Laurea Magistrale in Traduzione e Interpretazione di Conferenza del Dipartimento di Scienze giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione dell'Università di Trieste. Il gruppo era composto da una decina di persone ed era in sé eterogeneo. La maggior parte dei partecipanti era di madrelingua italiana, due studentesse erano di madrelingua croata e una di madrelingua araba, cresciuta e scolarizzata in Italia. Si è potuto osservare in che modo la lingua e le conoscenze di base hanno potuto agevolare il lavoro e in che misura è stato necessario un intervento dell'insegnante.

Innanzitutto presentiamo il film scelto per la sottotitolazione. Si tratta del film *Varljivo leto '68*, film jugoslavo del 1984 diretto da Goran Paskaljević. Si precisa che il film in oggetto è uno di quelli che fanno parte dell'immaginario collettivo del popolo serbo, le battute in esso presenti si possono sentire nelle conversazioni quotidiane dei parlanti madrelingua se non altro della generazione cresciuta guardando il cinema jugoslavo degli anni '80. Basti pensare alle frasi come:

00:48:44,560 --> 00:48:49,080	00:48:44,560 --> 00:48:49,080
Drug Tito je rekao da su studenti u pravu!	<i>Compagno Tito ha detto che gli studenti hanno ragione!</i>
00:33:58,040 --> 00:34:03,320	00:33:58,040 --> 00:34:03,320
Marksizam se naprosto mora znati.	<i>Il marxismo bisogna semplicemente conoscerlo.</i>
00:26:08,920 --> 00:26:11,760	00:26:08,920 --> 00:26:11,760
Manje vina, manje vina!	<i>Meno vino, meno vino!</i>

Si è ritenuto che conoscere questo film sia una di quelle tappe quasi obbligatorie per avvicinarsi alla cultura ex jugoslava e comprendere la mentalità del popolo, ma anche gli usi e i costumi di un'epoca non così lontana.



Figura 1: Una scena del film *Varljivo leto '68*³

Il film si svolge durante l'estate del 1968 ed è ambientato in una piccola città della provincia, da qualche parte in Vojvodina. Segue parallelamente eventi storici di quell'estate movimentata in tutta l'Europa e l'entrata nel mondo degli adulti di Perica Cvetković, giovane protagonista che si cimenta con l'esame di maturità. Nel mezzo di vari cambiamenti politici in Jugoslavia e in Europa, in particolare manifestazioni studentesche che seguono l'ondata di ribellione giovanile partita dalla Francia, il maturando Petar Cvetković cerca l'amore della sua vita innamorandosi alternativamente e contemporaneamente di più donne, per lo più mature e sposate. Le sue scelte spaziano tra una farmacista, una panettiera, una bibliotecaria, le due figlie del presidente del tribunale, e la sua professoressa di sociologia. Proprio per quest'ultima sceglie di scrivere sul marxismo nella tesina dell'esame di maturità. La necessità di trovare finalmente la donna della sua vita porta

³ Tutte le immagini sono prese dal sito: <https://centarfilm.com/production/varljivo-leto-68>, 12 luglio 2024.

Petar in una serie di situazioni divertenti, sconcertando suo padre, un giudice municipale con convinzioni dogmatiche che crede che la gioventù debba essere educata con “mano forte”. Quando Petar trova finalmente il vero amore, una giovane ragazza cieca, la loro storia d’amore viene improvvisamente interrotta dall’occupazione sovietica della Cecoslovacchia che la costringe a tornare a casa.

Il film presenta diverse sfide dal punto di vista traduttivo, sia per quanto riguarda i *realia*, che gli elementi storici legati all’epoca trattata.

Il primo passo è stato quello di visionare insieme il film per poi discutere la trama e le principali tracce narrative presenti. Innanzitutto si è parlato del contesto storico in cui il film si svolge, ovvero l’estate del 1968, anno movimentato e politicamente e socialmente determinante, che ha lasciato tracce fino ai giorni nostri. Rispetto a quanto gli studenti abbiano imparato alla scuola italiana, è stato necessario aggiungere informazioni relative alla situazione specifica presente nella Repubblica Federale Socialista di Jugoslavia. Si è parlato della figura del maresciallo Josip Broz Tito che viene nominato diverse volte nel film, del sistema scolastico e specificamente di una delle materie presenti nel programma delle scuole superiori dell’epoca nel paese, il marxismo, delle ribellioni studentesche a Belgrado, della costruzione di Novi Beograd ecc. Per quanto riguarda il quadro storico generale, si è parlato delle ribellioni studentesche partite dalla Francia che poi si sono espanse in tutto il continente, della primavera di Praga finita con l’intervento sovietico alla fine dell’estate. Tutti questi elementi sono presenti nel film e la storia stessa ci porta a riflettere anche sugli aspetti di vita quotidiana in cui si sentono i riflessi di grandi eventi storici. Il regista Goran Paskaljević ha vissuto personalmente alcune delle esperienze raccontate nel film, avendo studiato a Praga alla famosa Facoltà di arte drammatica, la FAMU, proprio in quegli anni e il timbro personale fa sì che gli spettatori siano ulteriormente coinvolti nella storia.

Il successivo passo è stata la suddivisione del film e l’assegnazione di una parte a ciascun partecipante. Il primo compito è stato quello di ascoltare il film in originale e trascrivere i dialoghi in serbo. Questa parte di lavoro ha di fatto portato alla realizzazione di sottotitoli „intra-linguistici“ che di solito vengono utilizzati per le persone ipoudenti, ma sono anche uno strumento didattico estremamente valido nello studio di lingue straniere. Bisogna precisare che nel processo di trascrizione gli studenti madrelingua hanno naturalmente trovato meno difficoltà, mentre gli studenti italo-foni o arabofoni in questa fase hanno dovuto fare uno sforzo maggiore per comprendere e rendere il dialogo in serbo. L’intervento della docente consisteva nel controllare la resa, spiegare gli eventuali errori e dare una soluzione giusta laddove necessario. Alcuni errori erano il riflesso tipico delle mag-

giori difficoltà nell'apprendimento della lingua serba quali ad esempio la distinzione tra *č* e *ć*, i casi, la coniugazione verbale.

Seguono alcuni esempi per illustrare i principali problemi emersi.

<p>00:02:35,120 --> 00:02:50,640 Znaći, marksizam? Otkud to odjednom? Cele godine trojka a sad... Slušaj. Da nisi ti pogrešio? Ti znaš šta to za mene znaći. Nemoj slučajno da se predomisliš!</p>	<p>00:02:50,640--> 00:02:50,640 <i>Il marxismo, quindi? Come mai tutto d'un tratto? Durante tutto l'anno prendi 7^a e ora... Senti. Non è che ti sei sbagliato? Lo sai quanto questo significhi per me. Non voglio sentire che poi cambi idea.</i></p>
<p>Znaći, Marksizam? Otkud to odjednom? Cele godine trojka a sad... Slušaj. Da nisi ti pogrešio? Ti znaš šta to za mene znaći. Nemoj slučajno da se predomisliš!</p>	

Tabella 2: Esempio 1, errori di comprensione e di resa in serbo

Nel primo esempio si evidenzia l'errore tipico degli studenti italo-foni di non distinguere tra le lettere *č* e *ć*. Nel sistema fonetico della lingua italiana non esistono suoni corrispondenti a questi due presenti nel serbo: *Č* [tʃ] affricata postalveolare sorda e *Ć* [tɕ] affricata alveolo-palatale sorda bensì un unico suono che è una via di mezzo tra i due. Per questo motivo si fa spesso fatica a distinguere tra i due suoni e di conseguenza tra le due lettere.

<p>00:04:45,600 --> 00:04:48,440 U to vreme, moj otac je tri meseca unapred pripremao za sezonu lova na divlje patke. Moj mali brat Tadija uživao je svoj detinjstvo.</p>	<p>00:04:45,600 --> 00:04:48,440 <i>All'epoca, mio padre si stava preparando tre mesi in anticipo per la stagione della caccia alle anatre selvatiche. Il mio fratellino Tadija si stava godendo la sua infanzia.</i></p>
<p>U to vreme, moj otac se tri meseca unapred pripremao za sezonu lova na divlje patke. Moj mali brat Tadija uživao je u svom detinjstvu.</p>	

Tabella 3: Esempio 2, errori di comprensione e di resa in serbo

Il secondo esempio rileva la reggenza errata del verbo **uživati** (*godere*) (**uživati u nečemu** e **non uživati nešto**). Questo errore è dovuto al fatto che il verbo '*godere*' con il significato di '*gustare qualcosa*' in italiano regge il complemento oggetto ovvero l'accusativo e quindi questa logica è stata applicata anche in serbo dove invece il verbo **uživati** viene seguito dal locativo e la preposizione "u". Inoltre, è presente pure l'errore dell'ab-

⁴ Il voto **trojka**, presente nel sistema scolastico jugoslavo e ora serbo è stato adattato al sistema di valutazione nel sistema scolastico italiano.

binamento del possessivo-riflessivo **svoj** al sostantivo **detinjstvo** che è **neutro e non maschile**.

00:08:21,320--> 00:08:28,000 Razmislićemo, razmislićemo. Samo, svaki pametan čovek živi u manje mesto . To je zdravije.	00:08:21,320--> 00:08:28,000 <i>Ci penseremo, ci penseremo. Solo, sai cosa c'è, ogni persona intelligente abita in una città più piccola. È più sano.</i>
Razmislićemo, razmislićemo. Samo, svaki pametan čovek živi u manjem mestu . To je zdravije.	

Tabella 4: Esempio 3, errori di comprensione e di resa in serbo

L'esempio mette in evidenza la confusione che spesso avviene tra l'accusativo e il locativo (per la stessa preposizione "u"). Il verbo **živeti** regge il locativo (**živi u manjem mestu**) e qui viene erroneamente trascritto con accusativo (**živi u manje mesto**).

La fase successiva è stata la traduzione dei sottotitoli dal serbo all'italiano. Tale lavoro è stato svolto da ogni partecipante individualmente, per poi discutere i risultati tutti insieme in classe, cercare delle soluzioni migliori e analizzare le difficoltà emerse nel processo traduttivo.

Le difficoltà principali stavano nel colmare sia il divario linguistico e culturale che generazionale, ma l'introduzione storica ha in questo senso giocato un ruolo decisivo nel poter capire i concetti e contestualizzarli per dopo tradurli in maniera corretta.

Seguono esempi di alcune difficoltà traduttive incontrate con rispettivo commento:

00:10:41,280 -->00:10:49,480 Ah. '22. u Brnu, jao, Sokolski slet . To su bili dani!	00:10:41,280 -->00:10:49,480 <i>Ah. Era il 1922, a Brno, atterraggio del falco. Quelli sì che erano bei tempi!</i>
	<i>Ah. Era il 1922, a Brno, Raduno del movimento Sokol. Quelli sì che erano bei tempi!</i>

Tabella 5: Esempio 1, errori di traduzione in italiano

In questo esempio vediamo l'errore di traduzione basato sul fatto di non conoscere **il movimento sportivo panslavista Sokol** di cui scrive Porro nel 2013 precisando che il movimento è stato fondato proprio a Praga nel febbraio del 1862 (**sokol** significa anche 'falco' ma in questo contesto non c'entra nulla). Inoltre il concetto di **slet** ('**raduno**') è stato mal interpretato come derivato del verbo **leteti** ('**volare**').

<p>00:16:41,800 -->00:16:50,960 Masu uznemirenih studenata demonstirana u pohodu ka centru Beograda pripadnici milicije zaustavili su nad podvožnjacima u blizini zgrade Savezno-izvršnog veća.</p>	<p>00:16:41,800 -->00:16:50,960 <i>I membri della polizia hanno fermato la massa di manifestanti studenteschi agitati che marciavano verso il centro di Belgrado sopra i sottopassaggi vicino all'edificio del Consiglio esecutivo federale.</i></p> <p><i>I membri della milizia hanno fermato la massa di manifestanti studenteschi agitati che marciavano verso il centro di Belgrado sopra i sottopassaggi vicino all'edificio del Consiglio esecutivo federale.</i></p>
---	--

Tabella 6: *Esempio 2, errori e difficoltà di traduzione in italiano*

L'esempio che precede contiene la parola **milicija** che inizialmente è stata tradotta con il corrispondente attuale in italiano **polizia**, però si è ritenuto che sia più opportuno usare il traduce **milizia**, termine tipico per l'epoca comunista di cui tratta il film. Nello stesso passaggio è presente anche un'istituzione statale dell'epoca **Savezno-izvršno veće**, la quale è stata resa come ufficialmente si chiamava proprio per mantenere lo stesso stile e creare lo stesso effetto sullo spettatore italiano. Questo passaggio viene letto da uno speaker del TG e la terminologia gioca un ruolo importante nella ricreazione del tono ufficiale che tale dichiarazione ha in originale.

<p>Pa proja, gibanica i palačinke s orasima.</p>	<p><i>Poi la proja, la gibanica e le creppes con le noci.</i></p>
---	--

Tabella 7: *Esempio 3, difficoltà di traduzione in italiano*

Per quanto concerne i *realia* che riguardano il cibo, il metodo è stato scelto a seconda delle situazioni. L'esempio qui riportato contiene alcune pietanze della cucina serba, quali **proja** e **gibanica** che si è voluto mantenere in originale per incuriosire lo spettatore italiano a volerle conoscere, mentre **palačinke** vengono tradotte con **le creppes**, dato che esiste questo corrispondente noto anche in Italia.

<p>00:11:26,840 --> 00:11:31,119 Evo, tata, tu je sa kiselim mlekom.</p>	<p>00:11:26,840 --> 00:11:31,119 <i>Eccolo papà, è qui, insieme al latte fermentato.</i></p>
---	---

Tabella 8: *Esempio 4, difficoltà di traduzione in italiano*

Nell'esempio riportato sopra, invece, incontriamo il *realia*, **kiselo mleko**, un prodotto lattiero-caseario non presente in Italia, che abbiamo deciso di descrivere per avvicinarlo allo spettatore italiano.

<p>00:23:37,440 -->00:23:55,720 Pa vidiš kako mi odgovara! A i ti ne razumeš, jel'? Pa ko je kome otac, on meni ili ja njemu? To su ti isti što u Nemačkoj i u Francuskoj dižu pobune. Očevi ih izdržavaju, a oni demonstriraju. A sad i ovi u Beogradu! <u>Videla žaba da se konj potkiva pa i ona digla nogu. E pa neće!</u></p>	<p>00:23:37,440 -->00:23:55,720 <i>Ma guarda come mi parla! Ma neanche tu capisci, no? Quindi chi è il padre di chi, lui il mio o io il suo? Questi sono gli stessi che in Germania e in Francia fanno scoppiare le rivolte. I loro padri li mantengono, e loro manifestano. E adesso ci sono anche quelli di Belgrado!</i> <u>Cercano di imitarli in tutti i modi, ma non ci riusciranno!</u></p>
--	--

Tabella 9: Esempio 5, difficoltà di traduzione in italiano

L'espressione idiomatica "**Videla žaba da se konj potkiva pa i ona digla nogu.**" è stato necessario interpretarla e rendere il suo significato in italiano: *Cercano di imitarli in tutti i modi...*, per assenza di un corrispondente analogo.

<p>00:25:02,320 --> 00:25:06,200 On rovari!</p>	<p>00:25:02,320 --> 00:25:06,200 <i>Quel farabutto!</i> <i>Lui è un elemento disturbante!</i></p>
---	--

Tabella 10: Esempio 6, errori e difficoltà di traduzione in italiano

Il verbo **rovariti**, presente nell'esempio riportato sopra, viene utilizzato nel senso metaforico e all'epoca indicava le azioni operate dalle persone che lavoravano contro il sistema. Il traduttore *farabuto* ci porta fuori contesto, mentre *un elemento disturbante* indica proprio quello che secondo il padre di Perica lo studente Cile rappresentava per la società jugoslava.

<p>00:32:35,960 -->00:32:44,080 Kapital se može obrazovati u prometnom procesu pre nego što se... i mora se u njemu obrazovati pre no što se nauči ovladati... <i>...donesi, bravo bravo...</i></p>	<p>00:32:35,960 -->00:32:44,080 <i>Il capitale si può formare nel processo produttivo e si deve formare prima di imparare a governare...</i> <i>...porta, bravo, bravo...</i></p>
--	--

<p>00:33:01,160 -->00:33:11,320 Kapital se može obrazovati u prometnom procesu i mora se u njemu od... obrazovati pre nego što se nauči ovladati svojim ekstremima... kapital se može obrazovati u prometnom procesu i mora se... i mora se u njemu obrazovati pre nego što se nauči ovladati svojim ekstremima</p>	<p>00:33:01,160 -->00:33:11,320 Il capitale si può formare nel processo produttivo e si deve formar... formare prima di imparare a governare i suoi estremi... Il capitale si può formare nel processo produttivo e si deve... e si deve formare prima di imparare a governare i suoi estremi.</p>
---	--

Tabella 11: *Esempio 7, difficoltà di traduzione in italiano*

L'esempio che riporta un paragrafo del libro di Marxismo che Perica sta cercando di imparare a memoria, inizialmente ci faceva pensare di trovare una traduzione ufficiale dalle opere di Marx. Dopo una serie di ricerche e riflessioni, si è deciso di tradurre "letteralmente" il testo, dato che si tratta di un'elaborazione del pensiero di Marx riportata nel sussidiario e non delle sue esatte parole. Il punto di questo passaggio è che il protagonista sta cercando di memorizzare delle affermazioni sconnesse e poco chiare il che amplifica la difficoltà di studio, e lo stesso effetto si ottiene traducendo il passaggio in italiano riportando le parole il cui significato sfugge. Lo spettatore comprende la difficoltà del protagonista e il significato del paragrafo diventa secondario, cosa che abbiamo concluso sia l'intento del regista anche per lo spettatore in lingua originale.

<p>00:38:06,600 -->00:38:15,480 – Ovo, do pretresa da bude zaključeno. Posle suđenja, da se komisijski spali.</p>	<p>00:38:06,600 -->00:38:15,480 <i>Che sia sequestrato fino all'udienza. Poi, date fuoco al verbale.</i></p>
	<p><i>Che il materiale sia sequestrato fino all'udienza. Poi, sarà distrutto in presenza di una commissione!</i></p>

Tabella 12: *Esempio 8, errori di traduzione in italiano*

Nell'esempio che precede nel focus c'è una procedura giuridica specifica: **komisijsko spaljivanje** (del materiale pornografico sequestrato) che viene reso in maniera erronea con esiti divertenti ('**date fuoco al verbale**'). La correzione ha comportato una spiegazione della procedura e del momento specifico in cui avviene, considerando il divieto di detenzione, visione e divulgazione del materiale pornografico nella RFSJ.

<p>01:06:46,120 -->01:07:18,040 - Posle svega što se dogodilo ova godina burna, prelomna 1968. obećava da ćemo u najskorije vreme ispuniti sve naše probuđena nade, ostvariće se puna zaposlenost nikome nećemo biti dužni, socijalne razlike gotovo neće postojati, a cela naša domovina biće cvetna i lepo uređena bašta složna zajednica naroda i narodnosti... Koji rok da stavim za ovo 5 ili 6 godina? Tata? Ma ti plačeš?</p>	<p>01:06:46,120 -->01:07:18,040 Dopo tutto ciò che è successo questo 1968, anno di rivolte tempestose, sembra che riusciremo al più presto a soddisfare le nostre speranze riemerse. Ci sarà molto lavoro, non saremo più legati alle differenze sociali, che non esisteranno più, e la nostra patria sarà un giardino colorato e ben curato, una comunità unita di persone e nazionalità. Che limite di tempo gli potrei attribuire perché avvenga 5 o 6 anni? Papà ? Ma stai piangendo?</p>
	<p>Dopo tutto ciò che è successo in questo 1968, anno di rivolte tempestose, sembra che riusciremo al più presto a soddisfare le nostre speranze riemerse. Ci sarà molto lavoro, non avremo più debiti, le differenze sociali non esisteranno più, e la nostra patria sarà un giardino colorato e ben curato, una comunità in cui regneranno la fratellanza e l'unità. Che scadenza gli potrei attribuire, 5 o 6 anni? Papà? Ma stai piangendo?</p>

Tabella 13: Esempio 9, errori di traduzione in italiano

Nella traduzione corretta si è voluto mantenere il concetto di **fratellanza e unità**, uno dei principi fondanti della Jugoslavia di Tito superando in questo modo la difficoltà di rendere in italiano il binomio **narodi i narodnosti**.

Una volta fatta la traduzione dei dialoghi, è stato necessario adattarli per le esigenze della traduzione dei sottotitoli. Il testo è stato ulteriormente “snellito” adattandolo alla lunghezza prevista dallo standard di sottotitolazione per poter permettere allo spettatore la lettura dei sottotitoli.

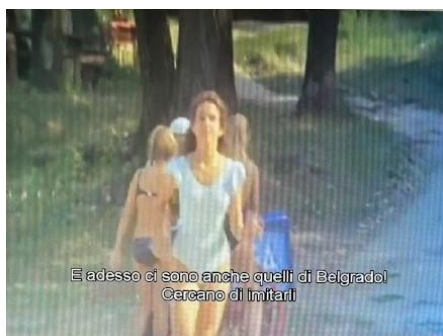


Figura 2 e 3: Due scene del film *Varljivo leto '68*

In queste immagini si vede come sono stati creati i sottotitoli per l'espressione idiomatica sopra illustrata. Il significato dell'espressione segue la voce del padre che la pronuncia e si sviluppa in due sequenze diverse. Il parlato è stato trasformato nello scritto rispettandone il significato e la durata.

I sottotitoli adattati sono poi stati inseriti nel programma *Sublime* che ha permesso la loro visualizzazione sullo schermo. L'ultimo passaggio è stato particolarmente importante perché ha rappresentato la concretizzazione del lavoro e ha reso possibile anche ad altri studenti di vedere il film e imparare qualcosa sull'epoca di cui sopra. Successivamente è stata organizzata un'altra proiezione con tutti gli studenti della sezione, ovvero anche quelli che la lingua serba e croata la conoscono meno e questo momento è stato gratificante per tutti i partecipanti al progetto.

5. CONCLUSIONI

Il lavoro sulla sottotitolazione si è rivelato stimolante e positivo da diversi punti di vista. A parte le capacità linguistico-culturali che sono state ampliate, è stato evidente il coinvolgimento di ogni singolo studente che ha partecipato al progetto in maniera entusiasta e motivata. Tutte le correzioni apportate e gli errori evidenziati sono stati uno spunto per ulteriori approfondimenti grammaticali e storico-culturali e non un mero strumento di valutazione didattica. Si è cercato di stimolare gli studenti a continuare le ricerche anche individualmente e durante le lezioni successive sono stati discussi gli esiti di tali ricerche e approfondimenti.

Per quanto riguarda il fatto che gli studenti avevano capacità linguistiche di partenza diverse, come già accennato prima, nella comprensione del linguaggio comune i madrelingua risultavano avvantaggiati, però ci preme sottolineare che per i concetti legati all'epoca e agli elementi storico-culturali si è notato un divario generazionale tale che un intervento di avvicinamento e sensibilizzazione era necessario per tutti i partecipanti. Conseguentemente, il lavoro svolto ha portato a un arricchimento dal punto di vista didattico per tutti gli studenti che hanno preso parte al progetto.

Nel sondaggio svolto alla fine del percorso, la maggior parte degli studenti afferma di aver sviluppato nuove conoscenze linguistiche e storico-culturali grazie al lavoro sulla traduzione dei sottotitoli di questo film, di aver apprezzato il lavoro di gruppo e gli approfondimenti fatti nel corso d'opera, di aver provato una punta d'orgoglio alla conclusione del lavoro quando il progetto è stato presentato ad altri colleghi della sezione, dando in questo modo un contributo concreto all'avvicinamento alla cultura serba. Questo materiale resterà a disposizione della sezione per gli anni a venire

e potrà essere utilizzato a fini didattici anche dalle generazioni future della SSLMIT di Trieste.

Aggiungiamo che questo progetto si inserisce in un quadro più ampio di sottotitolazione di una serie di film e fiction televisive dell'area di nostro interesse in italiano che stiamo portando avanti da una decina di anni. Finora abbiamo sottotitolato diversi classici della cinematografia ex-jugoslava, serba, croata e bosniaca come ad esempio i film *Balkanski špijun* (1984) di Dušan Kovačević e Božidar Nikolić, *Maratonci trče počasni krug* (1982) di Slobodan Šijan, *Tito i ja* (1992) di Goran Marković, la serie televisiva *Crno bijeli svijet* (2015) di Goran Kulenović, per citarne solo alcuni. L'intenzione è quella di continuare anche in futuro e creare un piccolo database di film e sottotitoli che permetterà agli studenti di visionarli e approfondire le proprie conoscenze linguistiche e culturali.

BIBLIOGRAFIA

- Bugarski, R. (1985). Translation across cultures: some problems with terminologies. In: R. Kurt Jankowsky (a cura di), *Scientific and Humanistic Dimensions of Language: Festschrift for Robert Lado on the Occasion of his 70th Birthday on May 31, 1985* (pp. 159–164). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pierangela, D. e Micheli, P. (2010). *Cinema e didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Díaz-Cintas, J. e Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Abingdon-New York: Routledge.
- Jakobson, Roman. (1966). Aspetti linguistici della traduzione, in *Saggi di linguistica generale*, (p. 57). Milano: Feltrinelli.
- Kwieciński, Piotr. (2001). Disturbing Strangeness: Foreignisation and Domestication. In *Translation Procedures in the Context of Cultural Asymmetry*. Torun: Wydawnictwo.
- Mailhac, J.P. (1996). The Formulation of Translation Strategies for Cultural References. In C. Hoffmann (a cura di), *Language, Culture and Communication in contemporary Europe* (pp. 132–151). Clevedon, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Shanghai: Prentice-Hall International.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: E.J. Brill.
- Perego, E. (2005). *La traduzione audiovisiva*. Roma: Carocci.
- Pereira Rodríguez, A. M. e Lorenzo García, L. (2005). *Evalúamos la norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*. Puentes 6, (pp. 21–26). Vigo: Universidade de Vigo.

- Petillo, M. (2012). *La traduzione audiovisiva nel terzo millennio*. Milano: Angeli.
- Porro, N. (2013). *Movimenti collettivi e culture sociali dello sport europeo. Le stagioni della sportivizzazione*. Catania: Gruppo Editoriale Srl.
- Rantanen, A. (1990). Culturally-bound material and its treatment in literary translation. *International Journal of Translation 2 (2)*: 219–237.
- Ranzato, I. (2010). *La traduzione audiovisiva. Analisi degli elementi culturospecifici*. Roma: Bulzoni.
- Rossi, F. (2002). Il dialogo nel parlato filmico. In C. Bazzanella (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, (pp. 161–175). Milano: Guerrini.

THE USE OF CINEMATIC SUBTITLING IN TEACHING TRANSLATION
FROM SERBIAN TO ITALIAN: CASE STUDY OF THE TRANSLATION
OF THE FILM *VARLJIVO LETO '68* BY GORAN PASKALJEVIĆ

S u m m a r y

The use of film in foreign language teaching has been known for decades. Thanks to watching films in the original language, students approach the language and culture they are studying in a spontaneous way, overcoming obstacles and barriers thanks to the multimodal tool that the film represents. The translation of subtitles is one of the types of audio-visual translation (AVT) that can be used for teaching purposes and offers numerous positive aspects to those who are approaching the study of a language. The focus of our interest is the Serbian-Italian linguistic combination and the present work is centered on the analysis of the translation of subtitles of the film *Varljivo leto '68* directed by Goran Paskaljević by the students of Serbian and Croatian of the Department of Legal, Language, Interpreting and Translation Studies of the University of Trieste. We start from a theoretical introduction and then move on to the illustration of the concrete project, placing particular emphasis on the translation of *realia* and terms linked to other eras, unknown to today's young people. The results of the study aim to be a tool for those who intend to approach the study of Serbian and Croatian in Italy in the future and offer ideas for further research in the field of teaching and AVT in general.

Keywords: *Audio-visual translation, Subtitling, Translation teaching, Varljivo leto '68, realia, translation of culture-specific elements.*

*Veronica Bagolini**
Università di Bologna

COMPETENZA LINGUISTICA E GENERE TESTUALE IN UNA MEMORIA POPOLARE SCRITTA PER LA TELEVISIONE

Abstract: L'articolo propone l'analisi di un manoscritto di una semicolta custodito nell'Archivio Nazionale di Pieve Santo Stefano, contenente una lettera e una memoria. Il manoscritto permette di rilevare una diversa competenza linguistica della scrivente a seconda del genere testuale intrapreso. Nonostante, infatti, entrambi i testi presentino i tipici fenomeni morfo-sintattici, lessicali e interpuntivi della scrittura semicolta, la lettera si presenta con una struttura sintattica e testuale più vicina al modello standard rispetto a quanto accada per la memoria, basata, invece, su un modello orale. Quest'ultima rivela, tuttavia, una competenza narrativa inusuale, che avvicina il racconto memorialistico al romanzo di formazione. Si suppone che tale capacità derivi dai contatti della scrivente con la narrativa popolare moderna e contemporanea, di matrice anche televisiva.

Parole chiave: *memoria, lettera, televisione, semicolti, competenza linguistica, narrativa.*

1. INTRODUZIONE

L'Archivio nazionale dei diari di Pieve Santo Stefano (in provincia di Arezzo)¹ custodisce un grande numero di scritture primarie² (come diari, lettere, autobiografie, memorie) della «gente comune, di coloro cioè che abitualmente hanno una vita normale»³, che risultano essere di particolare interesse per l'osservazione della «complessità e [del]le multiple sfaccettature del passato» (Brezzi & Gabrielli 2022: 9) e del presente dell'italiano

* veronica.bagolini@unibo.it; ORCID: 0000-0002-3426-1909

¹ Per una descrizione dell'archivio si veda Brighigni (2006: 715–725), Brezzi & Gabrielli (2022).

² Cfr. Folena (1985: 5–9).

³ Si tratta delle parole di Saverio Tutino, fondatore dell'Archivio, riportate in Brezzi & Gabrielli (2022: 53).

scritto⁴. Alcune di queste sono state già oggetto di analisi; gli studiosi di lingua si sono concentrati principalmente sulla descrizione della varietà semicolta e sullo stile, rintracciando tratti comuni e tratti individuali delle scritture popolari⁵.

Tra i documenti conservati dall'Archivio non ancora oggetto di analisi linguistica, figura un manoscritto costituito da una lettera e una memoria scritte da Assunta Rossi, una casalinga poco scolarizzata che, con i due testi, decise di rispondere all'appello rivolto ai telespettatori di Rai Tre dal giornalista Leonardo Benvenuti: quest'ultimo chiedeva di inviare testimonianze sulla Seconda guerra mondiale alla redazione di *La mia guerra*, un programma andato in onda nel 1990⁶, condotto dallo stesso Benvenuti e dalla giornalista Enza Sampò.

La memoria è stata pubblicata dalla casa editrice Giunti nel 1993⁷, nel numero 9 della collana *Diario Italiano*, con il titolo (non originale) di *La Traversia*. Nel volume, il testo segue quello del diario di Anna Arcangeli Sibbel, il cui titolo figura da solo sulla prima di copertina: *Fuga da Berlino*. La presenza della memoria è segnalata nella quarta di copertina con la dicitura seguente: *inoltre, in questo volume: Assunta Rossi, La Traversia*. Per la pubblicazione, il manoscritto di Rossi, che si presenta con i fenomeni tipici dell'italiano dei semicolti (cfr. paragrafo 2), è stato solo in parte rimaneggiato: ne è stata migliorata la resa grafica attraverso la segnalazione dei capoversi attraverso il rientro della prima riga e l'inserimento dei due punti e delle virgolette (che mancano nel manoscritto, come si vedrà nel sottoparagrafo 2.2.a.) per introdurre il discorso diretto. Non è stato invece svolto alcun tipo di correzione sulla lingua, né a livello morfo-sintattico né lessicale.

Il documento di Rossi è peculiare rispetto ad altre memorie o diari di guerra perché non scaturisce dall'esigenza intima di «un'attività interpretativa di sé stesso» con la quale «acciuflare, attraverso l'atto di narrare, una coerenza, una sorta di destino che ha determinato la sua vita» (Sorrentino 2023: 12), come avviene nella maggior parte delle scritture semicolte⁸, ma

⁴ In realtà, l'Archivio conserva materiale audiovisivo (oltre che fotografico), che consentirebbe anche analisi sul parlato.

⁵ Tra i molti si vedano almeno Amenta (2004: 249–270; 2012: 735–748); Fresu & Vignuzzi (2011: 69–86); Rossi (2017: 117–130); Vita (2022: 403–424); Sorrentino (2023).

⁶ L'appello andò in onda nel dicembre del 1989, un mese prima della messa in onda. La trasmissione si avvaleva delle testimonianze, scritte e orali (tramite interviste telefoniche o in studio) di persone comuni e personaggi noti. Il programma è disponibile su RaiPlay al seguente link: <https://www.raiplay.it/programmi/lamiaguerra, 07/10/2024>.

⁷ Nella pubblicazione la lettera del manoscritto non è stata riprodotta.

⁸ Sulla scrittura come conseguenza di una necessità comunicativa e interpretativa del sé, cfr. Fresu (2014, 2016).

dalla richiesta di un programma televisivo, che, comunque, mirava alla ricostruzione di una storia comune attraverso la raccolta di testimonianze individuali. La memoria di Rossi si colloca perciò in un discorso mediatico collettivo che si svolge innanzitutto oralmente, tramite le interviste e la lettura a voce delle testimonianze.

Linguisticamente, il manoscritto è interessante perché sembra possibile rilevare un diverso grado di competenza linguistica tra la lettera e il racconto⁹ memorialistico, nonostante entrambi ricadano all'interno delle produzioni semicolte. Inoltre, la memoria risulta essere organizzata nel suo contenuto secondo una struttura semantico-narrativa insolita per la maggior parte delle memorie popolari, specialmente se elaborate da scriventi non a contatto con ambienti colti (cfr. Sanga 1985: 51)¹⁰, e vicina al racconto di formazione.

Il contributo descrive le differenze linguistiche tra i due tipi di testo e prova a spiegarne le cause.

2. LA LETTERA E LA MEMORIA: TRA DIALETTO E ORALITÀ¹¹

2.1. *La mia guerra 1939–1943 di Assunta Rossi*

Assunta Rossi nacque il 23 novembre 1930 a Napoli. Dalla sua scheda biografica conservata in Archivio sono noti il suo basso livello di istruzione, limitato alla sola frequenza elementare (di cui, nella memoria, dà anche una breve descrizione in negativo¹²), e la professione di casalinga.

L'autografo è composto da quarantuno pagine di fogli a righe, numerate dalla stessa scrivente con il numero ordinale femminile (1°, 2°, etc.) posto nel fondo del margine destro del foglio. Il ductus è in corsivo ed è lineare. Sono presenti alcune cancellature e inserimenti di parola che emendano errori dovuti a sviste (per esempio, la sequenza *vicino alla ma non potevamo*

⁹ Nell'articolo useremo racconto, storia e narrazione secondo la definizione di Genette (1972).

¹⁰ «I testi di memorialistica popolare, scritti da pastori, artigiani, braccianti, ormai abbastanza numerosi, sono spesso sprovvisti di una forma narrativa. Una notevole letterarietà si trova invece nelle autobiografie dei marginali (ciarlatani, ambulanti, malviventi), che, per ragioni di mestiere, sono professionalmente a contatto con lo spettacolo, la letteratura colta e la cultura scritta, funzionando da mediatori culturali fra le classi egemoni e le classi popolari».

¹¹ Sull'oralità a livello semantico e sintattico nelle lettere di semicolti, cfr. Corona & Nodari (2023: 135–178).

¹² La negatività dell'esperienza scolastica era stata dovuta al rapporto con la maestra, che umiliava l'alunna per la condizione di povertà in cui viveva.

uscire è modificata in *vicino alla porta ma non potevamo uscire*, MG/91, p. 19¹³), a cambi di progetto o a incertezze ortografiche (per esempio, *davanti alla casa* diventa *davanti casa*, MG/91, p. 18). Talvolta, la correzione causa il passaggio da una forma scorretta all'altra (come accade per *cappelli*, 'capelli', sostituito da *capilli*, MG/91, p. 31).

Al centro del margine superiore della prima pagina appare il titolo originale, che recupera il nome del programma televisivo, seguito dall'indicazione, tra parentesi, del periodo storico narrato: *La mia guerra (1939–1943)* (cfr. Fig. 1).

Come accennato nell'introduzione, il documento presenta due testi diversi, la lettera e la memoria.

2.1.a. La lettera

La lettera è rivolta a Benvenuti. Si estende per undici righe distinguibili in tre parti fondamentali: i saluti iniziali, una sezione centrale più ampia e il ringraziamento finale:

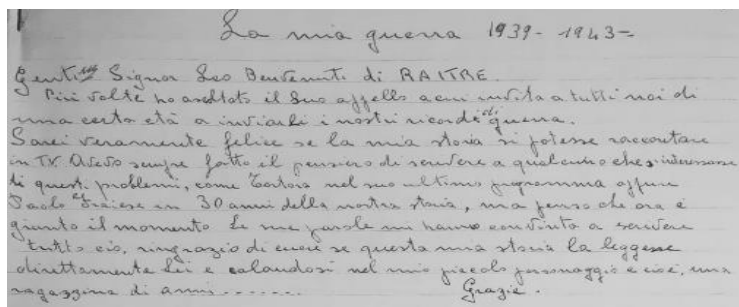


Figura 1

La formula di saluto iniziale si avvale dell'abbreviazione errata dell'aggettivo di cortesia *Gentilissimo*, al quale seguono l'appellativo *Signor*, il nome e il cognome del destinatario; alla fine della formula si trova il punto fermo. Dalla seconda riga comincia la sezione centrale: il testo è rientrato dal margine e la prima lettera della prima parola è in maiuscolo:

(1) Genti.^m Signor Leo Benvenuti di RAITRE.

Più volte ho ascoltato il Suo appello a cui invita a tutti noi di una certa età a inviarli i nostri ricordi ^{di} guerra (MG/91, p. 1).

In questa parte della lettera, la scrivente rivolge due richieste: la lettura in trasmissione del racconto di guerra inviato e una interpretazione empatica

¹³ Per le indicazioni sulle pagine del manoscritto si è scelto di indicare la sigla di collocazione, seguita dal numero di pagina (es. MG/91, p. 1).

da parte del conduttore. Le richieste non sono esplicite, ma si avvalgono di due atti pragmatici diversi¹⁴, sotto forma di periodo ipotetico: l'asserzione sul proprio stato d'animo (2) e il ringraziamento (condizionato dalla soddisfazione della richiesta)¹⁵ (3):

- (2) Sarei veramente felice se la mia storia si potesse raccontare in TV.
- (3) ringrazio di cuore se questa mia storia la leggesse direttamente Lei e calandosi nel mio piccolo personaggio [...] (MG/91, p. 1)

Per persuadere il destinatario¹⁶, la scrivente descrive il processo decisionale che l'ha portata a raccontare la sua storia, lasciando intendere una preferenza per la trasmissione rispetto ad altre sullo stesso tema e per Benvenuti rispetto ad altri presentatori:

- (4) Avevo sempre fatto il pensiero di scrivere a qualcuno che s'interessasse di questi problemi, come Tortora nel suo ultimo programma oppure Paolo Fraiese in 30 anni della nostra storia, ma penso che ora è giunto il momento. Le sue parole mi hanno convinta a scrivere tutto ciò [...] (MG/91, p. 1)

Il ringraziamento finale è espresso nella sintetica formula *Grazie*, distanziata di qualche centimetro dalla frase finale della lettera e apposta verso il margine destro del foglio.

Nella lettera ricorrono i fenomeni tipici della scrittura dei semicolti¹⁷. In (1), per esempio, oltre all'inesatta abbreviazione dell'aggettivo di cortesia (*Genti.m*), si notano la costruzione errata della relativa (*a cui invita* anziché *con il quale/con cui invita*) e l'uso dell'accusativo preposizionale, di matrice dialettale (*a tutti noi*); inoltre la forma *inviarli* può essere interpretata sia come una dislocazione a destra (per cui *li* sarebbe un pronome oggetto) sia come la forma erronea del pronome dativale *le* o *gli*¹⁸: in ogni caso, si tratta di una devianza rispetto allo standard. Infine, la preposizione *di* interposta (forse successivamente) più in alto nel rigo tra le parole *ricordi* e *guerra* rivela la scarsa attenzione lungo il processo scrittorio.

La sintassi risulta abbastanza complessa anche se non sempre corretta. In totale si contano cinque periodi, in cui le subordinate (otto) superano le coordinate (limitate a due). Le subordinate sono usate sia nella forma espli-

¹⁴ Sullo studio degli aspetti pragmatici delle lettere dei semicolti, cfr. Fresu (2008: 165–184); Salvatore (2017).

¹⁵ Si tratta di un atto comportativo, cfr. Sbisà (2009).

¹⁶ Sulle tecniche di convincimento nella lettera, si veda Fresu & Vignuzzi (2011: 149).

¹⁷ Sull'argomento, tra gli altri, cfr. De Mauro (1970); Bruni (1978, 1984); Cortelazzo (1976 [1972]); D'Achille (1994), Fresu (2014, 2016); Testa (2014); Binazzi (2019: 77–99).

¹⁸ La forma *li* potrebbe essere interpretata anche come pronome oggetto: il costrutto sarebbe allora una dislocazione a destra.

cita sia in quella implicita, con modi verbali talvolta errati o con accumulo di congiunzioni. Il primo caso si riscontra, per esempio, nell'uso dell'indicativo della subordinata completiva *che ora è giunto il momento* (4), retta dal verbo *pensare*, il quale richiederebbe il congiuntivo. Il secondo si trova in (3): la congiunzione coordinata *e* non sarebbe necessaria prima della subordinata modale implicita *calandosi nel mio personaggio*. L'intromissione della *e* tra principale e subordinata sembrerebbe far supporre una messa in rilievo di quest'ultima. La costruzione anomala deriverebbe dall'intento di posizionare sullo stesso piano di attenzione i contenuti della principale e della subordinata. Si tratterebbe allora di due richieste: una sull'identità del lettore (Benvenuti), l'altra sulla modalità di lettura (empatica). La *e* potrebbe essere anche traccia della caduta della frase anaforica *e lo facesse*. L'uso della *e* prima di un'altra congiunzione si osserva nuovamente nell'ultima riga della lettera (*e cioè, una ragazzina di anni*). Nella principale della stessa frase complessa si trova inoltre un pleonaso dell'oggetto diretto (*questa mia storia la leggesse*).

Come accennato, periodi sono costituiti dal periodo ipotetico della possibilità: il primo è costruito correttamente secondo norma, con l'uso del condizionale presente nell'apodosi e del congiuntivo imperfetto nella protasi (*Sarei veramente felice se la mia storia si potesse raccontare in T.V.*); il secondo, invece, è irregolare per l'uso dei tempi e dei modi: presenta infatti l'indicativo presente nell'apodosi e il congiuntivo imperfetto nella protasi (*ringrazio di cuore se questa mia storia la leggesse direttamente Lei*).

La costruzione *come Tortora nel suo ultimo programma oppure Paolo Fraiese in 30 anni dalla nostra storia* (righe 6–7) serve a specificare il *qualcuno* della frase precedente. In essa sembra venire meno una relativa del tipo seguente: *che si occupa di questi argomenti nel suo ultimo programma*.

Dal punto di vista lessicale, la lettera si avvale dell'italiano, senza scarti verso il dialetto. Si può tuttavia notare la costruzione analitica del trapassato prossimo *avevo sempre fatto il pensiero* preferita al sintetico *avevo pensato*. Il verbo *pensare* è usato invece più avanti nella forma del presente indicativo di prima persona (*penso*). Il fatto che a poca distanza siano adoperate una costruzione a verbo supporto (Simone 1997) e una lessicale sembrerebbe suggerire che la scrivente adoperi la prima costruzione con un significato leggermente diverso da *pensare*: forse *considerare, immaginare*.

Nella lettera, la punteggiatura¹⁹ si presenta solo con tre segni: il punto fermo, la virgola e i puntini di sospensione. In quattro casi si nota un uso deviante rispetto alla norma: il già citato punto fermo dopo la formula di saluto al posto della virgola; l'uso della virgola anziché del punto fermo alle righe 8–9 tra i due periodi *Le sue parole mi hanno convinto a scrivere*

¹⁹ Sulla punteggiatura nei semicolti si veda Restivo (2018: 217–233).

tutto ciò e ringrazio di cuore se questa mia storia la leggerà direttamente Lei; la virgola dopo e cioè alla riga 10; i sette puntini di sospensione alla riga 7 anziché i tre standard.

Dopo la lettera è lasciato un rigo vuoto, al quale segue l'inizio della memoria:

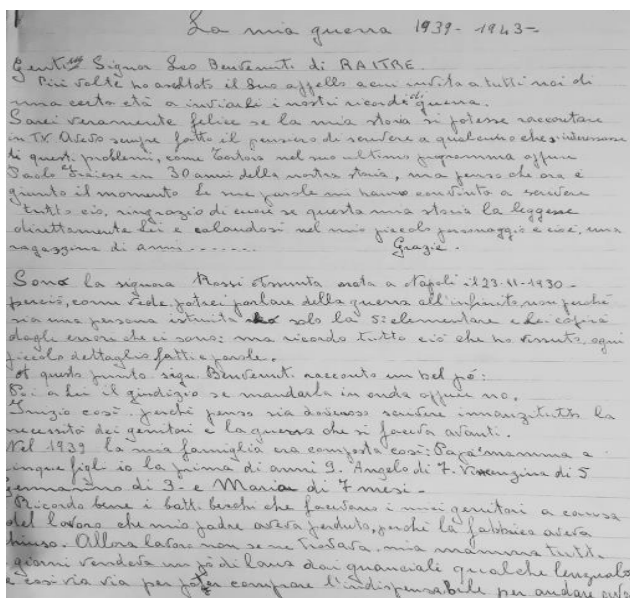


Figura 2

Nonostante la distinzione grafica, i due testi risultano essere fortemente collegati. Nell'ultima parte della lettera è introdotta la protagonista della memoria, di cui si censura l'età attraverso i sette puntini di sospensione: per poter recuperare l'informazione è necessario proseguire la lettura del testo successivo. Inoltre, la firma, che si sarebbe dovuta apporre subito dopo i ringraziamenti, è inserita alla fine del racconto della memoria.

La lettera sembra essere stata intesa, dunque, come paratesto della memoria, con il quale si introduce al racconto di guerra spiegando le ragioni che hanno portato alla sua produzione.

2.1.b. La memoria

La memoria comincia con la presentazione di chi scrive, attraverso l'indicazione di nome, cognome, luogo e data di nascita²⁰, grado di istruzione.

²⁰ Come accade anche per molti altri scrittori semicolti; iniziano con queste informazioni tutti i testi analizzati da Sorrentino (2023).

Quest'ultima informazione serve a Rossi per giustificare la scarsa competenza scrittoria, per la quale chiede comprensione a Benvenuti, secondo un modulo apologetico (qui implicito) tipico della scrittura dei semicolti, cfr. D'Achille (1994: 43–44), Fresu, Vignuzzi (2007: 148), Fresu (2008: 167; 2016: 138); Sorrentino (2023: 277):

- (5) Sono la signora Rossi Assunta nata a Napoli il 23-11-1930. perciò, come vede, potrei parlare della guerra all'infinito, non perché sia una persona istruita ho solo la 5° elementare e lei capirà dagli errori che ci sono: ma ricordo tutto ciò che ho vissuto, ogni piccolo dettaglio fatti e parole (MG/91, p.1).

Il racconto procede in ordine cronologico, dal 1939 al 1943. La narrazione si concentra sullo sfollamento della scrivente a Cantalupo, insieme ai fratelli e alle zie, negli ultimi quattro mesi del 1943. Il viaggio per arrivare nella nuova casa, la vita nel paese e il viaggio di ritorno a Napoli occupano infatti trentadue pagine (da p. 9 a p. 42).

Nelle prime nove pagine della memoria, la scrivente descrive inizialmente sé stessa, poi la composizione familiare (nonna, padre, madre e cinque figli), la grave condizione di miseria economica in cui viveva e le sue conseguenze, tra cui le ricadute negative sulla sua frequentazione scolastica:

- (6) Allora lavoro non se ne trovava, mia mamma tutti i giorni vendeva un po' di lana dai guanciali [...] per poter comprare l'indispensabile [...]. Ora mia mamma per andare a lavorare ci faceva alzare più presto del solito [...]: ed io dovevo portare prima i miei fratellini a casa di mia nonna e poi noi tre più grandi andavamo a scuola [...], dopo questo giro lungo lungo giro io correvo per andare a scuola [...], ma poverina me arrivavo sempre in ritardo e trovavo la porta chiusa [...] (MG/91, p. 2).

Sono descritti anche i bombardamenti, a causa dei quali la famiglia perde la casa, e la generale miseria della popolazione, costretta alla sopravvivenza. Importante per lo sviluppo narrativo è il racconto della comunione, perché la decisione di far sfollare i figli e le zie viene presa dai genitori durante i festeggiamenti:

- (7) [...] così parlando dei bombardamenti che cerano e il suo lavoro fecero²¹ la proposta a mia mamma di mandare a tutti noi con le due zie al paese dove sua figlia era sfollata e cioè Cantalupo nel Sannio [...] (MG/91, p. 9)

²¹ Il soggetto sono i parenti acquisiti della zia appena sposata: la suocera propone alla madre di Rossi di far sfollare i figli.

Il passaggio dalla presentazione di sé alla descrizione della condizione di miseria familiare e tra quest'ultima e le condizioni di guerra è segnalata da due formule di deissi intratestuale²²:

- (8) A questo punto. sign. Benvenuti racconto un bel pò (MG/91, p. 1)
- (9) A questo punto inizio a raccontare come la guerra si faceva avanti (MG/!), p. 3)

Le successive trentadue pagine si dividono come segue: da p. 9 a p. 12 è narrato il viaggio verso Cantalupo; da p. 13 a p. 22 è descritta la vita nel paese, l'incontro della bambina con la figlia di una contadina presso la quale Rossi svolge qualche lavoro per recuperare i beni primari; da p. 22 a p. 42 il racconto si sofferma sul viaggio di ritorno a Napoli, descrivendone i pericoli per l'asprezza del percorso.

Nella memoria, si ritrovano fenomeni linguistici simili a quelli della lettera, dovuti all'influenza del modello orale e, in minima parte, del dialetto.

A livello lessicale, quest'ultimo si presenta solo con alcune parole particolarmente significative ai fini della narrazione, come *cordonara*, per riferirsi a uno dei lavori svolti dalla madre, e *mammarella* ('piccola mamma'), che descrive la qualità fondamentale della protagonista²³:

- (10) Lei faceva la cordonara e cioè lavorava i guanti (MG/91, p. 2)
- (11) e lui baciandomi in testa e sulle guance mi disse hai fatto la mammarella vera (MG/91, p. 42)

In (10) la parola dialettale è subito seguita dalla sua definizione: ciò dimostra la piena coscienza della donna della variazione diatopica per il lessico.

Si riscontrano anche forme lessicali straniere, prevedibilmente rese con una grafia errata che ricalca la pronuncia, come *caput* per la forma tedesca *kaputt* (12) e *camio* per il francese *camion* (13):

- (12) (Io – essere piccola mamma: tu non caput me (MG/91, p.17).
- (13) Ma la scena più ridicola fu quando i soldati vennero dietro al camio [...] (MG/91, p. 34).

In (12) la parola tedesca è usata come verbo (con il significato di 'uccidere') anziché aggettivo. Si noti, inoltre, la semplificazione della morfologia sintassi, che mima il *foreigner talk* (Freed 1981: 19–39), per cui l'infinito del verbo *essere* sostituisce la prima persona dell'indicativo presente (14) e la copula cade tra pronomi soggetto e predicato (15):

- (14) (Io – prendere – caramelle avere fratellini piccoli (MG/91, p. 17)

²² Sulla testualità nelle lettere semicolte, cfr. Salvatore (2015: 231–261; 2017).

²³ L'importanza di *mammarella* ai fini narrativi è trattata nel paragrafo 2.2.b.

- (15) io non farei mai male a bambini io papà non so se la vedo più la mia (MG/91, p. 18)

La scrivente mima anche la pronuncia dei soldati stranieri, tedeschi e americani (16):

- (16) loro dicevano che gio caramel, cioccolato sigaretti (p. 34)

A livello morfo-sintattico, l'influsso del dialetto emerge nell'uso dell'accusativo preposizionale (*mandare a tutti noi*, cfr. (7)) e del verbo *stare per essere* (17)²⁴:

- (17) noi stavamo digiuni (MG/91, p. 13)

Vicino al modello orale²⁵ sono l'uso dell'aggettivo doppio (*questo giro lungo lungo*) al posto del superlativo in (6)²⁶ e la forma impersonale del verbo *litigarsi* (18)²⁷:

- (18) si era litigato con un suo superiore (MG/91, p. 2)

Tra le devianze si notino anche l'incertezza del pronome dativale per il maschile (19), l'uso dell'articolo determinativo *i* per *gli* (20) e l'errata preposizione in (21)²⁸:

- (19) Mamma quando mio zio andò a Napoli le aveva dato una decina di lire [...] poi mio zio doveva riandare e mamma gli faceva trovare tutto il necessario [...] (MG/91, p. 15)
 (20) tutti i stracci (MG/91, p. 25)
 (21) giù alla strada (MG/91, p. 17)

Si trovano, inoltre, costruzioni marcate, come le dislocazioni a sinistra in (6) (*Allora lavoro non se ne trovava*), le dislocazioni a destra (22), le frasi scisse (23) e gli anacoluti (24)²⁹:

- (22) e loro ce l'hanno queste cose! (MG/91, p. 34)
 (23) era li che loro abitavano (MG/91, p. 13)
 (24) Mamma quando mi zio andò a Napoli le aveva dato una decina di lire (MG/91, p. 15)

Il modello orale si riscontra anche nella prevalenza della giustapposizione e nella coesione lasca a discapito della subordinazione. Si veda l'esempio seguente:

²⁴ cfr. Ledgeway (2009: 14–15).

²⁵ La forma è considerata *familiare* nel GRADIT.

²⁶ Vicario (2020: 172–173).

²⁷ Cfr. GRADIT (1999).

²⁸ La costruzione dovrebbe avvalersi di *verso la* o *sulla* anziché *alla*.

²⁹ Per i fenomeni caratterizzanti l'oralità, cfr. Sornicola (1981).

- (25) mia zia ando anche lei io camminavo come potevo con la gamba quasi addormentata avevo Rosaria sempre imbraccio ame Maria e Enzina stavano con l'altra zia, io cercavo gli occhi tra la folla se vedevo Angelo ma niente, dissi a mia zia di tenere un pò Rosaria e di non muoversi di li, andai a vedere tra la folla niente ma poi scorsi mia zia e Gennarino ad un angolo e Angelo che era li vicino all'antibotte e nessuno lo aiutava a prendere una bottiglia d'acqua che cattiveria, io strillai come una strega e così una di quelle donne prese la bottiglia e la riempì, dopo tutto questo ricominciamo la marcia [...] (MG/91, p. 33)

Il brano in (25) manca di una organizzazione testuale adeguata allo scritto. Mentre nella lettera si contavano frasi complesse e la subordinazione prevaleva sulla coordinazione, la memoria tende a caratterizzarsi per la presenza di frasi semplici giustapposte; in (25), i periodi si avvalgono della coordinazione (sei volte) piuttosto che della subordinazione (tre volte). La punteggiatura è quasi del tutto assente: in un brano di centoundici parole, si trovano solo tre virgole, in posizioni in cui sarebbe più adeguato il punto fermo. L'uso economico di *niente* in sostituzione di un'intera frase (interpretabile come *ma non ci riuscivo/non lo vedevo/continuavo a non vederlo*), per ben due volte, e quello del *che* enfatico³⁰, tipico della varietà colloquiale (cfr. Berruto 2012 [1987]: 140), per commentare l'accaduto (*che cattiveria*), sono sintomo di una trasposizione dell'oralità su carta.

Per quanto riguarda l'uso dei verbi, nella memoria prevalgono i tempi storici della narrazione, tra cui l'imperfetto, il passato remoto, il trapassato prossimo e remoto dell'indicativo. Il presente indicativo è usato, invece, per riferirsi al tempo della scrittura o nel discorso diretto, nel quale si trova anche il futuro. Non è adoperato adeguatamente il congiuntivo, sostituito spesso con l'indicativo imperfetto, come si può notare di seguito:

- (26) Il perché io scrivo tutto ciò fu il giorno in cui queste due compagne erano assente ed io non aspettavo altro che dalla porta entrava la bidella con i vestini della refezione ma quando uscì la bidella e la maestra dispensò la refezione io alzai subito la mano aspettando che la maestra mi passava quella di Romano³¹ ma al mio chiedere la maestra mi disse no, io a quel no mi vergognai di averlo fatto, mi sentì dire, la refezione è di Marino, Romano, Tuccillo e Piccardi perciò resteranno nell'armadietto finché non verranno a scuola [...] (MG/91, p. 3)

³⁰ Il valore rientra in quelli del *che polivalente* (Berruto 2012 [1987]: 139–143).

³¹ I nomi sono mantenuti dal momento che il testo è stato pubblicato.

La mancanza di punteggiatura in (25) riguarda anche i dialoghi diretti, che spesso non presentano alcun segno paragrafematico di introduzione (cfr. Sorrentino 2023: 104, 121, 183, 191):

- (27) da li a poco la vedemmo spuntare dalla strada con tanti pacchetti in mano corremmo tutti veloci per le scale; gridando mamma che hai comprato e lei con gli occhi felice ci disse tutto per la scuola [...] (MG/91, p. 6)

Nella maggior parte dei casi, il turno del parlante è introdotto da un verbo come *aggiungere*, *chiedere*, *dire*, *rispondere*³²; solo talvolta il verbo è seguito da un segno di interpunzione adeguato, come in (31):

- (28) [...] ci aspettava e dandoci una mano per salire sul traino diceva, vi raccomando state attenti e tanti auguri per mamma e papà (MG/91, p. 38).
- (29) mi chiesero chi te l'ha dato ed io pronta ho lavorato tutto il giorno. e vado anche domani zia, così guadagno un pò per mangiare! (MG/91, p. 16)³³.
- (30) e aggiunse io non farei mai male a bambini io papà, non so se la vedo più la mia (MG/91, p.18).
- (31) Loro non risposero più e si limitarono a dire la strada qui è tutta pianura. Alla fine di questa, ci sono le case, noi ci fermiamo e vi aspettiamo li, e noi in buona fede dicemmo: Vabbene. (MG/91, p. 27)

In (28)-(31) è possibile capire che si tratta di discorso diretto (e non del discorso indiretto) principalmente per l'uso dei modi e dei tempi verbali: mentre il verbo che introduce il discorso è al passato (imperfetto in (28), passato remoto in (29)-(21)), il discorso dei personaggi è al presente. In (29) compare anche il passato prossimo ma con riferimento al tempo presente del discorso.

Altre volte, discorso diretto e discorso indiretto si confondono, come nell'ultima parte del passo seguente, nel quale la risposta della bambina è riportata prima come discorso indiretto e poi diretto senza uso dei segni paragrafematici:

- (32) una donna che stava vicino a me mi domandò: che tiene la bambina? perché piange? ed io risposti che aveva fame so tre giorni che non mangiamo. (MG/91, p. 26)

³² In (27), il discorso diretto è introdotto da *gridando*.

³³ Da notare l'apertura di turno della scrivente attraverso l'aggettivo *pronta* che si potrebbe considerare come prodotto dell'elisione di una costruzione del tipo seguente: *pronta a rispondere, pronta nella risposta*.

In alcuni casi, i dialoghi tra le persone ricordate sono segnalati con una interpunzione anomala, per esempio, oltre alle parentesi tonde già viste in (12) e (14), si trova l'uso di una virgoletta bassa a inizio e fine della citazione, anche con direzione opposta a quella che si attenderebbe a inizio o fine di frase:

- (33) > ancora un pò sta zitta< (MG/91, p. p.12)
- (34) > figlio mio mangi mangi quando vuoi. (MG/91, p. 21)
- (35) <madonna come facciamo> (MG/91, p. 24)
- (36) [...] gli dicevo non aver paura ci sono io> (MG/91, p. 39)

Si segnala inoltre l'uso di due segni simili al simbolo dell'uguale (come in altri scriventi semicolti³⁴):

- (37) = lo so = stanno sulla ferrovia! (MG/91, p.19)

Rossi, dunque, cerca di supplire alla mancanza di conoscenza e competenza dell'uso normativo della punteggiatura riassegnando funzioni interpuntive ai segni a lei noti o inventandone altri.

Per quanto riguarda la grafia, oltre alle devianze già osservate (tra cui *cappilli* e le parole straniere), è da segnalare l'univerbazione nella sequenza del pronome *ci* seguito dalle forme del verbo *essere* inizianti per vocale, come in (7) e nell'esempio seguente:

- (38) Rossi cosa cé [...] (MG/91, p. 3)

Il conduttore della trasmissione sembra essere il principale destinatario della memoria. La scrivente si rivolge direttamente a Benvenuti, chiamandolo per nome e usando il pronome di cortesia (39), (41); rivolti a lui sono anche i verbi deontici alla terza persona singolare in (40) e (42), con funzione di segnali discorsivi, che rivelano, ancora una volta, il modello orale su cui è basata l'intera narrazione semicolta.

- (39) A questo punto sign. Benvenuti racconto un bel pó: Poi a Lei il giudizio se mandarla³⁵ in onda oppure no. (MG/91, p. 1)
- (40) pensi un po' noi bambini senza che nessuno ci aiutava (MG/91, p. 26)
- (41) e la pentola che pesava non le dico: (MG/91, p. 27)
- (42) e fu così, mi creda (MG/91, p. 29)

³⁴ Si ritrova un segno simile in altre memorie presenti in archivio.

³⁵ Il *la* potrebbe riferirsi sia alla storia di cui parla in precedenza (quindi la testimonianza) sia metonimicamente alla lettera che contiene la testimonianza, con la quale la identifica.

2.2.c. La struttura semantico-narrativa

Il racconto dell'esperienza di guerra di Rossi sembra essere strutturato secondo uno schema narrativo abbastanza preciso, che in gran parte recupera quello della fiaba popolare: una condizione di stabilità iniziale è dapprima perduta e successivamente recuperata attraverso un pericoloso viaggio, che costituisce il momento di massima tensione narrativa, durante il quale la protagonista-eroina è messa alla prova (Propp 1988).

La memoria si può dividere, infatti, in tre parti principali: la situazione iniziale dell'unità familiare, precedente alla decisione di sfollare; la perdita causata dall'allontanamento dei figli dai genitori per lo sfollamento nelle campagne di Cantalupo; il recupero della situazione iniziale attraverso il viaggio di ritorno a Napoli, avvenuto a piedi percorrendo le montagne per evitare di incontrare i tedeschi, e il ricongiungimento con la famiglia.

La scelta di partire dalla descrizione della condizione familiare è spiegata dalla stessa scrivente:

- (43) Inizio così, perché penso sia doveroso scrivere innanzitutto la necessità dei genitori e la guerra che si faceva avanti (MG/91, p. 1).

Rossi si rende conto che per poter *immedesimarsi* (*calarsi*, come chiede a Benvenuti) nel racconto e comprendere profondamente la sua vicenda, a livello razionale ed emotivo, è necessario per prima cosa contestualizzare e indicare i protagonisti: lei, che assume il ruolo di eroina della storia, oltre che di narratrice (si presenta, infatti, per prima: *Sono Assunta Rossi [...]*, MG/91, p. 1), i genitori e i fratelli.

Nella situazione iniziale, Rossi aiuta la madre, soprattutto per la cura dei fratelli. Questa sua funzione le è attribuita dagli stessi genitori che, alla partenza per Cantalupo, le affidano, in quanto sorella maggiore, i fratelli, elencando puntualmente i compiti da svolgere:

- (44) Mia mamma mi stava vicino e mi raccomandava i bambini; dicendomi, Assuntina, ti raccomando stai attenta a Rosaria, è piccolina dalle da mangiare tu, a Maria e a Gennarino e a Enzina, ti raccomando non litigare con Angelo [...] disse ancora una volta stai attenta ti raccomando [...] mio padre [...] venne da me; Mi carezzò dolcemente e baciandomi sulle guance mi sussurrò all'orecchio fai la brava e stai attenta ai tuoi fratelli (MG/91, p. 10).

Durante il soggiorno nella campagna, Rossi non solo si attiene a quanto indicatole dalla madre e dal padre, ma comincia a prendersi cura anche delle zie, procurando alla famiglia i viveri attraverso alcuni lavori contadini (MG/91, p. 16).

Nel viaggio di ritorno a Napoli, la bambina, ormai diventata un'adolescente, continua a curare i fratelli e le zie e si confronta con gli adulti che incontra durante il viaggio. Il massimo delle sue capacità di cura si realizza nel salvataggio di una delle due sorelle da un dirupo:

- (45) mia sorella Maria [...] si fermò improvvisamente e si sedette a terra dicendo: sono stanca non voglio camminare più, ma così dicendo scivolò con un piede e stava cadendo giù; io non lo so cosa successo in quell'attimo, mi trovai la bambina Rosaria che avevo in braccio a sinistra me la trovai a destra [...] e nella mano sinistra avevo afferrato mia sorella Maria per i capelli per non farla cadere giù [...] (MG/91, p. 24)³⁶

La protagonista è, dunque, caratterizzata da una qualità particolare, che mantiene e accresce nel corso della storia: quella di essere una «mammarella», come la definisce il padre nell'ultima pagina del racconto (cfr. (11)), ossia una 'piccola madre'. La parola in dialetto è preceduta da alcune forme sinonimiche: lei stessa si definisce *piccolla mamma* davanti ai soldati tedeschi nell'esempio (9) ed è riconosciuta come tale dalla contadina che le offre aiuto in campagna:

- (46) sei veramente una brava ragazza com'è fai da mamma ai tuoi fratellini? (MG/91, p. 16)

Da bambina che aiuta i genitori, dai quali, tuttavia, ancora dipende all'inizio della storia, diviene un'adolescente che, in loro assenza, fa le loro veci³⁷. La memoria assume così le fattezze del racconto di formazione: la bambina è messa costantemente alla prova, incontra difficoltà crescenti che riesce comunque, sempre, a superare. Il ricongiungimento felice dell'intera famiglia non è fortuito ma dipende dalla responsabilità, tenacia e intraprendenza della protagonista.

Al personaggio principale si affiancano uomini, donne e bambini nel ruolo di aiutanti o oppositori³⁸: i primi ottengono una descrizione più dettagliata, soprattutto a livello emotivo, e, in generale, occupano più spazio narrativo; i secondi, invece, sono solo nominati o caratterizzati sbrigativamente con commenti che giudicano le loro azioni, come si può notare in (47) e in (48):

- (47) Lui si volse di scatto a quelle mie parole e guardandoci con stupore disse; Aimé ma da dove venite, la guerra è finita a Napoli ci sono gli americani [...] e lui con gli occhi sgranati disse: a piedi!

³⁶ Si osservi la mancanza dell'ausiliare per il verbo *succedere*.

³⁷ Il compito di cura dell'unione della famiglia di donne e bambine è una costante nei diari di guerra, cfr. Clemente (1997: 80).

³⁸ Sulle nozioni di aiutante, oppositore, cfr. Greimas & Courtés (1979).

Con queste creaturine e dove dovete andare [...]. ma il cocchiere tu quanto hai – e io niente – e allora salite creatù che rafaniello³⁹ sa fa volentieri sta camminata, mentre tutti prendevano posto, il cocchiere disse a me; e tu scugnizza Sali a cassetta vicino a me e così facendo; schioccò la frusta e con voce aperta e forte gridò al cavallo dicendo: A! A, rafamie corri corri e porti i figli alla mamma; (MG/91, p. 40)

- (48) ci avviammo per un altro giorno, lungo la strada vedevamo nelle campagne che vendemmiavano, io ogni tanto chiedevo un poco d'uva, ma li trovavo troppo malvaggi in quel paese: tutti rispondevano in certo tono e cioè vai a lavorare» (MG/91, p. 35).

Nella storia si ritrovano due antagonisti: la guerra e la povertà. La causa della perdita dell'unità familiare deriva dall'impossibilità della madre, impegnata nel lavoro, di prendersi cura dei figli durante i bombardamenti, cfr. (7).

La narrazione autodiegetica procede tra descrizione e riflessione; quest'ultima si avvale anche del soliloquio, soprattutto nei momenti in cui la tensione emotiva è più forte, come nel racconto del viaggio verso Napoli, quando la piccola Rossi comincia a provare timore per la sorte dei genitori:

- (49) più guardavo i miei fratelli e più un nodo mi stringeva la gola, pensavo cosa faremo se non troviamo mamma e se la casa è stata bombardata? Io queste domande me le avevo sempre fatto, però poi mi passavano quei brutti pensieri, Ma questa volta non so che mi prese, avevo una malinconia dentro che mi faceva piangere [...] e perché mi sentivo così triste? Avevo paura di qualche brutta realtà? (MG/91, p. 39)

Il racconto sembra dunque mostrare una capacità di strutturare semanticamente la narrazione che potrebbe essere frutto dell'esposizione ai racconti orali; in particolare potrebbero avere agito due modelli: 1. la narrativa popolare tradizionale e moderna; 2. la narrativa popolare contemporanea, anche nella sua rielaborazione televisiva⁴⁰. Il modello tradizionale popolare, proprio delle classi poco abbienti, circolava attraverso i racconti trasmessi nell'ambito familiare. La prova di una pratica narrativa abitudinaria, specialmente nei momenti di riunione familiare, si trova nella stessa memoria:

³⁹ Il nome del cavallo del carro.

⁴⁰ Cfr. Sanga 1985: 49–54.

(50) [...] era di pomeriggio stavamo seduti tutti intorno al braciere e mia mamma ci raccontava un lungo racconto intitolato Bocchino Boccone e Boccaccio [...] (MG/91, p. 4)

Non è chiaro se il racconto al quale fa riferimento sia appartenente alla letteratura popolare o se fosse stato inventato dalla madre. Anche nella pubblicazione del volume di Giunti non ci sono spiegazioni. L'affermazione della donna è comunque rilevante, perché dimostra una familiarità con la narrativa orale.

Il modello popolare moderno potrebbe derivare, invece, dai percorsi di formazione come la scuola e il catechismo⁴¹:

Peraltro le persone in grado di leggere (preti, maestri e maestre, funzionari, mercanti e artigiani itineranti), utilizzavano ampiamente la possibilità che era data loro di leggere [...] e in questo modo hanno influenzato variamente la narrativa orale in un processo di ricezione letteraria indiretta (Schenda & Sordi 1997: 14).

Infine, la stessa televisione potrebbe essere stata un altro canale di trasmissione dei modelli narrativi, specialmente attraverso i programmi citati nella lettera, in cui le testimonianze di vita delle persone comuni e note subivano un processo di narrativizzazione nella gran parte dei casi⁴². In *La mia guerra*, per esempio, Enza Sampò cercava di velocizzare e sintetizzare la narrazione delle persone da lei intervistate, concentrando l'attenzione su alcuni elementi che permettevano al racconto di assumere una veste narrativa più strutturata. Si può osservare questo processo nella puntata *Quando c'erano i bombardamenti*: durante la telefonata di una donna che testimoniava la morte della madre, Sampò spinge la telespettatrice a tralasciare alcuni dettagli per focalizzarne altri e attribuire loro un valore simbolico, come accade per una bambola, citata tra gli oggetti che la madre aveva comprato per la figlia durante il viaggio in cui trovò la morte. Inoltre, quando i telespettatori tendevano a divagare, Sampò cercava di riportare la narrazione sul tema di interesse per la puntata (bombardamento, UNPA, etc.) o a concludere il racconto se troppo lungo, nonostante le rimostranze dei parlanti al telefono.

⁴¹ Cfr. Schenda & Sordi (1997: 15): «[...] questo tipo di letteratura didattico-edificante non è stata ampiamente utilizzata su un arco di cinque secoli solo dai predicatori: essa ha arricchito anche la competenza narrativa dei loro ascoltatori e dei loro lettori e lettrici presso tutte le popolazioni europee sino all'epoca attuale».

⁴² Per la bibliografia sull'influsso della televisione sull'italiano (non sulla narrativa), cfr. Alfieri & Bonomi (2012: 18-20).

La televisione, con la sua narrazione pubblica, in quegli anni (più di oggi) era diventato il luogo della condivisione del racconto nazionale e della conseguente formazione della memoria collettiva⁴³.

Un indizio della presenza del modello televisivo sembra essere l'atto comportativo con cui la scrivente esplicita il rammarico (forse la vergogna) per il contenuto narrato, che deriva dalla consapevolezza dell'esposizione di sé e della sua esperienza a un largo pubblico, qualora la sua testimonianza fosse stata scelta per il programma:

(51) Mi dispiace di scrivere queste cose; ma è la verità, eravamo tanto pieni di pidocchi che camminavano sulla pelle [...] (MG/91, pp. 37–38).

Nella lettera, il riferimento a sé stessa come un *personaggio* della memoria tradisce il tentato processo di spettacolarizzazione della realtà che, forse, percepiva come il più adatto alla televisione.

La narrazione si ferma all'11 ottobre del 1943, ma la scrivente afferma di avere ulteriore materiale fino al 1945. Forse aspettava una risposta positiva dalla redazione per poter continuare la narrazione.

Lo scritto si conclude con la firma, apposta al margine destro del foglio, *Signora Rossi Assunta*.

3. CONCLUSIONI

I due testi di cui si costituisce il documento di Rossi, sebbene entrambi si avvalgano della varietà semicolta, mostrano competenze di scrittura diverse rispetto al genere testuale.

Le undici righe della lettera iniziale presentano la struttura tipica del genere epistolare (Antonelli 2003) e, in parte, del sottogenere della «lettera all'autorità» (Fresu & Vignuzzi 2007: 141–142): la scrivente riconosce una disparità culturale e di autorità (Fresu 2014) tra lei e il suo destinatario: al giornalista è attribuito⁴⁴ il potere di scegliere (o meno) i testi arrivati in redazione per la messa in onda; la donna propone il suo racconto e si rimette a questo potere. La lettera, infatti, si avvale dell'atto pragmatico più caratterizzante il sottogenere, la richiesta di fare qualcosa attraverso «formule rafforzative» (Fresu & Vignuzzi 2007: 145), costituite prevalentemente

⁴³ Sul concetto di costruzione della memoria sociale e collettiva attraverso la narrazione, cfr. Schenda & Sordi (1997: 17).

⁴⁴ Non è nota la procedura della selezione dei racconti di guerra da parte della redazione. Molto probabilmente Benvenuti non leggeva tutte le lettere inviate dai telespettatori. Ai fini dell'articolo non è importante conoscere queste informazioni. Ciò che è utile all'analisi è invece la convinzione di Rossi che Benvenuti abbia l'autorità della scelta.

da costruzioni rette dai verbi come *desiderare*, *sperare*, *pregare* (Fresu & Vignuzzi 2007: 145, nota 9): come osservato in 2.1.a., la donna richiede che il racconto sia letto in trasmissione, che lo faccia il presentatore e che sia letto *immedesimandosi*; per farlo, si avvale di costrutti retti dalle forme verbali *sarei veramente felice* e *ringrazio di cuore*, che hanno due funzioni pragmatiche: da un lato rafforzano la richiesta, facendo leva sull'espressione di sentimenti e sulle aspettative positive, dall'altro l'attenuano, evitando una richiesta diretta che deve essere stata percepita come impropria dalla scrivente, data la differenza sociale tra lei e il suo interlocutore.

Gli errori morfosintattici non intaccano la struttura della lettera che si adegua al modello standard e presenta una costruzione testuale leggermente più ordinata e meno oralizzante rispetto alla memoria; le strutture sintattiche sono più complesse e la percezione di una testualità scritta è testimoniata anche da accorgimenti grafici, come l'abbreviazione dell'aggettivo di cortesia, il rientro dal margine, l'apposizione a destra del *grazie*.

La memoria, invece, si presenta senza una adeguata struttura sintattica e testuale: la maggior parte del testo è formata da frasi giustapposte, sintatticamente poco complesse e non segnalate dalla punteggiatura. Il testo sembra essere la trascrizione di una narrazione orale, di cui solo raramente, inoltre, si segnala (in modo per lo più errato) la distinzione tra la voce narrante e la voce dei personaggi. La percezione della variazione diamesica appare ridotta rispetto alla lettera. Il lettore si trova così a dover interpretare completamente la struttura testuale nei suoi diversi enunciati. Nonostante le difficoltà linguistiche, la memoria rivela una struttura semantico-narrativa ben definita il cui modello è forse da rintracciare nell'oralità.

Rossi sembra, perciò, possedere due diverse competenze di scrittura a seconda del genere testuale, per quanto entrambi caratterizzate da una varietà sub-standard (Berruto 2012 [1987]): quella della lettera, per la quale, probabilmente, aveva un modello esplicito e più occasioni di confronto, e quella della memoria, di cui aveva poca o nessuna esperienza e il cui unico modello rimaneva il racconto orale, dal quale recupera quella *vis narrativa*, che, come nota Vittorio Brunelli nell'introduzione dell'edizione Giunti, «fa a pugni con l'impossibilità tecnica⁴⁵ [...], un caso straordinario, che merita attenzione, come si deve a un racconto di fatti calato di fatto in una prosa presintattica se non pregrammaticale» (Brunelli 1993: 9).

⁴⁵ Da intendere come *linguistica*.

BIBLIOGRAFIA

- Alfieri, G. & Bonomi, I. (2012). *Lingua italiana e televisione*. Roma: Carocci.
- Amenta, L. (2004). Un esempio di scrittura di semicolti: analisi di “Fontanazza” di Vincenzo Rabito. *Rivista Italiana di Dialettologia*, XXVLLL, 249–270.
- Amenta, L. (2012). L’italiano dei semicolti tra contatti e conflitti. Un’analisi dei quaderni inediti di Tommaso Bordonaro. In T. Telmon, G. Raimondi e L. Revelli (a cura di), *Coesistenza linguistiche pre-e post unitaria. Atti del XLV congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI)* (pp. 735–748). Roma: Bulzoni.
- Antonelli, G. (2003). *Tipologia linguistica del genere epistolare nel primo Ottocento. Sondaggi sulle lettere familiari di mittenti colti*. Roma: Edizioni dell’Ateneo.
- Arcangeli Sibbel, A. (1993). *Fuga da Berlino*. Firenze: Giunti.
- Berruto, G. (2012 [1987]). *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Binazzi, N. (2019). *Questioni teoriche alla luce di uno studio specifico: ‘diagnostica’ dell’italiano dei semicolti*. RID, 43, 77–99.
- Brighigni, D. (2006). Storia di una storia. L’archivio diaristico nazionale di Pieve Santo Stefano. Uno sguardo storico e antropologico. *Lares*, LXXII, 715–725.
- Brezzi, C. & Gabrielli, P. (2022). *La forza delle memorie: l’Archivio dei diari di Pieve Santo Stefano*. Bologna: Il Mulino.
- Brunelli, V. (1993). Introduzione. In A. Arcangeli Sibbel, *Fuga da Berlino*. Firenze: Giunti.
- Bruni, F. (1978). Traduzione, tradizione e diffusione della cultura: contributo alla lingua dei semicolti. *Quaderni storici*, 13, 523–554.
- Bruni, F. (1984). *L’italiano: elementi di storia della lingua e della cultura. Testi e documenti*. Torino: Utet.
- Clemente, G. (1996/97). *Una stanza tutta per sé. Tracce di percorsi formativi nelle scritture femminili dell’Archivio Diaristico di Pieve Santo Stefano*. Tesi di Laurea, Scienze della Formazione-Paolo Federighi, Università di Firenze.
- Corona, L. & Nodari, R. (2023). “Finisco da scrivere con le parole più belle”. Lessico e strategie linguistiche dell’oralità in Lettere da una tarantata. *Annali del dipartimento di Studi Linguistici, Letterari e Comparati. Sezione linguistica*, 12, 135–178.
- Cortelazzo, M. (1976 [1972]). *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. Vol. III Lineamenti di italiano popolare*. Pisa: Pacini.
- D’Achille, P. (1994). L’italiano dei semicolti. In L. Serianni. & P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana* (Vol. 2, pp. 41–79). Torino: Einaudi.
- De Mauro, T. (1970). Per lo studio dell’italiano popolare unitario. In A. Rossi, *Lettere da una tarantata* (pp. 43–75). Bari: De Donato.

- Folena, G. (1985). Premessa. In G. Folena (a cura di), *La lettera familiare* (pp. 5–9). Padova: Liviana.
- Freed, B. F. (1981). Foreigner Talk, Baby Talk, Native Talk. *International Journal of the Sociology of Language*, 28, 19–39.
- Fresu, R. (2008). «io quando che stavo li era molto differente». Dire le cose difficili: scuse e giustificazioni nelle lettere degli emigranti. *Rivista Italiana di Dialettologia* 32, 165–184.
- Fresu, R. (2014). Scritture dei semicolti. In G. Antonelli, M. Motolese & L. Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto* (Vol 3, pp. 195–223). Roma: Carocci.
- Fresu, R. (2016). L'italiano dei semicolti. In S. Lubello (a cura di), *Manuale di linguistica italiana* (pp. 328–350). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Fresu, R. & Vignuzzi, U. (2007). “Scusami gli errori ma in italiano non sono molto brava”: scrittura giovanile degli anni Sessanta e alfabetizzazione di massa in un corpus di lettere dell'archivio di Gigliola Cinquetti. *Archivio trentino di storia contemporanea*, 56(1), 141–178.
- Fresu, R. & Vignuzzi, U. (2011). La spartenza di Tommaso Bordonaro nella tradizione delle scritture popolari in Italia. In S. Lombino (a cura di), *Raccontare la vita, raccontare la migrazione. Atti del convegno di studi per il centenario della nascita di Tommaso Bordonaro* (pp. 69–86). Palermo: Adarte Editori.
- Genette, G. (1972). *Figure III. Discorso del racconto*. Torino: Einaudi.
- GRADIT (2000). *Grande dizionario italiano dell'uso*, ideato e diretto da Tullio De Mauro. Torino: UTET.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1986). *Semiotica. Dizionario ragionato della Teoria del linguaggio*. Usher: Firenze.
- Ledgeway, A. N. (2009). *Grammatica diacronica del napoletano*. Berlino: De Gruyter.
- Propp, V. J. A. (1988). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Restivo, M. L. (2018). La punteggiatura nelle scritture di italiani semicolti. Le “Lettere” di Leo Spitzer. *Italiano LinguaDue*, 2, 217–233.
- Rossi, F. (2017). La Terra Matta di Rabito e Quatriglio: cortocircuiti verbali e iconici per attraversare la storia del Novecento. *Rivista di Linguistica Applicata*, XLIX, 2–3, 117–130.
- Sanga, G. (1985). I generi della narrativa popolare italiana. *La Ricerca Folklorica*, 12, 49–54.
- Salvatore, E. (2015). Sull'articolazione testuale in lettere di emigrati italiani. *Studi di grammatica italiana*, 34, 231–261.
- Salvatore, E. (2017). *Emigrazione e lingua italiana*. Firenze: Pacini editore.
- Sbisà, M. (2009). *Linguaggio ragione interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Schenda, R. & Sordi, I. (1997). Le letture popolari e il loro significato per la narrativa orale in Europa. *La Ricerca Folklorica*, 36, 13–24.

- Simone, R. (1997). *Esistono verbi sintagmatici in italiano?* In T. De Mauro e V. Lo Cascio (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana* (pp. 155–170). Roma: Bulzoni.
- Sornicola, R. (1981). *Sul parlato*. Mulino: Bologna.
- Sorrentino, S. (2023). *Le autobiografie semicolte nel panorama editoriale italiano*. Firenze: Pacini Editore.
- Testa, E. (2014). *L'italiano nascosto*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Vicario, F. (2020). *Tra norma e tipologia. Appunti sul superlativo*. In S. D. Schimd, L. Fedenmeier e A. Lobin (a cura di), *Norm und Hybridität/Ibridità e norma: Linguistische Perspektiven/Prospettive linguistiche* (pp. 169–178). Berlino: Frank & Timme, Berlino.
- Vita, S. (2022). *Corpo a corpo sulla Terra matta. Vincenzo Rabito tra oralità e scrittura. Critica Letteraria, L, II, 195, 403–424.*

LINGUISTIC COMPETENCE AND TEXT GENRE IN A MEMOIR WRITTEN FOR TELEVISION BY A SEMI-LITERATE PERSON

Summary

This paper proposes the linguistic analysis of a manuscript housed in the Archivio Nazionale di Pieve Santo Stefano, which contains a letter and a memoir written by a semi-literate author. The manuscript offers an opportunity to observe a different level of linguistic competence depending on the genre of the text. Although both texts exhibit the typical morphological, syntactic, lexical, and punctuation phenomena of semi-literate writing, the letter has a syntactic and textual structure more aligned with the standard model than the memoir, which is characterised by an oral-based model. The memoir, however, reveals an unusual narrative competence for semi-literate writers, which brings the memoir closer to Bildungsroman. It is supposed that this competence is due to the writer's contact with the modern and contemporary popular fiction, including television influences.

Keywords: *memoir, letter, semi-literate, television, linguistic competence, narrative.*

Segnalazioni

Bojana Radenković Šošić*
Università di Kragujevac

Micalizzi, Alessandra e Koprivica Lelićanin, Marija (2023):
*Studiare i creative media – Ricerca e analisi di creazione,
condivisione e appropriazione culturale.* Torino: Utet

La monografia *Studiare i creative media – Ricerca e analisi di creazione, condivisione e appropriazione culturale*, recentemente pubblicata dall'UTET di Torino, nasce dal lavoro congiunto di due studiose: Alessandra Micalizzi, professoressa associata di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso la Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università Pegaso nonché docente-ricercatrice al SAE Institute di Milano e Marija Koprivica Lelićanin, docente degli istituti SAE Institute di Milano, Belgrado, Jakarta, Regno Unito e ricercatrice riconosciuta dall'Istituto Etnografico dell'Accademia delle scienze e arti della Serbia. Nell'attuale contesto di crescente digitalizzazione, il libro rappresenta un'opera di rilievo, come sottolinea il professor Claudio Riva dell'Università di Padova nella sua esaustiva prefazione e recensione, nell'ambito della sociologia dei media, comunicazione, pedagogia e istruzione. Il professor Riva afferma che si debba fare affidamento sulle piattaforme globali non solo come strumenti digitali, ma anche come veicoli e promotori di specifiche norme e valori. Il testo parte da domande fondamentali quali: *Come strutturare un progetto di ricerca adeguato, utilizzando strategie e metodologie che rispecchino gli obiettivi e analitici prefissati? Quali sono i campi di ricerca da esplorare, quali oggetti individuare e con quali strumenti analizzarli?* proponendo diverse soluzioni da esaminare teoricamente e da applicare in modo pratico.

Il volume si articola in sette capitoli in cui si pongono le basi per una discussione approfondita sui media digitali, evidenziandone lo sviluppo e l'importanza nel contesto socio-culturale attuale. Il libro è strutturato intorno a tre concetti chiave: processo, prodotto e pubblico (o pubblici). Questi tre elementi, analizzati insieme, offrono una prospettiva olistica sulla ricerca

* radenkovicbojana@gmail.com; ORCID: 0000-0002-6319-7934

nel campo dei media. Nel primo capitolo viene presentato cosa si intenda per media creativi, cosa siano gli oggetti culturali e quali siano dinamiche delle industrie creative. L'espressione media creativi si riferisce a una vasta gamma di prodotti, considerati anche come pratiche sociali, che possono essere sia a scopo di lucro che protette dal punto di vista dei diritti d'autore. L'approccio preparatorio del primo capitolo, secondo Riva, è essenziale per introdurre i contenuti successivi e per contestualizzare i metodi di ricerca specifici adottati. Le autrici si riferiscono a oggetti culturali, quali prodotti e artefatti generati dalle industrie culturali. Questi oggetti vengono esaminati attraverso il modello del diamante culturale di Griswold (2007), che facilita l'identificazione dei diversi ruoli iniziali (produttori, oggetto culturale e consumatori) all'interno di un contesto sociale.

Il secondo capitolo rivela, come evidenziato dalla prof.ssa Piccioni, coordinatrice di ricerca dell'Area dipartimentale di Comunicazione ed Educazione e docente di Sociologia del marketing presso l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia – IUSVe, un percorso metodologico innovativo che supera la tradizionale dicotomia tra metodologie qualitative e quantitative, ben nota nella ricerca culturale. Si delineano i contorni del disegno di ricerca, si introduce il vocabolario fondamentale e si stabilisce una mappa applicabile a qualsiasi studio, indipendentemente dal contesto mediatico. Le autrici presentano il disegno di ricerca come un processo sia lineare che circolare, dove una profonda conoscenza delle fonti e degli studi precedenti è essenziale per un'efficace immersione nel mondo della ricerca. Viene riconosciuto uno sforzo innovativo nel collegare il tipo di ricerca (descrittiva, esplorativa o esplicativa) alle domande di ricerca, agli obiettivi e ai metodi specifici. Questo approccio non mira a limitare lo studioso, ma piuttosto a offrirgli una guida preliminare per la sua indagine. L'intero volume mette a disposizione una "cassetta degli attrezzi" rivolta principalmente a studenti e ricercatori alle prime armi, che possono applicare direttamente gli strumenti proposti e, auspicabilmente, anche metterli in discussione.

Il terzo capitolo approfondisce il processo produttivo dei media creativi, inteso come un sistema di pratiche. Il capitolo si distingue per l'esplorazione del contesto web attraverso la netnografia, arricchita da esempi recenti che illustrano l'applicazione di tale approccio. La "cassetta degli attrezzi" contiene strumenti pronti per l'uso, tra cui una guida alla scrittura riflessiva, un elemento sempre più valorizzato nei corsi formativi nell'ambito dei media creativi, ma che può trovare la sua applicazione anche in altri campi di apprendimento, incluso quello delle lingue straniere.

Nel quarto e nel quinto capitolo vengono coperti i metodi testuali che chiariscono la potenza della linguistica al di là dei testi nettamente verbali, mantenendo gli stessi approcci e la stessa identica logica di un'analisi grammaticale e poi di un approccio sociolinguistico. Quindi, l'attenzione

si sposta sull'analisi dei prodotti mediatici, definiti come "testi" secondo la tradizione della svolta linguistica che ha trovato ripercussioni negli studi culturali e in quelli mediatici. Il capitolo approfondisce i livelli testuali attraverso la semiotica narrativa, introducendo strumenti chiave come il quadrato semiotico e il modello attanziale di Greimas. Seguendo la gerarchia di Greimas dei livelli strutturali, vengono proposti metodi e approcci di analisi, prestatati dall'ambito linguistico. Così, sulle tracce di Greimas, per il livello più profondo si presentano le opposizioni binarie e il quadrato semiotico, mentre per il livello superficiale (quello in mezzo) si propongono il modello attanziale di Greimas (1966), il viaggio dell'eroe di Vogler (2005), la struttura narrativa di Labov e Waletzky (1967), il modello di Hymes (1974) o le domande di Fairclough (2001), ecc. Questi ed altri concetti vengono illustrati con esempi tratti dalla contemporanea cultura italiana, inclusi discorsi politici, web serie, film e pubblicità. L'analisi si estende anche ai videogiochi, evidenziando nuove tecniche di analisi testuale specifiche per questo medium. Nel capitolo cinque, l'analisi procede verso il livello discorsivo e multimodale dove trovano il loro posto strumenti presi in prestito dall'analisi del discorso e dall'analisi della conversazione. Si dimostra come queste analisi superino i limiti del testo scritto e si applichino al livello multimodale. La cassetta degli attrezzi di questi due capitoli può facilmente essere usata per realizzare un piano di lezione della lingua italiana basata ovviamente su materiale autentico e ben individuato. Uno dei maggiori contributi di questa parte del libro rappresenta uno strumento originale, cioè una piramide creata per l'analisi cinematografica che unendo le metafunzioni referenziali, testuali e interpersonali, potrebbe essere applicabile alla lettura di qualsiasi testo audiovisivo.

Il sesto capitolo si concentra sul tema dei pubblici connessi, introducendo i requisiti metodologici per la costruzione di questionari e la realizzazione di esperimenti, e fornendo strumenti pratici immediatamente applicabili. Nel settimo capitolo, l'esplorazione dei pubblici continua, evidenziando l'intervista come metodo privilegiato nella maggior parte degli studi qualitativi. Particolare attenzione viene data anche al focus group e al metodo Delphi.

Il libro si conclude con una riflessione sul futuro dei media, riprendendo e lasciando aperte le questioni sollevate nella prefazione.

Infine, come sottolineato anche da Antonella Mascio, prof.ssa associata della Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi dell'Alma Mater Studiorum di Bologna, un'altra innovazione del presente libro riguarda la modalità di presentazione delle informazioni. I vari metodi vengono dapprima introdotti e analizzati e poi illustrati con applicazioni pratiche nel campo delle ricerche sui media creativi. Gli esempi selezionati sono attuali e spaziano dal contesto italiano a quello internazionale. La facilità d'uso del libro è garantita dalla sezione denominata "Cassetta degli attrezzi", presente

alla fine di ogni capitolo, che contiene modelli di strumenti già pronti e facilmente personalizzabili. Inoltre, la facilità di recupero delle informazioni supplementari è assicurata dalla presenza di vari QR code che rimandano a varie ulteriori risorse digitali.

Per tutti questi motivi, nella presentazione delle informazioni, il libro sembra mettere in pratica ciò che predica, offrendo teorie chiare, strumenti concreti e altri materiali facilmente consultabili che aiutino a trasformare le parole in azioni. Pur non potendo essere esaustivo, il testo intende rispondere alle esigenze degli studenti che stanno per completare il loro percorso formativo, che si preparano ad iniziare una ricerca post laurea o a lavorare nel settore dei media creativi. Inoltre, anche se non è immaginato per questi scopi, alcuni capitoli del libro possono facilmente diventare un materiale supplementare per la preparazione delle unità di apprendimento della lingua italiana al livello universitario.

Mirka Zogović*
Università di Belgrado

Milinković, Snežana (2023). *Roman na italijanski način. Zaljubljanje Orlando M. M. Bojarda i Mahniti Orlando L. Ariosta uz Morgantea L. Pulčija*. Beograd: Arhipelag.

La monografia “Romanzo all’italiana. *L’inamoramento de Orlando* di Matteo Maria Boiardo e *l’Orlando Furioso* di Ludovico Ariosto insieme al *Morgante* di Luigi Pulci”, il primo libro della nuova collana *Biblioteca Italiana*, oltre alle osservazioni introduttive, è divisa in quattro capitoli, di cui due – quelli che riguardano Boiardo e Ariosto – consistenti di altri cinque sottocapitoli ciascuno, i cui titoli stessi indicano il nocciolo dell’argomento trattato dall’autrice.

Introducendo il lettore all’analisi delle tre opere narrative in versi di fine ’400 e inizio ’500, Snežana Milinković ricorda che sono stati proprio Pulci, Boiardo e Ariosto gli autori in cui i grandi filosofi e letterati (quali Schlegel, Hegel, Croce, Beckett, Calvino) hanno trovato il punto di riferimento usandoli “sia come spunto che come modo” (p. 5) nello stabilire la nuova, moderna e ancor oggi attuale concezione della storia, della cultura, della letteratura – dell’uomo stesso. Come spinta al futuro lettore e, diremmo, anche a sé stessa, in questa impresa per niente facile con cui va cimentandosi, l’autrice esprime la propria convinzione che questi poeti quasi caduti nell’oblio possano essere stimolanti anche ai nostri tempi “scissi” e che nel dialogo con loro affrontiamo anche “noi stessi, il senso e il non-senso delle nostre ‘ricerche’”.

Le osservazioni introduttive si concludono con un’affermazione che può essere considerata il filo conduttore e la chiave di lettura delle analisi, nonché il credo di Snežana Milinković quando si tratta della concezione e quindi dell’approccio alla letteratura e della sua interpretazione. Un altro motivo per sentire ancora più vicine queste opere e includerle nel nostro

* zogovicmirka@gmail.com

sistema letterario, secondo l'autrice, è il fatto che “nella ricerca della bellezza dell'espressione, dell'idea stessa del bello incarnatosi nella parola e nella sua forma più sublime – la poesia – stia anche il sommo principio etico dell'ammissione della sconfitta vissuta con dignità e nel persistere con altrettanta dignità nella ricerca di quella stessa bellezza, e, nel contempo, della verità della lingua e della poesia” (p. 6).

Nel I capitolo (“*Il poema epico cavalleresco*”: *il problema e la definizione della forma*), viene sostanzialmente problematizzata la descrizione del genere (il poema cavalleresco – il poema epico-cavalleresco) di solito usata nelle storie della letteratura italiana, così come nella nostra, seppur scarsa, rispettiva letteratura, per il “Morgante” di Pulci, “L'inamoramento de Orlando” di Boiardo e certamente il più famoso “Orlando furioso” di Ariosto. Nei paragrafi che seguono viene spiegato perché queste opere narrative in versi non possano essere “semplicemente determinate come poemi epici, seppur ‘cavallereschi’” (p. 7), usando, tra l'altro, come prova la quasi definizione ariostesca del genere. Spiegando la particolarità della sua “storia” di Orlando, il poeta indica a chi è destinata – ovvero il pubblico – nonché l'intento: “per spasso e recreatione de' Signori e persone di animi gentili e madone” (pp. 7-8); viene toccato anche l'argomento: “cose piacevoli e delectabili de arme e de amore” (p. 8). Pertanto, Snežana Milinković accetta la proposta di Bruscaogli come la delineaazione del genere più idonea – “romanzo all'italiana”, che spiega anche il titolo del suo libro. Tuttavia, bisogna essere precisi, perché, se questa “definizione della forma” è del tutto adatta all'opera di Boiardo e di Ariosto, descrivendo le caratteristiche del *Morgante* di Pulci mostra *ex contrario* sia le caratteristiche del genere, antico e nuovo al contempo, sia il motivo per cui il “Morgante” rappresenta “la strada che non si poteva intraprendere”, come definito in modo suggestivo.

Determinando in anticipo le coordinate della propria “esegesi”, l'autrice ci avverte che, oltre all'analisi stilistico-linguistica e narrativa dei testi poetici, si occuperà anche dell'imprescindibile contesto culturale, letterario, ma anche politico della fine del '400 e dell'inizio del '500 a Firenze, e dopo a Ferrara, ovvero del contesto in cui questi poeti lavoravano.

Tutti e tre gli autori, ognuno a modo proprio, trattano le materie carolingia e bretone, estremamente popolari anche ai loro tempi, ormai tra lettori, a differenza del passato, quando il pubblico seguiva le *performances* orali degli anonimi canterini. Considerati materia “bassa”, nella nuova epoca dell'Umanesimo bisognava dargli non solo il timbro autoriale, ma anche – come viene ribadito varie volte – una nuova forma, non di genere e nemmeno contenutistica, bensì stilistico-linguistica e filosofico-culturale. Tuttavia, era importante – giustamente – non rinunciare a ciò che il pubblico trovava accattivante, soprattutto ai personaggi già riconoscibili, così come a certi *tòpoi*. L'idea principale – e le sue interpretazioni del “Morgante”,

dell’“Inamoramento de Orlando” e dell’“Orlando furioso” lo confermano – è che la novità sostanziale stia proprio nel gioco *con la* e nel distacco *dalla* tradizione.

Così come i due capitoli seguenti, anche il primo, dedicato all’opera più importante di Luigi Pulci, si apre con la descrizione degli esordi, più precisamente delle tappe nella creazione del *Morgante*, che in questo caso – con tutti i cambiamenti che la accompagnano – dipendono in buona misura dai mutamenti politici e allo stesso tempo, strettamente legati ad essi, quelli culturali della Firenze medicea. Questi mutamenti, com’è noto, saranno fatali per la vita del poeta (in particolare quanto al rapporto scalfito con Lorenzo il Magnifico, amico e protettore di una volta, di gusti simili) e anche per l’opera stessa – prima di tutto per la sua ricezione. Dalla ben accolta fase iniziale della scrittura e anche della lettura davanti al pubblico cortese, abituato alle tipiche elaborazioni della materia carolingia così come alla sua ormai nota sperimentazione linguistica, col mutato clima letterario e culturale ufficiale e con la nuova moralità, soprattutto sotto il segno del filosofo Marsilio Ficino, sia il poeta che il suo “Morgante” vengono completamente emarginati. Purtroppo, la ricezione negativa dell’opera, in quel momento, ma anche dopo (persino nel ’900), certamente con esiti diversi (anche in virtù del carattere ribelle del poeta) si fonda, del tutto ingiustificatamente, sul modello canonico stabilito successivamente nell’“Orlando furioso” ariostesco.

Già con il titolo, “Morgante: la parodia come realtà letteraria e culturale”, l’autrice sottolinea il tratto principale dell’opera, ovvero di quella già menzionata “strada che non si poteva intraprendere”. Tuttavia, la parodia, in questo caso, si riduce esclusivamente alla contaminazione, senza creare qualcosa di nuovo, cosa che forse non era nemmeno voluta dal poeta.

Anche il capitolo sul “primo vero romanzo all’italiana”, “l’Inamoramento de Orlando” di Boiardo inizia con l’analisi di tutte le tappe della stesura, che si rispecchiano nell’incoerenza della sua struttura, la cui causa va cercata non solo nella biografia professionale e personale dello scrittore, ma anche negli eventi politici e nel clima culturale dominante alla corte, questa volta ferrarese, a cui il poeta non solo apparteneva ma ne fu partecipe attivo. Il fatto che questo “romanzo all’italiana” sia senza un finale (e un finale, secondo l’autrice, non era nemmeno possibile), insieme al fatto che non ci sia rimasto l’autografo, e nemmeno le copie delle prime edizioni, rende assai difficile seguire la stesura, cosa che, però, non ha impedito a Snežana Milinković di fare una “ricostruzione della cronologia della creazione”, perché una tale ricostruzione è “anche la prima lettura critica dell’opera stessa e un tentativo di crearne il quadro interpretativo” (p. 39). Inoltre, il secondo problema che viene sottolineato è il destino del titolo. Fino all’edizione “capitale” del 1999, quando viene ripristinato il titolo

originario, per vari secoli l'opera boiardesca ha perdurato con il titolo con il quale, si suppone, anche la maggior parte di noi la ricorda. A differenza dell'"Orlando innamorato", il ripristino dell'originario "Inamoramento de Orlando" risulta estremamente importante, poiché, come segno, penetra nella sostanza dell'opera e quindi della sua interpretazione: l'"innamorato" è solo Orlando mentre "l'inamoramento" indica, per così dire, un possibile fenomeno generale, ovvero, a dirla con l'autrice, "che l'Amore, l'Eros potente può debellare chiunque, persino l'invincibile Orlando" (p. 49).

L'effetto del titolo stesso, così come dello sviluppo successivo della storia di Boiardo – sostanzialmente un'interpretazione del canone letterario precedente – è definito una "scossa tettonica" (p. 50), e, in base alle ottave introduttive, l'autrice sostiene che il poeta stesso ne era ben consapevole. L'intento di scrivere un poema dinastico su Ruggero, capostipite della famosa stirpe estense, e quindi di innalzare i contenuti "bassi" e facilmente riconoscibili, soprattutto attraverso un registro stilistico-linguistico più alto, viene realizzato in uno dei filoni del "romanzo" – quello encomiastico. Eppure, per rendere quest'opera una delle più importanti – e non solo nella letteratura italiana – proprio per questa nuova forma, nuovo genere del "romanzo all'italiana", di maggiore importanza furono le cosiddette "aggiunte" – le vere novità.

Oltre a tutti i distacchi dalla tradizione e tutti i giochi con essa, due sono le novità che, secondo noi, emergono di più. La prima riguarda l'impostazione dell'opera: i personaggi del ciclo carolingio agiscono all'interno della storia tipica del ciclo arturiano-bretonico, il che, tra l'altro, porta al confronto della verità storica (il richiamo dell'autore alla cronaca di Turpino; Carlo Magno personaggio storico) con la verità letteraria – il fantastico ed il meraviglioso, anche in virtù dell'impostazione narrativa, diventa verosimile.

L'altra novità riguarda la concezione dell'amore, alla quale nella tradizione romanza si erano dedicati ormai da vari secoli non solo i poeti, ma anche i filosofi e – oggi diremmo – teorici della cultura. Abituati ai famosi amori tragici e "impossibili" del ciclo bretonico e, nella loro forma altrettanto tragica, alla loro lunga durata (basti come esempio Dante), rimaniamo sorpresi dall'immagine che ne dà il poeta in prima persona, per lo più nelle parti metanarrative del "romanzo": un amore felice, bello e "piacevole". Snežana Milinković insiste che il cambiamento radicale sia frutto della concezione umanistico-filosofica dell'amore che "crea e forma sia l'individuo che la società e la cultura, ed è in grado [...] di vincere la morte stessa" (p. 55), ribadendo che, nella sfera etica, l'Eros rappresenta la forza principale a cui nessuno può resistere.

Quanto all'"Orlando furioso", va notata la significativa distinzione che l'autrice fa tra l'opera di Boiardo e quella di Ariosto: quello di Boiardo è

il primo *vero* “romanzo all’italiana”, mentre quello di Ariosto rappresenta il *moderno* “romanzo all’italiana”. La distinzione è importante perché non solo determina le caratteristiche principali delle due opere, ma anche il tipo di approccio, nonché l’interpretazione di queste stesse caratteristiche.

Prima di occuparsi delle peculiarità narrative e stilistico-linguistiche dell’“Orlando furioso”, “un caos artisticamente ordinato”, come descritto in modo conciso dal già menzionato Schlegel, l’autrice racconta la vita del poeta presso la corte ferrarese così come il suo rapporto ambiguo con essa, insieme alle pene, alle umiliazioni e alla “dissimulazione onesta”, ma anche la sua progressiva perizia diplomatica, nonché la sua consapevolezza ormai matura che proprio in quanto poeta si trova comunque al di sopra dei “grandi”, cosa che in qualche modo viene anche espressa nelle ottave proemiali.

L’analisi, poi, inizia dalla struttura delle ottave introduttive – che nella ricezione diventeranno modello canonico – le quali con la loro novità totale, con un tono ironico ed intimo allo stesso tempo, senza dubbio avevano stupito il lettore dell’epoca, e – si spera – impressionano quello di oggi. L’autrice continua a seguire, canto dopo canto, verso dopo verso, l’intrecciarsi dei filoni narrativi e dei personaggi, con particolare attenzione ai commenti dell’autore, che interrompono ma allo stesso tempo continuano la trama; viene analizzata l’ironia, la quale, come dice il titolo, è innalzata al principio poetico ed etico del “romanzo”, fino al momento cruciale dell’impazzimento di Orlando, con il quale tuttavia non finisce l’opera, e nemmeno la sua interpretazione.

Un esempio brillante della trasformazione dei “vecchi” personaggi ereditati in quelli “nuovi”, adattati ai valori e ai modelli umanistici dell’“uomo nuovo”, ma allo stesso tempo un esempio brillante dell’interpretazione che ne fa l’autrice, è il personaggio di Angelica, a partire dal titolo indicativo e ingegnoso dell’ultimo capitolo dedicato a Boiardo (“Ecce Angelica, oggetto e soggetto del desiderio insaziabile”) fino al giudizio esplicito – raro e quindi notevole – che “anche se non ci fosse stata nessun’altra novità, M. M. Boiardo avrebbe sicuramente meritato il proprio posto nella storia della letteratura per il personaggio femminile del tutto nuovo che è Angelica” (p. 88). La duplice funzione della famosa citazione biblica, nell’interpretazione offerta dall’autrice, sta, diremmo, nell’effetto dell’attesa delusa, perché la continuazione della citazione in questo caso non si riferisce all’uomo, e men che meno a Cristo, bensì a una donna – e che donna! – bellissima, sensuale. E non solo. *Ecco* rimanda all’apparizione improvvisa che nella coscienza del lettore/ascoltatore colto dell’epoca era riservata ai cavalieri che così repentinamente apparivano alla corte per poi andare in battaglia in nome della fede e del re, oppure all’avventura. Questa nuova Angelica, però, enfatizza ancor di più la trasformazione – la novità sostanziale – con il suo discorso strutturato secondo tutte le regole della retorica, discorso che – di

nuovo – appartiene al “mondo maschile”. E solo grazie a questa Angelica, ritiene l’autrice, è possibile stabilire il filone narrativo dell’intera opera.

Quanto all’Angelica di Ariosto, tornando al già menzionato tema filosofico-sociale dell’amore che lega l’individuo in modo indissolubile alla sfera etica e teologica, attuale anche ai tempi della scrittura dell’“Orlando furioso”, l’autrice interpreta il personaggio come una risposta dell’autore, in versi, a volte esplicita, più spesso implicita, che è sostanzialmente il rifiuto del discorso dominante di natura sia misogina che filogina.

Continuando in un certo modo con l’Angelica di Boiardo, Ariosto mette in risalto il suo innamoramento del “biondo Medoro” che sarà la causa non solo del suo ritiro dalla scena, di molteplici significati, “una volta svuotato di senso l’intero sistema del potere che l’ha creata” (p. 146). Molteplici, perché si innamora di un semplice soldato-fante, e non, invece, di uno dei famosi cavalieri che l’avevano inseguita, per poi anche sposarlo di propria volontà. Molteplici, perché, con un po’ di ironia tipicamente ariostesca, nella descrizione di Medoro – di bellezza tipicamente femminile – sta anche il messaggio che quel semplice Medoro è moralmente più integro di tutti i cavalieri. E, non dimentichiamolo, in questa nuova coppia il soggetto è Angelica, mentre Medoro ne rappresenta l’oggetto.

Tuttavia, per comprendere a pieno la concezione ariostesca della donna e del suo ruolo, accanto ad Angelica bisogna aver presente la guerriera Bradamante, a prima vista diversa, ma “antitetica e complementare” allo stesso tempo. Proprio portando a termine il capitolo sui personaggi femminili, con la descrizione della nobiltà di questa guerriera, la conclusione dell’autrice, esplicita e assai personale, con la quale, immaginiamo, la maggior parte di noi sarà d’accordo, è: “Come se Ariosto ci stesse dicendo che, fra tanti cavalieri e signori, il destino dell’uomo e quindi del mondo andrebbe – forse – affidato alle donne” (p. 151).

In questo straordinario libro, nell’analisi innanzitutto di tutti i livelli linguistico-stilistici, al lettore non può comunque sfuggire lo stile assai particolare e ormai riconoscibile dell’autrice stessa, insieme agli altrettanto tipici e riconoscibili periodi boccacciano-magrisiani con i quali si addentra e si muove con abilità nella selva dei versi di queste tre opere poetico-narrative.

Alla fine di questa recensione – per forza riduttiva – occorre sottolineare il coraggio dell’autrice di scrivere un libro su questo argomento, tanto lontano nel tempo quanto estraneo – e non solo in virtù del suo approccio interpretativo particolare – all’ambiente culturale e letterario al quale è destinato.

ITALICA BELGRADENSIA

Izdavač

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET – KATEDRA ZA ITALIJANISTIKU

Grafičko oblikovanje

Agencija „ZNAK”, Beograd

Štampa

Štamparija MAB, Beograd

Tiraž

50 primeraka

Beograd, 2024.

CIP – Каталогизacija y publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

811.131.1

ITALICA Belgradensia / a cura di Snežana Milinković e Mila Samardžić. – 1975, br. 1-2010, num. spec ; 2013, vol. 1- . – Beograd : Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za italijanistiku, 1975-2010; 2013- (Beograd : Štamparija MAB) . – 24 cm

Godišnje. – Prekidi u izlaženju: 1976-1988; 1991-1994; 1996-2003.

Drugo izdanje na drugom medijumu:

Italica Belgradensia (Online) = ISSN 2812-877X

ISSN 0353-4766 = Italica Belgradensia

811.131.1COBISS.SR-ID 16560130