

NEGOZIARE LE LINGUE VIA CHAT: UNA OSSERVAZIONE DELLE STRATEGIE DI INTERCOMPRENSIONE LINGUISTICA TRA GIOVANI PLURILINGUI NEOARRIVATI A PALERMO

Clelia Farina, Università di Palermo

Il ruolo cruciale di internet e dei social media nei regimi di mobilità giovanile non documentata è solidamente supportato dalla ricerca accademica.¹ Diversi studi, infatti, hanno attestato il contributo dei social network alla creazione di reti migratorie che facilitano la progettazione e la realizzazione del percorso migratorio, favoriscono l'inserimento nelle società di arrivo anche in contesti di segregazione ed isolamento e consentono il mantenimento a distanza dei legami con la propria cultura e comunità di origine (Lamari *et al.* 2019; Grubanov-Boskovic *et al.* 2021). L'utilizzo dei social network prima e durante la traiettoria migratoria, come ricorda Diminescu (2008: 570), con continui spostamenti virtuali tra contesti di partenza, attraversamento ed arrivo, infatti, rivoluziona i tempi e le modalità della mobilità, moltiplicando le occasioni di contatto tra persone, saperi e lingue. Questo fenomeno è particolarmente evidente se si osservano le diverse configurazioni dei repertori linguistici dei giovani migranti che, interagendo online, sembrano ridefinire le pratiche di contatto ed apprendimento linguistico come prassi sociali fluide e dinamiche. In particolare, il ricorso alla comunicazione digitale da parte di soggetti provenienti da contesti socio-linguistici diversi favorisce l'emergere di nuove pratiche di apprendimento della scrittura (cfr. D'Agostino / Mocciaro 2021). Tali pratiche stanno trasformando da un lato i rapporti tra il parlato e lo scritto, dall'altro le gerarchie di potere tra lingue dominanti e dominate, portando a significative trasformazioni nell'ecosistema linguistico della comunità qui presa in riferimento. Il tema del rapporto gerarchico tra lingue – ed in

¹ Questo contributo, in particolare, fa parte del progetto PRIN 2022 “Giovani nuovi migranti, spazi multilingui e italiano lingua non materna tra apprendimento spontaneo e guidato”, che, avvalorando studi recenti sulle pratiche di scrittura giovanili in contesti migratori (Makalela e White, 2021), analizza, tra i suoi diversi obiettivi, la comunicazione digitale plurilingue scritta tra giovani neoarrivati a Palermo e Udine.

particolare del ruolo delle lingue europee come lingue franche – tra soggetti dal *background* migratorio è stato ampiamente esplorato nella vasta letteratura degli studi post-coloniali (Canagarajah 2014). Questi studi evidenziano che l'utilità ed il prestigio delle lingue locali sono spesso limitati dal loro esiguo riconoscimento istituzionale e dalla loro assenza grafica nell'ambiente sociale "offline".² Tuttavia, alcune interazioni online mostrano una controtendenza rispetto al quadro brevemente esposto sopra, che da un lato porta alla promozione e rivalutazione di alcune lingue indigene socialmente escluse dalle pratiche formali di scrittura, dall'altro favorisce il multilinguismo e multigrafismo tra giovani provenienti da aree geografiche distinte. Tale tendenza emerge nel divenire estensivo delle interazioni e riflette pratiche legate alle opportunità offerte dalle nuove tecnologie ed alla specifica comunità di pratica che sembra auto-costituirsi nel dispiegarsi dell'esperienza di mobilità transnazionale.

Queste pagine si muovono all'intersezione tra i Digital Migration Studies e la Linguistica delle Migrazioni (Deumert / Lexander 2013; D'Agostino 2023) ed intendono offrire un circoscritto spazio di osservazione di alcuni meccanismi dell'interazione plurilingue scritta in contesti digitali. In particolare, si utilizzeranno alcuni dati tratti da una chat attivata durante il luglio 2023 all'interno di un corso di lingua italiana presso la Scuola di Italiano per Stranieri dell'Università di Palermo (ItaStra) a cui hanno partecipato sette giovani neoarrivati. In questo contesto, *WhatsApp* è selezionato come *locus* privilegiato per l'analisi delle interazioni scritte, al fine di identificare le scelte linguistiche adottate dai giovani presi in riferimento. Si tenterà, inoltre, di valutare l'impatto dell'interazione plurilingue sull'emersione spontanea della consapevolezza (meta-)linguistica, mostrando come la negoziazione consapevole delle scelte linguistiche sia una risorsa che favorisce la connettività diasporica nei contesti comunicativi digitali e fisici di arrivo.

² In molte scuole dell'Africa settentrionale e sub-sahariana prevale ancora oggi una ideologia politica monolingue di derivazione coloniale che non tiene conto delle forme di multilinguismo che, invece, caratterizzano i repertori e gli usi linguistici della comunità di parlanti che si muovono al di fuori delle mura di questi luoghi (Wolff, 2016).

1. Il contesto, gli studenti ed alcuni esempi di repertori linguistici individuali

Verranno prese in esame alcune interazioni tra sette giovani, dai 18 ai 22 anni, a bassa scolarizzazione, provenienti dal Gambia, Costa d’Avorio, Tunisia, Egitto e Bangladesh, aree – benché geograficamente distanti tra loro – caratterizzate da diverse forme di multilinguismo endogeno (McLaughing 2014; Salvaggio 2020; D’Agostino 2021). Gli studenti, giunti a Palermo da meno di un anno al momento del rilevamento, sono stati inseriti in un corso di lingua italiana di 30 ore da me tenuto nel luglio 2023 presso ItaStra. Il corso ha adottato un approccio didattico narrativo multilingue, caposaldo della metodologia didattica della Scuola di Italiano per Stranieri, con l’obiettivo di valorizzare i repertori linguistici diversificati degli studenti e facilitare l’espressione di sé anche in una primissima fase di apprendimento dell’italiano (per alcuni riferimenti sui modelli didattici di ItaStra cfr. Pinello 2022). Dato il profilo dei giovani coinvolti all’interno del corso e la loro familiarità con i dispositivi mobili e le piattaforme social, in una ottica di apprendimento linguistico-comunicativo continuo che andasse oltre lo spazio-tempo della classe, è stato creato un gruppo virtuale *WhatsApp*. Le interazioni online che via via si andavano intensificando nella chat collettiva hanno mirato in una fase preliminare alla facilitazione della comunicazione insegnante-studenti e studenti-studenti. Tale impostazione, insieme alle pratiche multilinguistiche da me stessa implementate dentro e fuori la chat, come la costante presentazione di input plurilingui, il ricorso alla mediazione interlinguistica, ai codici mistilingui e all’arabo per la comunicazione con gli studenti, hanno probabilmente favorito l’emersione di pratiche di interazione multilingue scritta tra gli studenti fuori la classe.

I dati presentati nella Tab. 1 mostrano l’alto grado di complessità del plurilinguismo presente in classe, frutto di apprendimenti diversificati nel tempo e nello spazio. Un ruolo importante nella configurazione repertoriale di ciascuno studente è svolto dalla recente esperienza migratoria transnazionale.

Nome (sigla)	Nazionalità	Età	Lingue parlate	Lingue utilizzate via chat	Pratiche di scrittura via chat	Anni di scuola fre- quentati
Rahman (R)	bengalese	19	bangla, hindi, arabo libico	italiano, arabo li- bico	scrive in <i>franco- arabic</i>	5
Said (S)	egiziana	18	arabo egiziano, arabo palesti- nese, hindi	arabo egiziano, italiano	scrive in alfa- beto arabo e <i>franco-arabic</i>	4
Lamin (L)	gambiana	22	mandinka, in- glese	inglese, arabo li- bico, italiano, pid- gin nigeriano	scrive in alfa- beto arabo	3
Mady (M)	ivoriana	19	malinké, soussu, koninké, fran- cese	francese, arabo magrebino, ita- liano	scrive in <i>franco- arabic</i>	3
Keita (K)	maliana	18	bambara, fula, mandinka, fran- cese, arabo li- bico e tunisino	italiano, francese, arabo libico	scrive in alfa- beto arabo e <i>franco-arabic</i>	2
Ali (A)	pakistana	18	urdu, dari, arabo tunisino	arabo tunisino, inglese	scrive in <i>franco- arabic</i>	5
Muhammad (Mo)	tunisina	18	arabo tunisino, francese	arabo tunisino, italiano	scrive in <i>franco- arabic</i>	4

Tab. 1 Dati socio-linguistici degli studenti. Tutti i nomi degli studenti sono pseudonimi.³

Esemplificativa è in tal senso la dichiarazione avvenuta durante una conversazione in classe con S., studente egiziano, che dichiara di aver appreso l'hindi nel suo periodo di permanenza a Damietta, uno degli *hub* egiziani più frequentati per chi tenta la rotta del Mediterraneo orientale. S.

³ Il termine “arabo magrebino” è qui usato per definire la varietà di arabo parlata/impiegata per iscritto da alcuni studente e che non è riconducibile ad una variante araba precisa. In alcune interazioni prese in riferimento si registra, infatti, l'uso di termini trasversalmente comuni a tutte le varietà di arabo nella regione del Magreb, trascritti secondo una ortografia *francesizzata* (per es. *shouf* e *jouma*).

riferisce di aver imparato la lingua grazie ad un compagno di viaggio bengalese col quale ha condiviso l'alloggio e gran parte del tempo, trascorrendo le notti a guardare film indiani sul web. Una dinamica simile è descritta qualche giorno dopo da A., studente pakistano, che dichiara di comprendere e parlare arabo tunisino in conseguenza alla sua prolungata permanenza forzata in Tunisia e alle sue lunghe conversazioni con alcuni signori nei *masjid* del centro storico. Significativamente, a detta dei compagni arabofoni in classe, quando A. parla in arabo, mostra evidenti preferenze lessicali anacronistiche caratterizzate dall'utilizzo di terminologie e proverbi che rispecchiano le prassi linguistiche delle generazioni di tunisini antecedenti alla sua (ad esempio, l'intercalare *ya waldī* "figlio mio", per rivolgersi ai suoi compagni coetanei in classe o uno dei proverbi che ripeteva per incoraggiare i compagni durante lo studio in classe *al-ṭūr yāṭir bi-janāḥih* "l'uccello vola con le sue ali"). Un esempio diverso è costituito dal repertorio di M., studente ivoriano, che dichiara di aver seguito un percorso di scolarizzazione di tre anni complessivi in Costa d'Avorio, ma irregolari e discontinui. M. parla fluentemente Malinké e Soussou, lingue di prima socializzazione in casa con i genitori, dichiara di avere una conoscenza di base del Koninké, appreso a casa di amici di infanzia ed informa di avere una competenza limitata in francese, la lingua ufficiale del paese. A causa delle difficoltà nell'accesso all'istruzione formale ed alle scarse opportunità di pratica della lingua coloniale al di fuori della scuola, M. ammette di avere difficoltà a comunicare in modo efficace in francese con i turisti che visitano le spiagge della Costa D'Avorio o che incontra in centro a Palermo. Il ragazzo, però, quando parla Malinké e Soussou, inserisce segmenti in francese; quando interagisce con i compagni via chat, invece, utilizza anche l'arabo che non annovera tra le lingue che dichiara di parlare. Il suo repertorio linguistico può essere considerato come un esempio paradigmatico di repertorio troncato, «in which parts of languages are acquired and others are not, leading to asymmetrical and often 'incomplete' language competences» (Blommaert 2010: 23) che tende a dilatarsi e ad arricchirsi durante l'esperienza migratoria.

2. Arabo lingua-ponte nella comunicazione plurilingue

L'alternanza linguistica nella conversazione via chat riflette la complessità e la ricchezza dei repertori linguistici degli studenti, mostrando la

loro abilità nel navigare ambienti multilingui con fluidità e creatività. Nei primi scambi che verranno riportati di seguito, si nota una dominanza del francese in generale per la scrittura. Successivamente l'arabo prima e l'italiano poi divengono le lingue maggiormente utilizzate per la comunicazione scritta. Tuttavia, per la specificità del gruppo di parlanti preso qui in considerazione, la lingua araba più di tutte acquisisce una vasta gamma di significati e simbolismi: essa è, al contempo, lingua di prestigio per la sua sacralità religiosa e lingua di conflitto e violenza, principale idioma della mafia libica e tunisina (cfr. D'Agostino 2021). Nell'insieme dinamico delle lingue adoperate dagli studenti in classe e via chat, l'arabo sembrerebbe emergere come lingua-ponte privilegiata. Significativamente via chat, gli studenti riportano termini in arabo utilizzando sia l'alfabeto arabo, sia sistemi di scrittura ibridi come il *franco-arabic*.⁴ Sebbene, per l'esiguità dei dati analizzati, non sia possibile appurare con precisione le determinanti di ciascuna scelta, lo studio del riuso dei sistemi alfabetici ibridi come il *franco-arabic*, in contesti digitali da parte di soggetti non arabofoni a bassa scolarizzazione è un passo essenziale per ampliare le conoscenze sulle pratiche di scrittura digitale. Questa evidenza potrebbe suggerire la possibilità di considerare il gruppo classe come una piccola comunità di pratica, formata in movimento durante il percorso migratorio e ricostituitasi all'arrivo a Palermo. In questa prospettiva, quindi, l'arabo non è soltanto uno strumento comunicativo, ma è un *locus* per la produttività socio-linguistica degli studenti, per la negoziazione di significati e delle identità individuali e collettive.

3. Le interazioni e gli strumenti di analisi

La natura polifonica dell'interazione digitale diviene ulteriormente più complessa quando ci si avvicina ad un contesto comunicativo marcatamente plurilingue nel quale sono presenti anche lessemi (ad es. *boy*, *frère*, *3am*) che rimandano a una qualche forma di 'giovanilese transnazionale'. Nelle pagine seguenti verranno esaminate cinque interazioni avvenute via chat nelle ore extracurricolari del corso, nelle quali sono presenti strategie

⁴ Il *franco-arabic* è un sistema di traslitterazione non standardizzato della lingua araba utilizzato per la comunicazione scritta in contesti digitali. Questo sistema integra l'alfabeto latino con i numeri per rappresentare suoni specifici della lingua araba che non hanno diretti equivalenti nell'alfabeto latino.

spontanee di inter-comprensione, gestite in modo sempre più autonomo e condiviso. Esse sono state raggruppate secondo diverse strategie di inter-comprensione: (a) code-switching, translanguaging, auto/etero-ripetizione traduttiva; (b) riparazione e correzione linguistica. Su tutti i dati raccolti si è poi provato a identificare: (i) i discorsi, in termini di campi tematici; (ii) le scelte linguistiche degli scriventi e l'eventuale emersione di consapevolezza (meta)linguistica; (iii) le dinamiche sociali emergenti, inclusi i rapporti di potere e l'emersione di consapevolezza metaculturale.

4. Negoziare le lingue ed i significati nella comunicazione via chat

Nella sequenza (1), la docente, dopo aver ammesso gli studenti al gruppo *WhatsApp*, li accoglie utilizzando la formula islamica canonica di saluto. Dopo questo primo messaggio, alcuni studenti intervengono.

(1)

Insegnante: Salam ragazzi

M: Salam alaikum *les ami Arabs*

Buongiorno agli amici Arabi

Mo: salam io sono tounsino 😊

ciao, io sono tunisino 😊

L: Tunisian arab كيف كيف

Tunisino e arabo è uguale

K: *boy ce pa la meme chose*

fra', non è la stessa cosa

(Stili di carattere per identificare le diverse lingue impiegate: italiano *francese* franco-arabic arabo con caratteri arabi inglese)

Ancor prima che i nomi personali, tratto identitario distintivo appare essere la nazionalità. M. infatti, per attirare l'attenzione dei compagni arabi di cui pur conosce i nomi, ricorre al saluto islamico, alternato all'aggettivo sovraordinato *les arabs*. Mo., ridimensiona l'estensione dell'etnico "arabi", auto-definendosi tunisino in primo luogo e confermando una postura comune nelle nuove generazioni di migranti che, spesso, ad una visione che tende a categorizzare e semplificare la complessità delle identità etniche, ne oppongono con orgoglio una limitatamente nazionale. Il messaggio di L., in risposta a quello del compagno tunisino, sembra confermare la percezione diffusa nelle comunità esogene – in particolare non arabe, che misconoscono le divisioni interne al mondo arabo, diviso in stati nazione distinti per storia, lingua e cultura locale, e assecondano una

visione assimilazionista, basata sull'equivalenza tunisino-arabo. Per ridurre ogni margine di ambiguità, utilizza a chiosa l'espressione colloquiale tunisina *kif-kif* 'è uguale' scrivendola in caratteri arabi. K. interviene, richiamando l'attenzione di L. in primo luogo con l'intercalare transnazionale *boy*. Tale scelta potrebbe evidenziare la volontà di mitigare eventuali tensioni dovute alla sensibilità dell'argomento trattato, che affronta questioni socio-politiche di ampia portata. L'uso ambivalente dei termini *arab* e *tunisian* di L., infatti, riflette le tensioni interne alla comunità di migranti in diaspora, che vede polarizzazioni tra arabi – considerati alleati della Libia, dunque nemici – e non arabi, percepiti nelle narrazioni raccolte come vittime o, talvolta, eroi in lotta contro un sistema oppressivo. K. prosegue poi in francese, lingua in comune con M., forse a favore di una maggiore incisività, rimarcando laconicamente la netta e profonda differenza tra i due termini menzionati «non è la stessa cosa». Dopo quest'ultimo messaggio, la conversazione si interrompe significativamente, senza nessuna replica da parte degli studenti. La sequenza (2) evidenzia un problema di comprensione linguistica tra gli scriventi. Un primo messaggio dell'insegnante che ricorre all'intercalare più utilizzato tra i ragazzi in classe, scritto dall'insegnante a monito della successiva lezione prevista, avvia una serie di interazioni gestite autonomamente dagli studenti.

(2)

I: Buongiorno boys

Ci vediamo martedì a scuola

S: صباح الخير امتي martedì

buongiorno, quando è martedì

K: Martedì *c'est mardi en frances*

Martedì è 'mardi' in francese

S: **ya3ni sho ma3na kelma mardi bil3arabi**

cioè cosa significa 'mardi' in arabo?

M: *Mon frere, lundi mardi mercredi jedi jourmaa sabt di-mache shouf*

fratello, guarda lunedì martedì mercoledì giovedì venerdì sabato e domenica

R: Martedì a scuola **famt aleya**

martedì a scuola, hai capito?



S: **bravo 3alik**

[Said condivide gif con scritto *miya miya lett. "100 percento"*] bravo

(Stili di carattere per identificare le diverse lingue impiegate: italiano *francese* **franco-arabic** arabo

con caratteri arabi)

L'origine del problema di comprensione è legata alla parola «martedì», opaca per S., studente non francofono. Lo studente, infatti, segnala il suo problema rivolgendosi direttamente all'insegnante in arabo egiziano, lingua che la stessa aveva dichiarato di conoscere all'inizio del corso. Dopo il silenzio della docente, K. prova a risolvere l'incomprensione traducendo il termine in francese, nella speranza che il compagno rintracci somiglianze tra i vocaboli, forse ignorando che S., pur arabo come gli studenti tunisini, non parla francese. L'intervento di M., che non ha lingue in comune con S., appare il più efficace. M., infatti, attira l'attenzione di S. con l'intercalare *frere* e fa ricorso all'eteroripetizione traduttiva in francese ed arabo, rafforzata del marcatore discorsivo in *franco-arabic shouf* 'guarda'. M. sceglie di tradurre 'venerdì', il giorno canonico della preghiera islamica, in arabo. Questa scelta è molto interessante, perché sembra fornire consapevolmente un contesto chiaro e familiare all'interlocutore, musulmano anche lui, e potrebbe suggerire la volontà di eliminare ogni ambiguità di comprensione. Questa prima iniziativa da parte di M., che in origine dice di non parlare né saper scrivere in arabo, emerge a qualche settimana di distanza dall'inizio del corso di lingua. Negli incontri precedenti, infatti, lo studente provava a confrontarsi con i compagni arabofoni, dichiarando di volere apprendere i rudimenti dell'alfabeto arabo. In ogni caso, questo esempio sembra essere indice di un processo di apprendimento creativo ed in evoluzione, caratterizzato da una combinazione di curiosità culturale, sforzo nell'apprendimento ed esplorazione linguistica. L'intervento di R., subito dopo, aggiunge un'ulteriore informazione utile. Ricorrendo all'afferenza semantica che intercorre nel contesto specifico tra "martedì" e "giorno in cui si va a scuola", esplicita univocamente il contesto semantico e prova a rendere più immediata per il compagno l'associazione martedì-giorno della settimana. Per assicurarsi che S. abbia capito, poi, trascrivendo in *franco-arabic* una espressione sentita spesso in classe dai compagni arabofoni, usa l'espressione informale *famt aleya* 'capito?'. Le strategie di riparazione e mediazione implementate collettivamente sembrano funzionare con successo se osserviamo la risposta finale di S. e mostrano, nella loro progressione, anche un implicito, e forse non voluto, *shift* della gerarchia mono-direzionale tipica delle interazioni docente-discenti. Nella sequenza

sopra riportata, infatti, all’iniziale richiesta di chiarimento monolingue rivolta esclusivamente alla docente, probabilmente percepita come unico punto di riferimento in momenti di incomprensione linguistica, gli studenti si appropriano dello spazio di intervento per la gestione autonoma dell’incomprensione. Tutti gli studenti si attivano per risolvere l’ambiguità ed assicurare la comprensione, ricorrendo a diverse strategie, parimenti utili ed efficaci. La sequenza è gestita con successo, con due interventi umoristici finali, resi possibili dalla mediazione di tutti i partecipanti che ha portato alla risoluzione del problema iniziale.

Nella sequenza (3), si propone un esempio di riparazione e correzione reciproca delle forme linguistiche percepite da alcuni studenti come devianti.

3)



Mo:

Mo: ascoula **fi bledi**

la scuola nella mia città

A: bella

bella

S: 😊

[S. condivide emoji]

L: dove

dov'è?

M: **مسالله**

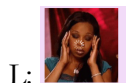
masallah [lett. “Come dio ha voluto]

Mo: a tounes cetta

a Tunisi città

M: la scuola **ya mudir mis** a scoula

“la scuola” boss, e non scoula



L:

[L. condivide gif]

M: **boy Your enjoyin ooo**

Mady, fra', ti diverti aaah

K: **ustaz** Mady

prof. Mady

(Stili di carattere per identificare le diverse lingue impiegate: italiano **franco-arabic** arabo con caratteri arabi **inglese**)

Muhammad invia una foto della scuola che ha frequentato in Tunisia, corredata da una didascalia esemplificativa mistilingue, in italiano e

arabo. In questa sequenza, si evidenziano alcuni indizi del carattere emergente della competenza scrittoria degli studenti, che ricorrono a ortografie divergenti rispettivamente in L1, L2 e in italiano, lingua di scolarizzazione. La grafia divergente⁵ del termine “scuola”, è frutto da una parte dell’interferenza dall’arabo che ostacola la percezione fonologica del dittongo presente nella parola e dall’altra delle norme di traslitterazione in *franco-arabic* dell’arabo magrebino. Le grafie divergenti presenti nella risposta incuriosita in italiano di L. ‘dove’, in quella compiaciuta in arabo M. *masallah*, in *ustaz* adattamento ortografico dell’arabo *ustadh*, diffuso nelle regioni del sub-sahara, che forse sono frutto di ri-copie delle convenzionali ortografie divergenti usate dai giovani in contesti digitali scritti, si realizzano a qualche settimana dall’inizio del corso e sembrano comunque essere un indizio del carattere emergente della scrittura degli studenti. M. poi usa anche un termine arabo in funzione vocativa: *mudir* ‘capo’. Tale scelta è significativa per la valenza simbolica del termine nello specifico contesto preso qui in riferimento. Durante le lezioni, infatti, quando gli studenti arabi si mostravano insicuri o dichiaravo di non aver compreso qualcosa venivano appellati dai compagni non-arabi *mudir* o *shaykh*, termini che riflettono diversi livelli di autorità e alto grado di istruzione nella società arabo-islamica. La scelta non casuale di M. di riferirsi - anche per iscritto - al compagno da correggere col termine *mudir*, parrebbe essere la parte visibile di una più profonda rete di dinamiche sociali, culturali e di potere, stratificate e, a volte, stereotipate all'interno della classe. L., percepita la pedanteria del compagno, forse troppo rigido per il contesto socio-linguistico estremamente informale della chat, invia una *gif*, seguita da enunciato canzonatorio in pidgin nigeriano ‘Fra’, ti diverti ah!’. Poco dopo, K. interviene, chiamando il compagno M. *ustaz* ‘professore’, forse attingendo alle reminiscenze dell’esperienza pregressa nella *daara*⁶ ed affidando al termine

⁵ Per Deumert e Lexander (2013) le “grafie divergenti” sono le variazioni ortografiche utilizzate dai parlanti in contesti diversi o all’interno di una stessa comunità linguistica. Queste variazioni, molto frequenti nella comunicazione digitale scritta giovanile, includono differenze nell’uso e trascrizione delle lettere, delle abbreviazioni, dei simboli e delle convenzioni di scrittura nei diversi contesti di comunicazione.

⁶ *Daara* - altrove anche *medersa* - sono varianti ortografiche della parola araba *madrassa* lett. ‘scuola coranica’, registrare in alcuni paesi dell’Africa occidentale. Una *daara* islamica è

un tono affettatamente formale. Lo scenario di interazione delineato dalla sequenza (3), che meriterebbe trattazioni più estese, offre un circoscritto quadro delle complesse dinamiche che si dispiegano nelle interazioni linguistiche e sociali di una classe plurilingue e transculturale come quella presa in riferimento in queste pagine. Gli stereotipi che emergono tra gli enunciati di alcuni studenti giocano un ruolo significativo nel plasmare le relazioni interpersonali tra gli interlocutori, ma gli ultimi due interventi mediatori evidenziano anche una crescente consapevolezza metaculturale, che stimola in alcuni studenti la volontà di superare le conflittualità presenti e mitigarne gli effetti negativi.

L'estratto (4) di seguito proposto mostra un esempio di etero-ripetizione traduttiva. per facilitare la comprensione dell'interlocutore. Nello specifico, dopo una lezione che ha introdotto lessico relativo al cibo, gli studenti sono stati invitati a condividere alcune foto del cibo presente nelle loro cucine e corredate dalla lista dei nomi degli alimenti che raffigu-
rati.

(4)

[*Rahman e Ali inviano foto del cibo presente nelle loro cucine*]

A: in cucina pomodoro **potatos** pan carne in cucina pomodoro, patate, pane, carne

R: in cucina pollo pane banana

L: Pollo **dajaj shababs**

Pollo [in arabo è] 'dajaj', raga'

(Stili di carattere per identificare le diverse lingue impiegate: italiano **franco-arabic inglese**)

Dopo la prima enumerazione mistilingue da parte di A. e R., L. chiarisce un termine che potrebbe, secondo lui, essere fonte di una incomprendimento. Interessante, da un punto di vista linguistico *stricto sensu*, risulta l'effetto del transfer linguistico dall'inglese sul termine arabo *shabaab*, cui L. aggiunge una s, marca del plurale in inglese. Questa scelta è sicuramente indice di una creatività ed elaborazione linguistica emergente, e segnala la sua consapevolezza del contesto comunicativo in cui si svolge l'interazione, la sua conoscenza delle asimmetriche e diversificate competenze linguistiche dei compagni di studio, quindi delle distanze e/o vicinanze tra

un'istituzione musulmana privata nella quale *marabout* o insegnanti (*ustaz*) introducono i rudimenti della lingua araba *fushà*, funzionali alla lettura e studio dei testi religiosi, al *tajwīd* e alla memorizzazione coranica (cfr. Dia *et al.*, 2016).

i diversi idiomi parlati. Tali sforzi di inter-comprensione, trasversali agli studenti fuori e dentro la classe, potrebbero suggerire l'emersione di un atteggiamento positivo verso la diversità linguistica, che promuove la collaborazione, il sostegno reciproco e la creazione di un ambiente di apprendimento incisivo e positivo.

Questa interazione (5) riporta una serie di enunciati atti a verificare la comprensione da parte degli interlocutori.

(5)

[Muhammad condivide un video di Master Sina]

S: bello

K: lui *vien* da *algerie* vero

lui viene dall'Algeria, vero?

Mo: no lui e master sina lui di tounisia **fahmt**

no, lui è Master Sina viene dalla Tunisia, capito?

L: aa lui e tunisiano

aah, lui è tunisino

S: **boy** ل يتعرف الناس كل rapper **ده** fra', tutti conoscono questo rapper

L: **ya 3am**, lui e is **the king of all the kingz** zio, lui è il re di tutti I re, Vybz **numero 1 in the world** tutti il mundo mero 1 in tutto il mondo

(Stili di carattere per identificare le diverse lingue impiegate: italiano *francese* **franco-arabic** arabo con caratteri arabi **inglese**)

L'individuazione dell'origine di Master Sina (l'artista del video condiviso) diventa oggetto di discussione tra i partecipanti, con Mo. e K. che offrono informazioni correttive sulla sua provenienza, evidenziando l'importanza dell'identità culturale nell'interpretazione della musica. Gli studenti presuppongono una certa conoscenza condivisa sull'artista e sulla sua reputazione, come indicato dalle affermazioni positive su Master Sina e la sua popolarità, sottintendendo un *background* culturale condiviso. Al messaggio monolingue in arabo egiziano di S., L. risponde riprendendo in testa all'enunciato l'intercalare *ya 3am*, trascritto seguendo perfettamente l'ortografia del *franco-arabic*. Questo termine sembra riflettere specularmente l'intercalare inglese *boy* utilizzato poco prima da S. ed è termine usato prevalentemente nel Levante arabo ed in Egitto, in particolare, paese di origine di S. Ciò sembra testimoniare una sottile consapevolezza da parte di L. degli aspetti variazionali interni alla lingua araba, che lo portano ad utilizzare un intercalare diffuso in Egitto e non, ad esempio, altri termini

arabi utilizzati nelle sequenze precedenti ed in classe e che esemplificano in poche righe la dimensione di una interazione socio-linguistica complessa.

Conclusioni

Nella comunicazione scritta plurilingue, le chat assumono una dimensione tanto complessa quanto affascinante. L'assenza di indizi contestuali non verbali limita le possibilità di interpretazione degli enunciati, rendendo ancora più articolata l'interazione tra soggetti che parlano lingue distinte e provengono da contesti socio-culturali distanti. Tuttavia, le sequenze riportate precedentemente, sebbene esigue in quantità, mostrano che tale limite "strutturale" non costituisce un ostacolo alla comunicazione, ma piuttosto un'opportunità per affrontare le sfide poste dalle diversità linguistiche e culturali. Questi sforzi sono particolarmente significativi se rapportati alla dimensione politica dell'apprendimento dell'italiano rivolto a studenti migranti. In questo contesto si aprono importanti spazi di riflessione sull'uguaglianza delle lingue nella comunicazione e dell'accesso al processo comunicativo, sul senso di appartenenza ad un ambiente comunicativo in cui il plurilinguismo e l'inter-comprensione sono proposti e percepiti come valori sociali da condividere pubblicamente. Le interazioni, certamente meritevoli di analisi più estese ed accurate, con i loro continui rimandi alle attività svolte dentro e fuori la classe, si sono rivelate dei laboratori linguistici in cui gli studenti hanno posto a sistema le loro visioni del mondo, i loro saperi e le loro lingue. Il percorso di apprendimento della lingua italiana, sovente ed altrove accidentato e tortuoso, è quindi divenuto ponte verso una maggiore consapevolezza interculturale e inter-linguistica, un invito a reagire nell'incontro con il testo in lingua straniera e con l'alterità, un invito ad affrontare con sensibilità critica un mondo sempre più variegato ed interconnesso.

Bibliografia

- Blommaert, Jann, 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Canagarajah, Suresh, 2014. *Theorizing a competence for translingual practice at the contact zone* in Stephen May, a cura di, *The multilingual turn: Implications*

- for SLA, TESOL and bilingual education*, New York/Abingdon, UK, Routledge, pp. 78–102.
- D'Agostino, Mari, 2021. *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*, Bologna, il Mulino.
- D'Agostino, Mari, 2023. *Comunicazione multilingue fra apprendimento e uso*. In *Italia ma senza italiani*, in «Italiano LinguaDue», 15(1), pp. 326–337.
- D'Agostino, Mari / Mocciaro, Eagle, 2021. *Literacy and literacy practices: Plurilingual connected migrants and emerging literacy*, in «Journal of Second Language Writing», 51.
- Deumert, Ana / Lexander, Kristin Vold, 2013. *Texting Africa: Writing as performance*, in «Journal of Sociolinguistics», 17(4), 522–546.
- Dia, Hamidou / Hugon, Clothilde / D'Aiglepiepierre, Rohen, 2016. *Senegalese Qur'anic school systems*, in «Afrique contemporaine», 257(1), pp. 106–110.
- Diminescu, Dana, 2008. The connected migrant: An epistemological manifesto. *Social Science Information*, 47(4), 565–579.
- Grubarov-Boskovic, Sara / Kalantaryan, Sona / Migali, Silvia, / Scipioni, Marco, 2021. *The impact of the Internet on migration aspirations and intentions*, in «Migration Studies», 9(4), pp. 1807–1822.
- Lamari, Siham / Oukarfi, Samira / Paradiso, Maria / Sattar, Hicham, 2019. Virtual Mobilities Italy—Morocco and Mediterranean Connections. In M. Paradiso (a cura di), *Mediterranean mobilities: Europe's Changing Relationships*, Berlino, Springer, pp. 89–106.
- McLaughlin, Fiona, 2014. *Senegalese digital repertoires in superdiversity: A case study from Seneweb*, in «Discourse, Context & Media», 4, pp. 29–37.
- Pinello, Vincenzo, 2022. *Una didattica immersiva per migranti e per tutti*, in «Italiano LinguaDue», 14(1), pp. 49–62.
- Wolff, Ekkehard, 2016. *Language and development in Africa: Perceptions, ideologies and challenges*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Salvaggio, Federico, 2020. *La nozione di 'famiglia linguistica islamica' e la sua rilevanza per la didattica della lingua italiana L2 a discendenti di origine afgano-pakistana*, in «Italiano LinguaDue», 12(2), pp. 692–682.

RIFLESSIONE SULLA LINGUA E SULLA INTERAZIONE IN CLASSE. DAL *TASK* “SONDAGGIO” AL *FOCUS ON FORM*

Adele Pellitteri

1. Introduzione

La controversa questione sul ruolo da attribuire all'insegnamento della grammatica nelle classi di lingua è ancora aperta. Tuttavia, ormai è quasi del tutto superata la convinzione che un approccio comunicativo debba necessariamente escludere per principio ogni insegnamento grammaticale. Infatti, mentre in passato il dibattito ruotava attorno alla presenza/assenza della grammatica in classe e si riteneva che la competenza comunicativa di una lingua seconda o straniera non dipendesse affatto dalle regole grammaticali fornite a lezione o che addirittura fornire spiegazioni grammaticali fosse controproducente, oggi si riconosce l'efficacia di un insegnamento grammaticale esplicito sebbene ci si continui a interrogare su quali e quante regole proporre e, soprattutto, su quali siano le strategie migliori per presentarle alla classe.

A questo si aggiunga che è proprio il diverso approccio alla grammatica che, nel tempo, ha determinato l'uso di metodologie molto diverse fra loro, in cui talvolta la grammatica risultava al centro della scena (per esempio, nel tradizionale metodo grammaticale-traduttivo), talaltra diventava comparsa muta e sacrificabile (come nel metodo audio-orale, in cui non è prevista alcuna riflessione grammaticale esplicita). Tuttavia, come spesso avviene, la scelta più ragionevole potrebbe trovarsi in una equilibrata via di mezzo.

Il concetto di competenza comunicativa, che si deve all'indispensabile contributo della sociolinguistica al dibattito glottodidattico, si rivela decisivo¹. Si inizia quindi ad attribuire un ruolo primario al parlato e a ca-

¹ Si veda Dell Hymes (1972).

pire che le regole che stanno alla base dell'interazione comunicativa assumono un peso tanto rilevante quanto la conoscenza astratta e formale della lingua (nota anche come competenza linguistica)².

In questa direzione si muovono i due filosofi del linguaggio, Astin e Searle, con la loro teoria degli atti linguistici, i quali hanno il merito di aver dimostrato che l'essenza della lingua non è costituita dalle sue caratteristiche formali, bensì dalle azioni che si possono compiere attraverso di essa.

Su queste basi nasce la grammatica nozionale-funzionale in cui la lingua viene riconosciuta come uno strumento sociale e, pertanto, la pragmatica assume un ruolo di maggior rilevanza rispetto all'accuratezza formale.

Pertanto, come osserva Margutti (2004), gli approcci comunicativi all'insegnamento della L2 non escludono la riflessione grammaticale, al contrario essi prevedono una grammatica che includa non soltanto i diversi livelli di analisi formale, ma anche le funzioni e le nozioni. Com'è noto, le prime sono atti comunicativi che fanno parte del repertorio del parlante e che gli consentono di fare, di agire con la lingua. In altre parole, se voglio fare una richiesta o rifiutarla devo sapere quali forme linguistiche

² Margutti (2004) osserva come l'importanza dell'interazione ha costituito un'innovazione fondamentale anche in sociologia grazie agli studi di Goffman e Garfinkel che con la loro analisi etnometodologica di conversazioni ordinarie riconoscono alle interazioni sociali un ruolo pari a quello delle istituzioni della società (famiglia, educazione, religione), ritenendo sinanco che i meccanismi che le regolano siano alla base di tutte le altre istituzioni. Condizionato dagli studi di Goffman e Garfienkel, Sacks elabora un programma di studi noto come analisi della conversazione. Scrive Margutti (ibidem, p. 29): "Attraverso lo studio di conversazioni registrate, le ricerche condotte dagli analisti della conversazione hanno permesso di sostanziare la nozione di competenza comunicativa con la descrizione di strutture organizzate e pratiche comunicative osservabili direttamente nel comportamento di parlanti reali". L'analisi del discorso in classe in prospettiva pragmatica, invece, è stata approfondita da Sinclair e Coulthard (1975) usando una impostazione tipica della linguistica strutturata, che ha consentito di analizzare il discorso usando una struttura gerarchica che va dall'unità più piccola (chiamata atto) e risale attraverso la mossa, lo scambio e la transazione all'unità superiore, detta lezione. I due approcci di analisi mostrano un modo diametralmente opposto di intendere la regola precostituita. Goffman e Garfienkel cercano nella conversazione le procedure condivise dai parlanti per evidenziarne la regolarità, mentre Sinclair e Coulthard riconducono il discorso a strutture di natura sintattica e combinatoria.

devo usare. Le nozioni, invece, sono i mezzi linguistici che usiamo per esprimere concetti generali, come il tempo.

Del cambio di prospettiva sollecitato da questi studi ha beneficiato l'approccio *task-based*, che partendo dall'analisi dei bisogni linguistici di un particolare gruppo di apprendenti, costruisce i *target tasks* (Long 2015) che saranno il fulcro della lezione. L'approccio *task-based*, infatti, si caratterizza per il fatto di essere analitico, quindi, come vedremo, più propenso a favorire un apprendimento implicito, con un *focus on form* (Long 2015).

Nei prossimi paragrafi analizzeremo questa specificità dell'approccio *task-based* soffermandoci sul *focus on form*.

2. Il focus on form

Di norma, nelle classi di lingua la grammatica viene affrontata in due modi: uno manipolativo, che consente di esercitare meccanicamente una particolare struttura linguistica e uno più espressivo, che invece consente di usare la lingua in un contesto comunicativo specifico e in cui si tenga conto degli interlocutori coinvolti. Osserva Rivers già nel 1983 che un corso di lingua deve agire tenendo conto di entrambi i livelli e che sarebbe un errore marchiano credere che si possano separare e addirittura credere che il livello più alto, in cui lo studente prova a comunicare usando la L2, possa essere differito sino a quando gli studenti non imparano tutte le strutture della lingua: "A prescindere dalla semplicità del modello che stanno apprendendo, gli studenti acquisiscono la consapevolezza delle possibilità di comunicare solo quando tentano di utilizzare la lingua secondo i propri scopi e non soltanto per completare un esercizio o eseguire bene un drill" (Rivers 1983, p. 24) e aggiunge che "solo superando la fase dell'esercitazione ripetitiva gli studenti impareranno a operare scelte a livello superiore che renderanno operativi gli adattamenti che hanno imparato al momento opportuno" (ibidem, p. 26).

Una volta acquisita questa consapevolezza bisogna che insegnanti e studenti superino l'ostacolo forse più insidioso che è costituito dalla soddisfazione che nasce dal controllo e dalla padronanza di elementi discreti come le singole strutture linguistiche. L'esercizio di grammatica è meccanico, ordinato, controllato, semplice (se la regola è stata compresa) e ben

delimitato. Tuttavia, perché avvenga l'acquisizione della lingua è indispensabile che l'apprendente accetti che essa è complessa e che è illusorio pensare che la sola padronanza grammaticale implichi una diretta acquisizione della L2. Pertanto usare la lingua prima ancora di controllarne la struttura portante è un passo decisivo verso una padronanza decisiva. D'altro canto, anche l'insegnante deve mettere lo studente nelle condizioni di usare la lingua senza che vi sia un completo controllo della situazione.

L'approccio *task-based*, a differenza di altri approcci, combina l'apprendimento implicito, tipico dei bambini che acquisiscono la lingua in modo incidentale, senza alcuna consapevolezza del processo, con l'apprendimento esplicito (Long 2015, p. 8). La scelta è ritenuta efficace sia per i bambini, che notoriamente imparano implicitamente (senza avere una precisa consapevolezza di ciò che apprendono) e incidentalmente (senza l'intenzione di apprendere), sia per gli adulti. Long (2015, p. 44) infatti mostra come le ultime ricerche rendano evidente come l'apprendimento implicito di una lingua non si estingua all'età di sei anni, bensì “implicit learning remains the default mechanism in adult SLA” e poco dopo “despite the faulty tuning, and despite the marked decreased in power noted in the capacity for implicit learning in early adolescence, followed by a further gradual decrease across the life span (Janacsek, Fiser, & Nemeth 2012), incidental and implicit learning remain options for adults” (ibidem, p. 45).

Tuttavia, sebbene le cose stiano così, il fatto che negli adulti ci sia una riduzione della forza dell'apprendimento implicito si può trasformare in vantaggio se si sollecita l'attenzione esplicita verso forme linguistiche nuove: “*while incidental and implicit learning remain the dominant, default processes, their reduced power in adults indicates an advantage, and possibly a necessity (still an open question), for facilitating intentional initial perception of new forms and form – meaning connections, with instruction (focus on form) important, among other reasons, for bringing new items to learners' focal attention*” (ibidem, p. 49). In altre parole, nell'adulto il focus esplicito sulla forma compensa ciò che l'apprendimento implicito non è più in grado di processare. Proprio per questo, secondo Long (2015, p. 50) il modo migliore di usare l'apprendimento esplicito è

come facilitatore dell'apprendimento implicito. Tale facilitazione può essere garantita in diversi modi: incoraggiando l'attenzione selettiva; fornendo enunciati che costituiscano la base per favorire lo sviluppo di una conoscenza implicita delle strutture linguistiche; facilitando l'individuazione dello scarto tra la produzione dell'apprendente nativo e quella dell'apprendente; modificando le routine automatizzate che stanno alla base dell'acquisizione della L1, ma che impediscono l'acquisizione della L2 perché non sono settate sulle sue forme. Per chiarire meglio questo punto Long paragona questo spostamento di prospettiva al cambio di frequenza di una radio *"It is analogous to setting a radio dial to a new frequency. The listener has to pay close attention to the initial crackling reception. Once the radio is tuned to the new frequency, he or she can sit back, relax, and listen to the broadcast with minimal effort"* (ibidem, p.50). Long specifica che questo cambio di frequenza è il contributo più importante che la conoscenza esplicita fornisce al processo di acquisizione della lingua.

In merito alle modalità in cui bisogna sollecitare l'apprendimento esplicito, Long precisa che esso non avviene necessariamente attraverso l'insegnamento esplicito. In altre parole, apprendimento esplicito e insegnamento esplicito non sono la stessa cosa.

Di norma i sillabi sintetici costituiscono il punto di riferimento dei metodi che privilegiano un apprendimento esplicito, mentre l'apprendimento implicito preferisce riferirsi a sillabi analitici.

Com'è noto, il sillabo sintetico punta sulle strutture presentate con gradualità agli apprendenti. Il sillabo analitico, detto anche processuale, tiene conto delle procedure che sono alla base delle competenze da acquisire. L'apprendente, quindi, si ritroverà di fronte a situazioni che gli consentiranno di usare la lingua prima di iniziare a riflettere sulle strutture. In altre parole, l'approccio analitico parte dallo studente e dal processo di apprendimento e usa la lingua come non come un oggetto, bensì come un mezzo per l'apprendimento.

Bisogna ammettere che i due approcci più diffusi nell'insegnamento della L2 siano talmente diversi da risultare contraddittori. Long (2015) ritiene che tale divergenza sia la prova che nessuno dei due approcci tiene conto della ricerca nell'acquisizione della L2: *"The fact that such fundamentally*

contradictory approaches to LT can be defended and implemented simultaneously illustrates the extent to which the field is unaccountable to SLA theory and research findings or to evaluations of practice”.

Tuttavia l’approccio *task-based*, tenuto conto dell’obiettivo di coniugare i due modi di apprendimento, opta per l’uso di un sillabo analitico e, per gestire le questioni linguistiche formali più problematiche, impiega il *focus on form* (Long 2015, p 12).

Tale approccio, secondo Long, ha il vantaggio di raccogliere il meglio dei due approcci. Dell’approccio analitico recupera la centralità dell’apprendimento implicito, che Krashen chiama acquisizione, e dell’approccio sintetico salva l’importanza di un focus sulla forma, che però, in questa nuova forma, non viene deciso a priori ma parte dai bisogni degli apprendenti.

Il *task*, in tal modo, consentirebbe allo studente di usare la lingua come mezzo per la risoluzione di un problema, mentre l’insegnante, facilitatore dell’apprendimento e osservatore dell’acquisizione linguistica, raccoglierebbe tutta quella serie di informazioni che condurrà la lezione verso uno specifico *focus on form* che essendo scaturito da bisogni reali, vedrà gli apprendenti spontaneamente motivati e certamente coinvolti nell’analisi della forma.

Voler mettere l’apprendente al centro della classe spesso è solo una intenzione vuota che non si traduce in azioni didattiche efficaci. La centralità dello studente non viene garantita solo dal clima positivo, che è certamente efficace per tenere basso il filtro affettivo e ridurre la normale resistenza dell’apprendente all’uso della lingua. Il clima accogliente che spesso si accompagna all’atteggiamento non valutativo nei confronti dell’errore costituiscono una procedura pedagogica necessaria ma non soddisfacente a rendere l’apprendente protagonista del processo di apprendimento. L’apprendente è al centro solo quando anche il sillabo si piega alle sue esigenze. Come scrive Long (2015), le lezioni saranno centrate sull’apprendente reale quando si riconoscerà che “*attention to language is reactive, in harmony with the learner’s internal syllabus*” (p. 13).

Ciò che rende l’approccio *task* meno appetibile degli approcci sintetici, soprattutto di quelli che seguono un sillabo grammaticale, è il fatto

che è a misura di apprendente, ciò lo rende improduttivo dal punto di vista editoriale e commerciale. Lo spiega molto bene Long (2015) quando precisa che i libri di testo che usano sillabi strutturali si basano su liste di strutture linguistiche che sono internazionali e quindi che hanno un notevole potenziale commerciale. Il *task-based* invece costringe all'uso, o meglio ancora, alla produzione di materiale che risponda ai bisogni di un certo gruppo di apprendenti. Scrive Long “*With a few exceptions, true task-based materials will rarely have such commercial potential precisely because they are not designed for all learners and do not assume that what all learners need is the same*” (Long 2015, p. 7).

È comprensibile che per un insegnante sia difficile rinunciare al conforto di un libro di testo ben fatto. Se però si decide di osare, non resta che affidarsi all'unica vera bussola che conti davvero: che cosa hanno bisogno di fare i nostri apprendenti con la lingua. In altre parole, l'approccio risulta basato sui *task* solo se il docente abbandona la *comfort zone*. La scelta di accogliere la sfida spetta a ogni singolo insegnante.

3. Il *task* sondaggio

Durante una delle *summer school* organizzate dalla Scuola di Lingua italiana per stranieri (Itastra) dell'Università di Palermo, è stato proposto agli apprendenti un corso *task-based*. In questo articolo, presenteremo il task-sondaggio, uno dei task di routine proposti agli studenti durante il corso.

Prima di entrare nel merito del compito è bene fare alcune precisazioni. Gli studenti iscritti al corso erano 14 giovani adulti (2 ragazze polacche, 1 francese, 1 bulgara, 1 russa, 1 cinese, 1 spagnola, 1 ucraina, 3 vietnamiti e 1 brasiliano) con un alto livello di istruzione. Per lo più si trattava di studenti universitari o dottorandi che avrebbero trascorso a Palermo un lungo periodo di studio perché iscritti a progetti universitari di scambio stagionale o anche semestrale.

Il livello di competenza degli apprendenti era intermedio (B1). Gli studenti, infatti, erano in grado di comunicare nella vita quotidiana, narrare brevi storie riferite a vissuti personali e argomentare ed esprimere semplici giudizi.

Il corso si è svolto nel mese di luglio del 2014 in modalità intensiva, dal lunedì al venerdì per due settimane dalle 9 alle 13 (20 ore a settimana).

Il *task* sondaggio veniva consegnato agli studenti a conclusione di ogni lezione. Esso riportava una domanda da fare ad almeno 3 persone italiane. Inoltre, nello schema fornito dall'insegnante bisognava inserire alcune informazioni di contesto (il numero di intervistati, il sesso, l'età e il luogo in cui era avvenuta l'interazione), le risposte degli intervistati, un breve riepilogo delle risposte raccolte e un commento conclusivo. In appendice si riporta lo schema del sondaggio proposto giorno 4 luglio 2014 alla classe.

Gli studenti avevano il compito di raccogliere le informazioni fuori dalla classe e poi condividerle con la classe durante la lezione successiva, che di norma iniziava con i loro report individuali.

L'obiettivo del *task* è quello di fare grammatica puntando sulla competenza interazionale. Per farlo si è ritenuto di sollecitare le interazioni reali al di fuori della classe per consentire una raccolta di materiale autentico, e quindi poi procedere con l'analisi dei dati raccolti a partire dalle riflessioni o dai dubbi degli studenti del corso, i quali, sapendo di dover riportare in classe l'esito del sondaggio e quindi di sottoporre i contenuti raccolti a un'analisi più sistematica, procedevano osservando con grande interesse e registrando con scrupolo le riflessioni più rilevanti relative alle interazioni a cui partecipavano.

Nel caso del task-sondaggio che si riporta in appendice, nella domanda proposta viene usato il futuro semplice. Un tempo verbale che alcuni studenti conoscevano implicitamente, mentre altri non avevano mai studiato o usato. Tutti gli apprendenti, in ogni caso, non si erano ancora soffermati sull'analisi di questa specifica struttura. È importante precisare che la consegna del *task* da parte del docente non implica alcun focus sulla struttura usata, ma piuttosto una breve spiegazione sul significato della domanda (qualora non fosse chiara) e qualche suggerimento su come condurre il *task*. In fase di *pre-task* quindi il docente si limita a proporre la domanda e si accerta che per gli studenti il significato sia chiaro.

La fase *task*, invece, si svolge al di fuori del contesto classe. Per un approccio il cui obiettivo principale è quello di avvicinare il mondo reale

alla classe, spostare la fase *task* all'esterno è una conquista resa possibile grazie al fatto che si trattava di un contesto L2, in cui la lingua che si parla fuori è la stessa parlata nelle classi. Usare le potenzialità del contesto è stata un'idea vincente per spingere lo studente a buttarsi, a parlare con gli altri senza troppe paure e con l'obiettivo di raccogliere informazioni. Con il *task* sondaggio, infatti, è stato sistematicamente usato il vantaggio di chi studia una lingua nel paese in cui la lingua è parlata, sollecitando con semplici canovacci (i sondaggi) le interazioni reali al di fuori della classe, e usando poi la classe come laboratorio per osservare, riflettere e indagare sui dati raccolti affinando quegli strumenti di analisi della lingua autentica che sono i soli a garantire allo studente consapevolezza e autonomia.

Dopo, ma talvolta anche durante, la fase di *report* lo studente, che durante la fase *task* si è fatto alcune domande anche su questioni di natura linguistica (*focus on meaning*³), di norma, se non è riuscito a risolverle da solo, condivide le sue perplessità con la classe.

Nel caso specifico, gli studenti dopo aver riportato le risposte degli italiani intervistati nella fase di condivisione del report, hanno fatto due osservazioni, contribuendo in tal modo ad avviare il *focus on form*. La prima riguardava la forma del verbo usata nella domanda. Il confronto con le risposte ha mostrato loro che non si trattava del presente. Infatti, e andiamo alla seconda osservazione, sebbene non fosse usato il presente nella domanda, gli apprendenti hanno osservato che nelle risposte gli intervistati usava principalmente il presente “Vince l'Italia ovviamente”.

I dati raccolti sono diventati la base per un'analisi specifica della struttura. A partire dalle loro osservazioni abbiamo prima di tutto cercato di individuare i contesti in cui il futuro si usa o non si usa. Dopo aver sollecitato alcuni approfondimenti sull'uso del futuro semplice attraverso la consultazione della regola grammaticale⁴, gli studenti hanno osservato che

³ Per *focus on meaning* si intende una riflessione sulla lingua a partire dal contesto in cui è usata per ottenere una migliore comprensione del messaggio.

⁴ In particolare, abbiamo consultato la “Grammatica pratica della lingua italiana” di Susanna Nocchi (ALMA Edizioni, Firenze, 2002)

di norma il futuro semplice si usa per esprimere un'incertezza, una supposizione o un dubbio. Tale constatazione ha costituito la base per cercare di capire perché dagli esempi raccolti durante le interviste quasi nessun parlante usasse il futuro nelle risposte, bensì preferisse passare al presente. Dopo aver individuato con chiarezza la domanda a cui rispondere avevamo bisogno di fare alcune ipotesi. Quasi subito alcuni studenti, diventati consapevoli del ruolo rivestito dal calcio in Italia, hanno immaginato che il passaggio dal futuro al presente avveniva ogni volta che il parlante rispondeva che i mondiali li avrebbe vinti l'Italia e l'uso del presente aveva un compito preciso: esprimere l'assenza di dubbi e mostrare sicurezza.

Un breve ma indispensabile inciso merita la conduzione dell'analisi dei dati da parte del docente. Sebbene di norma l'interazione in classe venga condotta a partire dalla sequenza a tre mosse⁵ (domanda del docente, risposta dello studente, feedback del docente), è ormai chiaro che tale scambio crea una interazione asimmetrica che vede il docente prevalere sullo studente. Pertanto la conduzione di una lezione *task* viene privilegiando l'ascolto attivo⁶. Si tratta di un tipo di interazione che crea una simmetria tra studenti e docente e consente di evitare la prevalenza del docente come conduttore unico degli scambi della classe. Il docente e gli apprendenti della classe infatti ascoltano pazientemente i dati raccolti da ciascuno studente, rielaborano le idee che vengono fuori dimostrando di averle comprese e, in tal modo, lo scambio di opinioni tra studenti e insegnante crea un luogo genuino di incontro dove i contributi di ciascuno forniscono stimoli per modificare le opinioni degli altri e per creare un clima di sostegno e collaborazione. L'apprendente viene guidato a scoprire nuove conoscenze e a rielaborarle autonomamente, tenendo conto del supporto degli altri. Tale impostazione fa seguito all'indicazione di Long (2015, p. 70) che sta alla base del *task-based language learning and teaching*: "*students lead, the teacher follows*", gli studenti conducono, l'insegnante li segue.

⁵ Si veda Sinclair, Coulthard 1975.

⁶ Per approfondire si veda Gordon 1974.

Tornando al focus sulla forma, nato da una raccolta di dati (fase *task*) e proseguito con un dibattito in aula (fase *post-task*), l'obiettivo è stato quello di sollecitare l'individuazione di un problema che sposta l'attenzione dell'apprendente su l'apprendimento esplicito solo temporaneamente per fare in modo che la radio si setti sulla giusta frequenza in modo che l'apprendimento implicito possa proseguire riconoscendo all'input linguistico la giusta importanza: “*Instruction is successful which recruits temporary episodes of explicit learning as an aid to subsequent implicit processing*” (Long 2015, p. 50).

Ormai è chiaro che la conoscenza consapevole della regola grammaticale non si trasferisce automaticamente nell'output dei nostri studenti. Talvolta succede anche che uno studente che usa correttamente la regola non è in grado di spiegarla. Questo sembra dimostrare che le regole facilitano l'acquisizione della lingua, ma non determinano la produzione degli apprendenti.

4. Osservazioni conclusive

La grammatica è stata a lungo dominata da categorie proprie della lingua scritta. Le stesse ricerche che hanno consentito di spostare l'attenzione dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa, hanno incentivato l'importanza della grammatica sottesa all'interazione sociale. Margutti (2004, p. 42) osserva: “i parlanti operano delle scelte sulla base delle possibili opzioni di carattere linguistico ma, nell'utilizzare queste possibilità nell'interazione, essi “modellano” le risorse grammaticali affinché queste corrispondano ai loro fini. Un esempio piuttosto chiaro di come l'interazione organizzi la grammatica è illustrato dal modo in cui le opzioni adottate dai parlanti nella costruzione delle domande, per esempio, offrono indicazioni precise agli interlocutori sul tipo di risposta verso la quale è orientato chi chiede”. Ecco spiegato il *focus on form* richiesto dagli apprendenti sul passaggio dal futuro a un presente con il quale il parlante intende mostrare la sicurezza del risultato finale della partita e, con questo, l'esito dell'intero mondiale. Scegliendo di ignorare il futuro contenuto nella domanda, che indica una incertezza inaccettabile per l'interlocutore, e selezionando un presente più rassicurante e beneagurante: “Vince l'Italia”, il

parlante mostra di voler scegliere la struttura più adeguata a esprimere il proprio punto di vista.

Grazie al fatto che il *task* sondaggio veniva proposto quotidianamente, gli studenti hanno cominciato ad acquisire una sempre maggiore consapevolezza su come le forme linguistiche, i parlanti che le producono e gli scopi dell'interazione siano indispensabili per interpretare il comportamento dell'interlocutore.

L'interazione tra lo studente che di volta in volta condivideva il report e il gruppo classe non ha solo il merito di aver facilitato la risoluzione del problema (la riflessione linguistica sul futuro semplice in italiano), ma prima ancora ha consentito agli apprendenti di porre il problema. Freire (1974) sosteneva che mostrare agli apprendenti come risolvere problemi già ben individuati e circoscritti non ha effetti a lungo termine, ma se il *problem-posing* parte direttamente dalle riflessioni degli studenti è più facile che essi diventino capaci di problematizzare la conoscenza e che si sviluppi consapevolezza critica.

Possiamo concludere che il *focus* esplicito sulla struttura grammaticale, che di norma si colloca alla fine della lezione *task*, può essere efficace solo a due condizioni. La prima è che parta dalle domande dei nostri apprendenti sulle strutture che usano o che sentono di non controllare del tutto. La seconda è che in classe si crei un clima di ascolto. L'insegnante non può ignorare le conoscenze pregresse, le idee, gli errori, le perplessità dei suoi studenti. Dovrà ascoltarli per mostrare quello sforzo empatico che condurrà l'apprendente verso l'acquisizione di strumenti che potranno facilitare l'apprendimento linguistico.

Bibliografia

- Ciliberti Anna, Pugliese Rosa, Anderson Laurie (2003), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- Dell Hymes (1972), *On Communicative Competence*, in J. B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth.

- Freire Paulo (1974), *Education for critical consciousness*, Continuum, New York.
- Gordon Thomas (1974), *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze.
- Long Mike (2015), *Second Language acquisition and Task-based language teaching*, Wiley Blackwell, Oxford.
- Margutti Piera (2004), *Comunicare in una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- Sinclair J., Coulthard M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London.
- Rivers Wilga (1983), *Regole, modelli e creatività*, in Giunchi Paola (a cura di, 1990), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.

Appendice /Il sondaggio

IL SONDAGGIO
LA DOMANDA Secondo te/lei, chi vincerà i mondiali?
INFORMAZIONI DI CONTESTO Ho intervistato _____ italiani ____ donne ____ uomini Età _____ _____ Dove li ho incontrati _____ _____
REGISTRAZIONE DELLE RISPOSTE Hanno risposto: 1° persona _____ _____ 2° persona _____ _____ 3° persona _____ _____ Altre persone _____ _____ _____ _____ _____

RACCOLTA DELLE INFORMAZIONI

In conclusione:

___ su ___ HA/ HANNO RISPOSTO CHE

___ su ___ HA/HANNO RISPOSTO CHE

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il mio commento:

IDEALE E REALE NELLE STORIE LINGUISTICHE DEI PARLANTI.
RIFLESSIONI SULLA LINGUA NELLE AUTOBIOGRAFIE DI
STUDENTI UNIVERSITARI SICILIANI

Elena D'Avenia, Università di Palermo

«Basta una parola, una di quelle frasi sentite e ripetute infinite volte nel tempo della nostra infanzia. Ci basta dire “*Non siamo venuti a Bergamo per fare campagna*” o “*De cosa spussa l'acido cloridrico*”, per ritrovare a un tratto i nostri antichi rapporti, e la nostra infanzia e giovinezza, legata indissolubilmente a quelle frasi, a quelle parole»
N. Ginzburg, *Lessico familiare*.

«Conoscere un'altra lingua è avere una seconda anima»
Carlo Magno

Autobiografia s. f. [comp. di *auto-* e *biografia*]. Narrazione della propria vita o di parte di essa soprattutto come opera letteraria: *scrivere, tracciare la propria a.; l'a. del Cellini, l'a. dell'Alfieri; a. spirituale, intellettuale*, quando più che gli avvenimenti esterni ripercorre le vicende dello spirito, del pensiero, l'attività di studio e di ricerca.

Questa è la definizione del termine “autobiografia” fornita dal vocabolario Treccani.

Narrazione, dunque, nel suo significato più intimo e personale. La storia di una vita, il percorso che ci porta da A a B, tracciando quella retta immaginaria che unisce i confini di un'esistenza. Gli esseri umani si autodefiniscono e si determinano con il loro agire e il loro pensare. Il pensiero prende forma con la parola, la parola è il regno della lingua.

Siamo costruiti da quello che diciamo e da come lo diciamo. In questa ottica, lo spazio dell'autobiografia linguistica ci permette di raccontare la nostra storia attraverso la/le lingua/e che usiamo. Codici di rappresentazione della realtà che cambiano nello spazio e nel tempo, varietà connotate sulla scala sociale che creano una molteplicità di marche di valutazione: bello/brutto, volgare/elegante, italiano/dialetto, giusto/sbagliato. Si tratta di etichette a maglie larghe, non assolute

categorie manichee, ma giudizi fluidi che creano, anzi, sono sfumature.

Potrebbe semplicemente sembrare il racconto della propria competenza linguistica, ma così non è. Nell'autobiografia linguistica entrano in gioco vari fattori. Senza dubbio non la si può slegare dalla conoscenza della/e lingua/e, ma somiglia più a un cammino tra le lingue parlate e soprattutto vissute. Si procede per giudizi e pregiudizi talvolta. L'autobiografia linguistica si articola in una serie di considerazioni sui codici linguistici della propria vita. Si riflette su cosa ci hanno insegnato e come lo hanno fatto, perché i codici linguistici veicolano identità e appartenenze culturali sensibili al cambiamento, alla sostituzione, alla vergogna. Se siamo quello che parliamo e siamo umani, quindi mutevoli, è chiaro che la lingua percorra, nel giudizio e nei fatti, la nostra stessa strada.

Conoscere una lingua è raccontare un mondo, saperlo e poterlo fare attraverso concetti e parole che fanno parte di una griglia culturale specifica. L'autobiografia è dunque, come detto all'inizio, una narrazione ragionata che ci consente una riflessione e una risistemazione nel tempo del nostro curriculum linguistico. Può accadere, ad esempio, che la memoria si spinga così oltre da risvegliare memorie antiche, parole che ci ricollegano a una sorta di passato da parlante inconsapevole.

“Non si abita un paese, si abita una lingua”, diceva lo scrittore rumeno Emil Cioran.

Credo che in questa breve sintesi risieda l'origine dell'identità linguistica. Si abitano, infatti, le storie che viviamo e le parole che usiamo per raccontarle agli altri, ma prima ancora a noi stessi. Si abitano le esperienze che diventano narrazioni. Ognuna inserita in differenti quadri di riferimenti culturali e sociali.

Qui analizzerò l'esperienza legata all'attività didattica in cui l'autobiografia linguistica è stata sia un mezzo che un fine. Ho insegnato Linguistica italiana per due annualità (2017/2019) all'Università di Palermo. Mi sono confrontata con platee differenti e variegate. Sono stati incontri che hanno avuto una potente ricaduta positiva sia sulla mia formazione da docente ma, soprattutto, su quella da essere umano.

Durante i corsi, ho fornito agli studenti la possibilità di riflettere a lungo sull'uso della/e loro lingua/e. Palermo ha un'università che richiama molti iscritti anche da altre province e, quindi, l'incontro linguistico è sempre stato un dato certo, da cui si partiva, durante le ore di lezione, per

dare vita a un vero e proprio laboratorio dialettale. Parlare in astratto della metafonesi è un conto, ma subito dopo chiedere testimonianza agli stessi ragazzi, dalla loro stessa voce, ha lasciato un segno concreto che assicura una comprensione migliore dei fenomeni studiati. Questa modalità del confronto ha regalato un'anima curiosa e vivace ai corsi e ha permesso di affinare l'attenzione dell'orecchio, e anche del cuore, per quella “guerra civile linguistica” tra italiano e dialetto che raccoglie sul campo vittime ed eroi.

Il corpus esaminato è costituito da narrazioni biografiche di un campione di circa 150 studenti universitari di età compresa tra i 19 e i 22 anni, provenienti dalla città di Palermo e da paesi di province diverse (Agrigento, Caltanissetta, Catania, Messina e Trapani). L'elaborato è stato anche considerato nella valutazione finale in sede di esami. Data la cospicua mole di dati raccolti, qui presenterò alcuni estratti selezionati in virtù della loro capacità rappresentativa in funzione della ricostruzione del percorso di formazione linguistica che è il nucleo di questo contributo.

Le autobiografie linguistiche fotografano un'idea di lingua che è specchio e riflesso di una vita da parlante consapevole. Le testimonianze ricostruiscono percorsi di apprendimento e competenze che spingono la memoria, a volte, fino alla prima infanzia. Chiaramente, nel racconto e nelle considerazioni sul personale repertorio linguistico, si incontrano più lingue. Ciò si spiega con il livello culturale degli studenti che, essendo ormai inseriti in un progetto di formazione universitaria, hanno incontrato e “percorso” varie lingue nel loro viaggio di parlanti.

In tal senso anche lingue non più parlate, come il greco antico e il latino studiate al liceo, hanno contribuito a un arricchimento del repertorio, fornendo talvolta la suggestione per una riflessione linguistica spontanea e istintiva. Ma non solo il sistema lingua dei classici, anche l'inglese, il francese, il tedesco e tutti i dialetti incontrati per strada hanno determinato l'essere parlante che sono diventati.

Il focus resta, comunque, il rapporto tra l'italiano e il dialetto, per la loro intrinseca capacità di essere sin dalla più tenera età i codici di comunicazione che si sono alternati, sostituiti e che hanno determinato un percepito di valori e di identità ben definiti. In alcuni casi nelle autobiografie linguistiche esiste una ricostruzione quasi in utero, che muove dalla scelta del nome del nascituro da parte della famiglia. Ed è già

scontro culturale/generazionale. Il nome dei nonni contro la novità onomastica desiderata dai genitori. Tradizione vs innovazione. Un classico non solo linguistico.

22 luglio 1995. La mia storia ebbe inizio da qui. No, non si tratta della mia data di nascita. Il 22 luglio del 1995 i miei genitori pronunciarono il famoso “sì” sull’altare. Mi sento di dover partire da qui perché l’amore dei miei genitori per me è sempre stato un punto fermo.

Qualche mese dopo giunse la grande notizia: stavo arrivando! I dubbi dei parenti si risolvevano in: “è *màsculu o fimmina?*” oppure “*comu aviti ntenzìoni ri mìntrici?*” (come avete intenzione di chiamarlo/a?). Mio padre sperava ardentemente in un maschietto e in quel caso la mia comparsa all’anagrafe sarebbe stata decisa: Carmelo Li Puma, come il mio nonno paterno.

30 agosto 1996. Nacqui all’ospedale di Petralia Sottana, un paesino nel cuore delle Madonie e dopo un paio di giorni mi trasferii a casa con la mia famiglia. Il sipario sulla mia vita si aprì a Raffo, un paesino di circa duecento anime, lo stesso in cui erano cresciuti i miei genitori e prima di loro i miei nonni. Sconvolgendo la tradizione e soprattutto tutti i vecchietti del mio paesino i miei genitori mi chiamarono “Katia”. Ebbene sì, “Katia” con la kappa: si tratta di un ipocoristico di Caterina che molti amarono definire *n’americanata*. Le prime disgrazie sul mio nome iniziarono quando la mia bisnonna (madre della mia nonna materna) esordì con “*comu si chiama? Cato?*”; da quel momento per lei rimasi “Cato”. Per la prima settimana fui anche “Cati” per la mia nonna materna e “Caterina” per molti altri.

Katia Li Puma (Petralia Soprana - Pa)

Venni alla luce in una torrida giornata di fine luglio e come racconta mio padre *u sulì spaccava i petrì*. Come tradizione vuole ho ereditato il nome da mio nonno: Giovanni.

Giovanni Canzoneri (Prizzi - Pa)

“*Comu l’aju a cchiamari? Francesca, come u nnome ri me sòggera, no*”. Un nome a piacere. “Simona, chiamala Simona”. Queste parole si sono dette mia mamma e mia zia prima della mia nascita. La tradizione era che i figli portassero i nomi dei nonni paterni ed io dovevo essere chiamata Francesca come il nome della mia cara nonnina della quale io ero *a picciridda sua*. Mia mamma però decise di darmi un nome “a piacere”.

Simona Culella (Altofonte - Pa)

Porto il nome della mia nonna paterna perché la mia famiglia ha scelto di seguire la “legge siciliana” di dare ai propri figli il nome dei nonni per far sì che la generazione continui. Da piccola odiavo il mio nome, mi sembrava troppo complicato e pesante, poi con il passare del tempo, crescendo, ho invece capito che il mio, essendo un nome raro e non comune mi rendeva speciale e che era un qualcosa di esclusivo.

Lucrezia Mangiapane (Cinisi - Pa)

A Palermo nella notte delle luci e dei colori, dei *jochi i focu* e delle luminarie sfavillanti, al grido “*Viva, viva Santa Rr̃rusulid*”, nacqui io, bambina tanto attesa e desiderata dai miei genitori. In clinica zii e nonni insistevano perché mi chiamassi Rosalia, essendo nata il 14 Luglio *pù fistinu rā Santuzza*, patrona di Palermo, ciò nonostante i miei genitori preferirono darmi il nome di Manuela.

Manuela Miceli (Palermo)

Una tradizione che viene onorata anche quando oltrepassa i confini dell'isola. Come nel caso che segue:

“Olga” questo è il mio nome.

Da bambina odiavo questo nome, nessuno lo conosceva e non conoscevo nessuno con lo stesso nome, meno che mia nonna. Spesso pregai mia madre di cambiarmelo, o ero io stessa che passavo pomeriggi interi a creare soprannomi più di mio gradimento.

Fino a quando all'età di cinque anni circa mio padre mi raccontò la storia del mio nome.

Scoprì che il mio bisnonno si chiamava Dimitri Ivanov, ed era un musicista russo, nato a Vladimir una città non molto lontana da Mosca, che si trasferì in Italia all'età di ventidue anni.

Nel 1925 nacque un'associazione Palermitana chiamata “Gli Amici della Musica” e il mio bisnonno cominciò a fare dei concerti con loro, così decise che l'Italia, che Palermo sarebbe divenuta la sua nuova casa.

Qualche anno dopo conobbe la mia bisnonna e nel 1932 diedero alla luce mia nonna: Olga Ivanov.

Nella piccola città di Palermo il mio bisnonno finalmente trovò quello che aveva sempre sognato, riuscì a coltivare il suo primo amore, la musica, e il suo nuovo amore, sua moglie.

Olga Moscato (Palermo)

La prima infanzia è la tappa iniziale della formazione linguistica ed

è nei primi anni di età che viene fissata l'origine del rapporto con il dialetto. Codice indiscusso dell'affettività, spesso sulla bocca dei nonni e mal sopportato dai genitori, come se, per un errato pregiudizio, compromettesse il futuro apprendimento dell'italiano. Questa posizione “castrante” nei confronti del dialetto viene spesso sostenuta anche dalla scuola. Sono molteplici, infatti, esempi di episodi in cui gli insegnanti delle elementari vietavano l'uso della lingua locale, contribuendo a creare un terreno fertile per il pregiudizio e la discriminazione di una lingua che di “volgare” (nel senso di rozzo) ha poco e resta sempre figlia di un nobile padre, quel latino che ha generato le lingue romanze¹.

«*Riccà, t'arruspigghiaisti sta innata?*» disse il mio compagno Salvatore Adamo uno dei primi giorni di scuola media, vedendomi probabilmente non ancora del tutto desto. Quest'espressione, che al tempo non riuscì a comprendere, fu sicuramente il mio primo indimenticabile incontro con il palermitano. Nonostante sia nato a Palermo e qui viva da sempre, prima di allora, il palermitano mi era sempre stato vietato, sia alle scuole elementari, sia in famiglia.

Riccardo Salamone (Palermo)

L'italiano per me era la lingua utilizzata da *chiddri ca avianu scola*, cioè per i figli dei dottori, avvocati ecc... Ho iniziato ad avvertire il bisogno di parlare di più in italiano quando iniziai ad andare alle scuole elementari, dove quando c'era la maestra il dialetto era vietato, si doveva parlare solo in italiano. Ed è lì che ho potuto imparare il famoso “ma però non si dice”.

Ruben Scorsone (Ribera - Ag)

Ci veniva sempre detto dalle maestre di parlare in italiano per non risultare incomprensibili agli altri, e io non capivo chi fossero questi altri, solo dopo compresi che le mie maestre facevano riferimento a tutte quelle persone estranee all'ambiente siciliano o a quelle persone che pur essendo costantemente in contatto con questo dialetto non lo masticavano. Io a dirla tutta non ci trovavo

¹ Sul pregiudizio linguistico de giovani alunni delle elementari, ha scritto ampiamente G. Ruffino nel volume “*L'indialetto ha la faccia scura*” (Sellerio, 2017). Vengono raccolte le spontanee testimonianze di bambini di 3^a, 4^a e 5^a elementare che hanno scritto senza nessun filtro, le loro considerazioni sulla lingua italiana e il dialetto. Il dato che emerge con grande evidenza è la prepotenza dello stereotipo negativo proiettato sul dialetto, come se nell'immaginario collettivo di molti bambini, fosse davvero l'uomo nero di cui avere timore.

nulla di sbagliato nell'uso del siciliano, però pur di compiacere le maestre cominciai a limitare le espressioni dialettali alle ore extrascolastiche.

Rossana Pirrone (Alcamo - Tp)

Da piccola mi uniformavo alle espressioni in dialetto pronunciate dai miei familiari, per farmi ascoltare e capire. Pensai tutto ciò per diverso tempo, fin quando un giorno a scuola la maestra, definì coloro che facevano uso quotidiano del siciliano come “rozzi” e disse soprattutto a noi bambine “che delle vere signorine, dovrebbero essere eleganti e fini per la società”. Da quel momento in poi presi esempio dalle sue parole, iniziando a parlare solamente in italiano.

Beatrice Di Mino (Siacca - Ag)

“*Mizzica*” non si doveva dire, bensì “caspiterina”, “*amuni*” non doveva esistere e sostituito con “andiamo”, “*arrè*” neanche per idea, ma assolutamente “di nuovo”. Ricordo che era una lite tutte le volte che si andava a casa dei nonni, i quali si ostinavano a parlare in dialetto siciliano. Mia madre continuava a ripetergli: chi parla bene, scrive bene e pensa bene.

Alessia Chirco (Marsala - Tp)

La prima lingua che ho imparato è l'italiano, anzi fino all'età di otto anni disconoscevo il siciliano. Mia mamma era orgogliosa di come suo figlio parlasse così bene l'italiano, senza l'utilizzo di quel dialetto “rozzo”; mi ricordo che alle scuole elementari parlavo e leggevo talmente bene in italiano, che la maestra, orgogliosa, invitò il preside in classe durante una mia lettura.

Calogero Monaco (Menfi - Ag)

All'età di sei anni inizia il periodo che non finisce mai per una studentessa: sveglia presto, studio, ansie, soddisfazioni e divertimento, che si provano tra i banchi di scuola. In una classe di tutti burgitani il dialetto era assicurato, anche se ricordo che le maestre facevano di tutto per farci parlare in italiano.

Maria Pia Bonaccorso (Burgio - Ag)

A scuola, maestre e professori hanno sin da subito manifestato il loro dissenso nell'usare il dialetto, complice il ritenere il siciliano una lingua di *viddani* e *zaurdi*. Nonostante questo, è stato grazie alla scuola, soprattutto al liceo, che ho avuto modo di rendermi conto dell'ampia varietà linguistica che caratterizza ognuno di noi, delle somiglianze e soprattutto delle diversità che esistono fra un dialetto e l'altro, anche a pochi chilometri di distanza.

Federica Mortillaro (Castronovo di Sicilia - Pa)

Ma anche la famiglia svolge un ruolo importante in relazione alla costruzione del giudizio linguistico. Probabilmente, anche più della scuola. In casa ci si trova davanti ad una maggiore complessità, legata all'affettività che lì si produce e che, sovente, viene verbalizzata in dialetto per quel suo configurarsi come lingua spontanea del cuore, della rabbia e del sentimento immediato. Nel caso che segue, addirittura, i neo genitori si pongono il problema del codice linguistico da adoperare con la figlia appena nata e la decisione finale, in favore del dialetto, nasce nonostante la convinzione di questa specie di “potere corrosivo” nei confronti dell'apprendimento dell'italiano.

Mia mamma mi confessò durante l'adolescenza che, al momento della mia nascita, sorse un importante dilemma: sarebbe stato più giusto insegnarmi a parlare ed esprimermi in siciliano e lasciare che imparassi la lingua nazionale a scuola o, viceversa, lasciare il dialetto da parte per impormi l'italiano? In effetti il grosso timore di mia mamma fu uno: sarei riuscita a parlare un italiano perfetto, senza contaminazioni e traduzioni errate dal dialetto, che inevitabilmente avrei sentito parlare quanto meno dai nonni? E in effetti i miei nonni, nati tra gli anni '20 e '30 del '900, di italiano conoscevano ben poco. E, nonostante la loro perspicacia, saggezza, capacità lavorativa ed intellettuale di diverso tipo non sarebbero stati in grado imparare letteralmente la lingua italiana a 60 anni, se aggiungiamo a ciò che la mia nonna più istruita aveva terminato a stento la terza elementare. Onde evitare perciò che espressioni come “non mi fido a farlo” o “mi sono scantata” entrassero irrimediabilmente nel mio repertorio di espressioni, i miei genitori presero la scelta giusta: avrebbero parlato e mi avrebbero insegnato come “madre lingua” quella che avrei sentito parlare a casa dei nonni, dal panettiere, dal parrucchiere, in chiesa e al catechismo e persino tra i banchi di scuola: il dialetto siciliano.

Laura Cacciatore (Santo Stefano di Quisquina - Ag)

Sono palermitano, la mia famiglia è palermitana e questa sarebbe d'accordo con me se io dicessi che a casa nostra si parla Italiano. Di ciò sono stato convinto anch'io, perché mi è sempre sembrato coerente l'indicazione delle maestre ad utilizzare esclusivamente l'Italiano con il divieto di mio padre di parlare in Siciliano, soprattutto a tavola, perché considerato da entrambe le figure come ineducato. Ciò mi portava a credere che chi parlasse in dialetto dimostrasse

di non essere andato a scuola, e quindi non mi sorprendevo se mio padre chiedesse in dialetto la mia Coppa del Nonno al commesso del solito bar al Borgo Vecchio.

Davide Marinaro (Palermo)

«Mìchia camurria! Ma cu mû fici fari?» Questa la mia reazione entusiasta alla notizia di dover produrre degli elaborati per il corso di linguistica italiana, reazione che si ripete puntualmente ogni volta che devo sostenere un esame. Vi sembra esagerata? Tranquilli, vi sarà tutto più chiaro man mano che leggerete, ma procediamo con ordine. Sono nata ad Alcamo da genitori alcamesi e sin da bambina i miei mi hanno educato, anche in campo linguistico, secondo il principio latino “in medio stat virtus”. Quasi sempre loro utilizzavano il dialetto per comunicare, ma a me e a mia sorella non era permesso utilizzarlo troppo a lungo all’interno di un dialogo, né potevamo parlare il siciliano cosiddetto *ncarcatu*, fatto di termini arcaici e una cadenza particolarmente marcata, perché noi eravamo la generazione che avrebbe avuto la possibilità, anzi la libertà, di studiare e, quindi, già prima di andare a scuola, non so per quale motivo, «èramu *sturiati*» come diceva mia madre. Già da quell’espressione avrei dovuto rendermi conto che lo studio si sarebbe impadronito di gran parte della mia vita contro la mia volontà, ma a quei tempi lo ignoravo.

Giuseppe Pirrone (Alcamo - Tp)

Ho sempre parlato bene l’Italiano e anche il *sanciusipparu*, il dialetto di San Giuseppe Jato: a casa, con gli amici, con i nonni e soprattutto con mia nonna Giovanna, *a Greca* perché emigrata da Piana degli Albanesi, dalla quale ho ereditato il mio nome, l’ultranovantenne del quartiere che, nei suoi silenzi, mi intratteneva *chî cunti*, mentre mi facevo *u scrittu prima ri taliàrimi i pupiddi ntâ televisione*. Fin da piccolina, ho sempre alternato l’italiano delle mille favole che mi leggeva la mamma e che imparavo rigorosamente a memoria, al mio dialetto. Un dialetto chiuso, forse un po' come la mentalità di paese, con le vocali strette, come *u Stratuneddu*, con le “e” che sembrano quasi “i” quando diciamo di essere di *San Cciuseppi*.

Giovanna Alfano (San Giuseppe Jato - Pa)

Ho sempre avuto un bel rapporto con il dialetto, sempre presente fin dalla mia prima infanzia. Infatti, sono nata in una famiglia siciliana: i miei nonni materni sono nati e cresciuti ad Agrigento (dove sono nata e cresciuta io stessa), mentre dalla parte paterna della famiglia ho ereditato la componente favarese, dal momento che mio nonno paterno è nato a Favara (provincia di Agrigento). Come

Elena D'Avenia

è facile intuire, sono stata educata fin da subito al dialetto: mia nonna materna Giovanna, Giannina per gli amici, era solita cantarmi non solo le tipiche canzoni siciliane, ma anche filastrocche in dialetto che talvolta io e i miei cugini ci ritroviamo ancora a ripetere.

Chiara Nobile (Agrigento)

In altre case si fanno ragionamenti di altro tipo:

Se dovessi individuare la persona che ha impresso le fondamenta agli albori della mia storia linguistica, non avrei dubbi ad indicare mia madre: lei ha sempre pensato che l'italiano fosse il passepartout che apre tutte le porte, il biglietto da visita di cui non si può fare a meno, lo strumento tramite il quale potersi sentire a proprio agio in ogni conversazione, per farla breve, per lei saper parlare l'italiano è una marcia in più.

Carmelina Vella (Palma di Montechiaro - Ag)

Se mio padre si fosse chiamato Gaetano Berruto, non avrebbe mai coniato il termine 'dilalia'; a casa mia, l'uso del dialetto non è mai stato contemplato, fatta eccezione per le imprecazioni icastiche dei miei genitori nei momenti d'incomprensione. È paradossale pensare ch'io sia nato e cresciuto in uno dei quartieri più indigenti e gretti di Palermo senza aver pronunciato una sola parola in *paljaimmitanu* fino all'età di quattordici anni.

Gabriele Morana (Palermo)

Mi chiamo Marta Sciara e sono nata a Palermo il 7 luglio 1999 da padre palermitano e madre agrigentina, per cui da sempre sono stata abituata a sentire parlare due dialetti che tra di loro sono molto diversi. Nonostante da piccola venissi minacciata da mia madre ché se avessi parlato il dialetto sarei diventata sguaiata, io il dialetto l'ho imparato e lo parlo da circa 13 anni, e, ironia della sorte, per mia mamma, ne parlo due.

Marta Sciara (Palermo)

Se dovessi definire con una o due parole il mio rapporto con il dialetto, direi senza alcun dubbio "netta separazione", soprattutto per quel che riguarda i momenti e i luoghi in cui utilizzarlo; non provo alcun senso di vergogna o di repulsione nel saper parlare il dialetto, ma i miei genitori mi hanno fin da subito insegnato a non parlarlo negli ambienti scolastici o in occasioni più formali e a parlarlo limitatamente anche a casa, sebbene loro si esprimessero abitualmente in dialetto.

Manuel Domina (Cefalù - Pa)

A papà in verità a volte scappava qualche parola in dialetto anche in nostra presenza, mamma invece era più attenta ad evitare per paura che potessimo poi ripetere a scuola tant'è che le raccomandazioni prima di uscire erano sempre le stesse: "Comportati bene e parla bene!" e quando sentiva nonna che si rivolgeva a me usando il dialetto non perdeva tempo a rimproverarla "*parra pulitu câ carusa*". Non sapevo chi delle due fosse più in torto: se mia nonna che non mi ha mai risparmiato il suo dialetto o mia madre che paradossalmente diceva a mia nonna di non parlare in dialetto, e come lo faceva? In dialetto! Un po' come il bue che dice cornuto all'asino.

Claudia Lo Giudice (Gangi - Pa)

Le poche volte che provavo ad imitare la parlata monrealese, venivo subito ripreso da mia nonna che, così come fa tuttora, sosteneva l'importanza di conoscere il dialetto, ma di parlarlo solamente in determinati contesti, oltre a sottolineare, in una sorta di "pregiudizio dialettale", la minore volgarità del dialetto monrealese rispetto al dialetto palermitano.

Riccardo Salamone (Monreale - Pa)

Per i miei genitori sono sempre stata *a picciridda*, non semplicemente la piccolina di casa, ma figlia unica arrivata tardi, quella parola non poteva che significare molto di più, qualcosa, cioè, da coccolare e proteggere sempre. Eppure quella era l'unica concessione, per così dire, che i miei genitori facevano al dialetto quando parlavano con me. Come a volere impartire un preciso insegnamento, con me si sforzavano di parlare solo italiano, certamente una lingua non sempre precisa, che spesso si concedeva licenze dalla norma, soprattutto nell'uso dei congiuntivi come da più grande non mancavo puntualmente di far notare loro.

Oggi ripensando a quei momenti posso comprendere che quell'imposizione non era dettata dall'idea che il siciliano fosse volgare o da stigmatizzare perché simbolo di degrado sociale. Credo che volessero che parlassi italiano perché segno di istruzione e di cultura superiore che avrebbe potuto condurmi a una sicura realizzazione personale. Nell'italiano venivano quindi proiettate le aspettative di elevazione sociale di due genitori che a loro volta non erano riusciti a realizzare, non potendo continuare gli studi.

Valentina Napoli (Palermo)

Proiezioni di un riscatto sociale che passa attraverso la lingua, divieti schizofrenici del genere "non parlare in dialetto alla bambina, ma te

lo dico in dialetto”, la paura che i figli possano ripetere fuori da casa parole dialettali, italiano lingua passpartout che apre tutte le porte, una visione linguistica a compartimenti stagni dove italiano e dialetto possono convivere, ma solo a patto di utilizzarli nei contesti più adatti alla loro natura, il memento di una madre che vuole scongiurare il pericolo di ritrovarsi un giorno una figlia sguaiata ma, alla faccia di mamma, lei ne parla addirittura due di dialetti.

Varie posizioni che sembrano però trovare un accordo di base nell'idea che l'italiano è giusto e bello e il dialetto “ha la faccia scura”². Nelle autobiografie linguistiche, questo è un tema molto ricorrente e siccome si cresce o per emulazione o per reazione, evidentemente, i bambini che hanno sperimentato un atteggiamento castrante nei confronti del dialetto, hanno due alternative: o diventare adulti dialettofili e dialettofoni o continuare ad avvertire il dialetto come un “altro linguistico” che può vivere nel loro orecchio ma difficilmente nella loro bocca.

Il tentativo di questo contributo è quello di ricostruire una storia naturale e sociale del vissuto linguistico di giovani parlanti che hanno interiorizzato e definito una riflessione linguistica consapevole. In questo percorso un'altra tappa meritevole di attenzione è il confronto con gli altri, un confronto fuori dalla casa e fuori dalla famiglia che abbiamo visto essere luoghi altamente normativi e ricchi di pregiudizi.

I nostri bambini cresciuti escono dalle confortevoli, ma strette, mura di casa e trovano un mondo che vive, che pensa e che parla e lo fa nei molteplici modi che sente suoi.

Per chi non abita in città il momento topico del confronto coincide con l'inizio degli studi universitari e con il trasferimento in città. Nuove case e nuove stanze dove vivere e condividere con altri coinquilini spazi e tempi nuovi. Nuovi dialetti a confronto. La difficoltà di capirsi e la voglia di sperimentare. La curiosità, talvolta, motore primo del contatto con l'altro.

Anche l'università ha contribuito sempre di più a rendermi conto delle grandi varietà di differenze dialettali, confrontandomi con colleghe e coinquiline trapanesi, messinesi, lampedusani e agrigentini.

Federica Accardo (Camporeale - Pa)

² Cfr. Ruffino 2007.

Sono cresciuta in un paesino della provincia di Agrigento, Raffadali, e poiché ho deciso di intraprendere gli studi a Palermo, capita spesso che i miei colleghi mi chiedano: “Ma da te come si dice...?” volendo confrontare i nostri dialetti. La mia risposta è raramente preceduta da un “credo sia...” e quasi sempre consiste in un “Non lo so”.

Silvia Argento (Raffadali - Ag)

Sono entrata a contatto con una realtà totalmente differente solo iscrivendomi all'Università, luogo di incontro per studenti provenienti da tutte le parti della nostra Sicilia *bedda*. Colleghi originari dell'entroterra o delle due opposte estremità siciliane: Trapani e Messina. Ho sentito vocali più chiuse rispetto a quelle appartenenti al mio dialetto palermitano, in cui ogni vocale pronunciata sembra quasi somigliare ad uno sbadiglio. Ho sentito diversi modi di dire a me totalmente sconosciuti, così come alcune parole prese in esame proprio a lezione, alcune delle quali ormai del tutto scomparse.

Chiara Tobia (Monreale - Pa)

Arrivando all'università ho avuto modo di entrare in contatto con colleghi provenienti da altre parti della Sicilia e di conseguenza di avere inevitabilmente un confronto linguistico con loro. Ho capito così quanto diversificato e vario sia il mio dialetto perché spesso io non capivo loro e loro non capivano me.

Lucrezia Mangiapane (Cinisi - Pa)

Grazie al confronto con professori, colleghi e anche coinquilini ogni giorno amplio il mio vocabolario e sto scoprendo usi, tradizioni e modi di parlare anche di molti altri paesi della Sicilia, primo fra tutti Palermo, dove ormai vivo come fuori sede, e dove ogni giorno scopro delle sfumature linguistiche differenti dalle mie.

Luana Venezia (Siacca - Ag)

Probabilmente è proprio a causa di questi superficiali luoghi comuni che io stessa, una volta entrata nell'ambiente universitario, non sapendo a quali tipi di persone o di situazioni andassi incontro, abbia preferito diminuire l'uso del dialetto. E nonostante i miei sforzi, inevitabilmente durante le chiacchierate fra colleghi, c'è sempre qualcuno che, divertito dal mio accento, chiede: “Ma di dove sei?”. Dunque penso che non importa quanto si è istruiti o colti, non importa quanto si è lontani dalla propria terra: la lingua, in modo particolare il dialetto,

con le sue sfumature e peculiarità rispecchia le nostre origini, racconta la nostra storia e sebbene molti cerchino di discostarsene, bisognerebbe tenere a mente un concetto fondamentale che, ancora una volta, il siciliano ci offre attraverso un celebre motto: “*Cu nasci tunnu non poti moriri quatratu*”.

Giulia Calì (Capo d'Orlando - Me)

Ma in generale, la mia percezione del siciliano è cambiata quando ho cominciato l'università qui a Palermo. Mi sono ritrovata in un ambiente affollato di ragazzi provenienti più o meno da tutte le parti della Sicilia, ognuno con la propria personale versione di dialetto siciliano, diversa dalla mia, e delle volte anche molto diversa. Non ho, infatti, mai preso in considerazione prima d'ora che anche il siciliano, così come l'italiano potesse variare da città a città, da comune a comune, in modo così evidente. Tante persone mi hanno fatto notare che il mio accento è strano, o semplicemente diverso dal loro. Insomma, soltanto interagendo con colleghi ed amici, mi sono resa conto di quanto in realtà io conosca ben poco di quella lingua che fin da piccola ho sottovalutato e in qualche modo anche disdegnato.

Cusumano (Trapani)

Da quando ho casa a Palermo e vado all'università, sia tra colleghi sia tra noi tre coinquiline, comunichiamo soprattutto in italiano, ma questi studi da un lato hanno permesso a noi studenti di esprimerci, fuori dalle lezioni, dicendo maggiormente cose secondo il nostro gergo provinciale e di confrontarci, mentre dall'altro mi hanno portato a porre più attenzione sull'accento agrigentino delle due mie vicine di stanza e sui dettagli di pronuncia dovuti all'influenza di questo sull'italiano, ad esempio la sonorizzazione di alcune consonanti sorde.

Sabrina Gianfortone (Termini Imerese - Pa)

Crescendo le mie conoscenze in questo campo si ampliarono sempre di più, ciò non significa ovviamente che misi da parte la mia lingua madre, tutt'ora mi limito a parlare il dialetto solo nei luoghi e momenti appropriati; ma tutta questa conoscenza che mi porto dietro rappresenta un po' il mio tratto distintivo: è bello scoprire, soprattutto adesso che mi trovo a contatto con colleghi provenienti da ogni parte della Sicilia, come ogni luogo abbia le sue caratteristiche linguistiche, come un semplice termine possa variare anche a pochi chilometri di distanza, è anche bello vedere le risate dei palermitani che quando mi chiedono da dove vengo ricevono un bel *Agrigghendo*, o vedere le loro strane espressioni quando sentono sostituire il loro *compà* con il nostro *picciò*. Tutto sommato, come ho già ribadito, esprimersi con il proprio dialetto, seppur pieno zeppo di termini

alquanto strani, non è una *malafiùra*, è cultura.

Giorgia Sciacca (Agrigento)

Da quando ho iniziato l'università e vivo a Palermo sono venuta a contatto con dialetti che si discostano anche parecchio dal mio; è curioso viaggiare linguisticamente alla scoperta di svariati termini, espressioni, modi di dire. È un confronto che mi porta anche ad attenzionare peculiarità del mio dialetto. *Chioppi*, *canzetti* oppure *u ziddu*, *zzallu* sono termini relativi rispettivamente al dialetto delle mie coinquiline, una Raffadalese, l'altra Messinese, che si discostano parecchio dalle forme *chiuvì*, *cazetti*, *lu babbù*, *tasciu* appartenenti al mio. Ancora più particolare mi risulta il palermitano, difficile da imitare e talvolta pure da captare, in parte probabilmente a causa del dittongamento incondizionato.

Jessica Puglia (Alessandria della Rocca - Ag)

La mia esperienza universitaria, tra tutte le altre cose, mi ha portato a convivere con altre ragazze e a venire a contatto non solo con modi di pensare o di vivere diversi, ma mi ha permesso soprattutto di conoscere nuove tradizioni, mentalità e dialetti. Una delle mie coinquiline abita a Gela, città in cui mio padre presta servizio e dove io stessa più volte mi sono recata; l'altra ragazza con cui abito viene da Siracusa, una bellissima città che mi fece rimanere a bocca aperta, in occasione dello spettacolo al Teatro greco, quando ancora ero abbastanza piccola. Subito dopo aver conosciuto gli aspetti più importanti e significativi delle nostre vite, ha iniziato ad instaurarsi tra di noi un rapporto che andava ben oltre la condivisione di una stessa casa, fino a trasformarsi in un rapporto di sincero affetto e sentimento. La lingua in cui inizialmente ci esprimevamo era l'italiano; poi per gioco iniziammo a confrontare i nostri dialetti e numerose furono le mie chiamate a casa per sapere dai miei genitori la corrispondenza di alcune parole italiane con quelle usate nel nostro dialetto.

Antona Martina (Licata - Ag)

Il pregiudizio viene superato, grazie alla condivisione di uno spazio fisico e linguistico che muove verso nuove consapevolezze. Si delinea, così, anche una sensibilità linguistica che riesce a dare contezza dei geosinonimi e dei fenomeni metafonetici, restituendo un'immagine dinamica nel tempo e nello spazio di quella che per tanti è la lingua dei nonni. Codice dell'affettività e del sentimento, insostituibile per alcuni parlanti per l'immediatezza realistica del messaggio. La rabbia, il dolore, la meraviglia, la gioia raramente parlano italiano. Ma anche lo spazio ludico si configura

Elena D'Avenia

come luogo del dialetto, portando all'abbattimento di quel muro pregiudizievole che ne faceva, fino a una precedente fase della vita dei parlanti, un inquinatore della lingua italiana.

Il nostro dialetto (che per me non era nostro, ma semplicemente "Il dialetto") era brillante perché l'impressione che mi dava era quella di un linguaggio impulsivo, naturale, dello scherzo e della rabbia, e mi veniva dimostrato venendo a contatto con sempre più persone della mia città. Così cominciai pensare che quella del siciliano fosse una funzione colloquiale, un linguaggio da utilizzare con gli amici e quando non fosse necessario o possibile rimanere composti, come nel caso dei litigi che avvenivano nella mia zona da bambino.

Davide Marinaro (Palermo)

In quanto identità di ciascuno, io mi sento assolutamente rappresentata dal mio dialetto, quello palermitano, la cui cadenza nel mio parlato, ovunque io vada, rende subito inequivocabili le mie origini siciliane. Non mi sento comunque in diritto di dire di padroneggiare il siciliano come se fosse la mia seconda lingua ma, sicuramente nei miei momenti di gioia più esaltata e di rabbia più furiosa, è come se quest'altra parte di me desse libero sfogo a quella personalità che, stranamente, esce fuori quando si usa un intercalare o un'intera espressione in dialetto.

Elena Mura (Palermo)

È una forma esplosiva quanto intima, che emerge soprattutto quando le emozioni si intensificano o arrivano all'estremo: la mia anima si arrabbia in siciliano, gioisce in siciliano. Il colore del mio dialetto è caldo, vivo e naturale, ed esprime con le stesse pennellate dense e cariche sia la rabbia dei Vespri che la dolcezza del profumo di *zàgara*.

Luca Fiannaca (Realmonte - Ag)

Nonostante questo però, credo che ci siano delle differenze tangibili fra l'italiano ed il dialetto, che io considero entrambe mie lingue madri; il dialetto ha più sfumature di significato nella vita di tutti i giorni, con i parenti, per le battute, per la rabbia e mi permette inoltre di riuscire ad entrare in contatto anche con quelle persone (anche miei familiari), che non hanno studiato, come mia nonna o come le persone anziane. I due codici esprimono due visioni diverse della mia cultura: L'italiano esprime la mia appartenenza alla storia ed alla cultura italiana; il dialetto mi permette di sentirmi parte della terra in cui sono nata e di

comprenderne e goderne meglio le tradizioni senza pregiudizi di sorta.

Alice Castagna (Palermo)

Rimane comunque il siciliano la mia lingua madre infatti solo con il dialetto esprimo al meglio le mie emozioni e i miei stati d'animo come la rabbia o l'agitazione come quando a volte per esprimere stupore esclamo botta di sali. Questa esclamazione tradotta in italiano perderebbe tutta la sua essenza. Per me parlare quotidianamente il siciliano è motivo di grande orgoglio ed è un grande privilegio perché purtroppo questa bellissima lingua sia per pregiudizio che per ignoranza si sta perdendo.

Giovanni Canzoneri (Prizzi - Pa)

Sono convinto che *si quannu un ti ncazzu un parri in dialettu un si ncazzattu ppi daveru. Vo mettiri ca a na carusa cci dici ca è bedda, pulita o azzizza o puostu di bella o bona?*

Agostino Messineo (Petràlia Soprana - Pa)

Nella formazione linguistica dei giovani parlanti in campo non ci sono soltanto l'italiano e il dialetto. Entrano in scena, infatti, anche altre lingue con le quali sono entrati in contatto, non soltanto perché studiate durante il periodo scolastico, ma in alcuni casi, si tratta di codici che vengono adoperati in un contesto plurilingue e che non possono non influenzare, per uso e prestigio, la vita dei parlanti. Dalla seduzione delle parole straniere, alla "fame" linguistica che porta fino alle lingue orientali, fino alle suggestioni della musica rock, tutto concorre alla creazione di una rete di contatti fra lingue che estende il potenziale comunicativo del singolo parlante.

Nonno da giovane è stato un cuoco sulle navi da crociera ed ascoltarlo parlare delle tante città del mondo che aveva visitato mi stupiva sempre. Poi, per attirare l'attenzione di noi bambini, condivideva il racconto di parole straniere, passando dal francese all'inglese, dal tedesco allo spagnolo; restavo affascinata quando lo sentivo pronunciare frasi in lingue che avvertivo lontanissime dalla mia.

Cusumano (Trapani)

Ad oggi ho competenza attiva di italiano, dialetto siciliano e francese. Quest'ultima l'ho imparata vivendo in Francia un anno e mezzo tra la banlieue

Elena D'Avenia

parigina, Bordeaux e Marsiglia. È durante questo soggiorno che ho avuto una presa di coscienza riguardo il dialetto: grazie alla conoscenza di una dialettologa, lo studio della lingua basca, i numerosi incontri con terza generazione di emigrati italiani

Luca Maniscalco (Palermo)

Qualche anno fa ho vissuto in Svizzera, più precisamente a Ginevra, per qualche mese da una famiglia italo-svedese. In casa loro si parlava esclusivamente in inglese. Ho potuto però "osservare" anche altre lingue: il francese, lingua del cantone nel quale vivevo e lo svedese, essendo la mamma della famiglia presso la quale abitavo, svedese. Era infatti solita cantare delle ninne nanne ai figli in quella lingua. Il marito, invece, aveva origini siciliane e parlava benissimo l'italiano, per cui riuscivamo a capirci.

Martina Nanfaro (Caltagirone - Ct)

Io non capivo il Siciliano e il Siciliano non capiva me. E mi stava bene così: avevo altre lingue che mi avevano accolta a braccia aperte, in primis l'Inglese. Quant'ero orgogliosa di essere la prima nella famiglia a padroneggiare perfettamente un'altra lingua! Alcuni dei miei ricordi più belli sono legati ad essa: il primo libro che mio padre mi comprò in lingua originale, la prima canzone ascoltata alla radio di cui riuscivo a cogliere il significato, il primo sogno bilingue. L'Inglese, inoltre, sviluppò il mio interesse per gli altri idiomi ed iniziai a studiare, a volte da autodidatta altre a scuola, Spagnolo, Cinese, Coreano, Norvegese... Ogni tanto, spinta dalla curiosità, m'impegnavo per apprendere lingue inesistenti (tratte da "Signore degli anelli", "Star Trek", "Game of Thrones"), che dopo qualche settimana puntualmente abbandonavo.

Federica Carbone (Palermo)

Ho 20 anni e sono nato a Milena da madre tunisina e padre italiano. Mia mamma è madrelingua araba mentre mio padre è madrelingua siciliano. Io sono madrelingua italiana con competenze passive in siciliano (milocchese) e tunisino. Alterno nelle mie discussioni con amici siciliano, italiano e tunisino in base al contesto in cui mi trovo.

Nicola Mancuso (Milena - Cl)

Particolarmente significativa da un punto di vista linguistico, è stata la mia esperienza Erasmus dell'anno 2017-2018 a Salonicco, poiché ho implementato le mie conoscenze inglesi, migliorate notevolmente dall'ascolto di musica rock anni '70 (Pink Floyd su tutti) e in generale la musica progressive rock.

Senza dubbio l'Erasmus mi ha dato la possibilità di migliorare anche la pronuncia dell'inglese.

Kevin Mario Rubino (Palermo)

Si tratta, dunque, di risposte a stimoli linguistici diversificati che si collocano nell'esperienza comunicativa come elementi ulteriori della costruzione di una particolare identità del parlante. Tutti questi segmenti di vita parlata creano un'ideologia linguistica che, talvolta, si muove in direzione di un'attribuzione di prestigio per quello che viene concepito come italiano standard, ma anche nella rivalutazione di quello stesso dialetto che famiglia e scuola censuravano.

E il ricordo di quella posizione castrante viene rimesso completamente in discussione dalla stessa università, dove il dialetto, anzi i dialetti, si studiano e diventano oggetto di ricerca e di continua analisi.

Vorrei soffermarmi sulla percezione dell'italiano parlato, perché in effetti, raramente si tratta dell'italiano standard. Nel repertorio di ogni parlante è italiano ciò che non è dialetto, ma la realtà non è così lineare. E l'equazione trova altre e più fantasiose soluzioni. Esiste, infatti, un uso talvolta poco consapevole, di tratti riconducibili all'italiano regionale che si affiancano a fenomeni di code mixing e code switching notevolmente presenti. Quindi, spesso, da una parte l'italiano avvertito come standard si confonde nella lingua dei parlanti con tratti sintattici, morfologici e lessicali che convergono verso la varietà regionale, ponendosi quasi a metà strada con il dialetto e la sua species.

L'analisi del corpus delle autobiografie linguistiche prese in considerazione, ci restituisce una fotografia del momento linguistico attuale, in cui il dialetto continua a coprire un'area della comunicazione importante. Rispetto alla generazione precedente, nonostante pronostici poco favorevoli³, i giovani continuano a “vivere” in italiano e in dialetto. Senza dubbio si tratta, nella maggior parte dei casi, di competenza passiva e di abilità linguistica limitata⁴, ma resta pur sempre un imprescindibile

³ Berruto aveva previsto, in base al confronto dei sondaggi Doxa e dei dati Istat del 1987-88 con quelli relativi al 1995, la morte dei dialetti, collocandola intorno al 2030. Il presagio infelice viene però rivisto, in seconda battuta, e modificato alla luce di dati del 2000 che riportano più incoraggianti segnali di vitalità dialettale.

⁴ Cfr. Colonna Romano 2013.

indicatore biologico di una vitalità dialettale che esiste e resiste.

Vorrei concludere con le parole di un giovane studente di Petralia Soprana che mi trova perfettamente in linea col suo pensiero:

Più che altro la carta vincente, a mio giudizio, è saper districarsi bene con tutti cambiando all'occorrenza il codice di comunicazione. Se è limitato chi parla solo in dialetto lo sarà altresì chi parla solo in italiano. Averli in bocca entrambi significa conoscere la storia di più realtà, avere una marcia culturale in più, abbattere le mura della chiusura mentale di chi parla solamente l'una o l'altra lingua. Significa stare in comunione col mondo e combattere il pregiudizio, il classismo e quell'innata consuetudine umana di condannare il prossimo per il modo in cui si esprime. Al giorno d'oggi si sentono più minchiate da chi parla in italiano rispetto a chi parla il dialetto.

Agostino Messineo (Petralia Soprana - Pa)

È questa la strada che batte oggi il dialetto, pedina tuttora insostituibile dello scacchiere della lingua vissuta. Rivive nella musica, nelle insegne dei locali, nelle chat dei social, nella ancora vitale soprannominazione che i giovani utilizzano ironicamente, in quella *nciuria* che, per fortuna, vince ancora sul *nickname*.

Bibliografia

- Alfonzetti, Giovanna, 2012. *I giovani e il code-switching in Sicilia*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani.
- Anfosso, Giampaolo / Polimeni, Giuseppe / Salvadori, Eleonora, 2016. *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Milano, Franco Angeli.
- Antonelli, Giuseppe, 2007. *L'italiano nella società della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- Assenza, Elvira, 2006. *Parlar giovane tra Scilla e Cariddi*, in Gianna Marcato (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*, Padova, Cleup, pp. 151-156.
- Canobbio, Sabina, 2006. *Dialetto dei giovani e politiche linguistiche delle famiglie, appunti dal Piemonte*, in Gianna Marcato (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*, Padova, Cleup, pp. 239-244.
- Colonna Romano, Alessandra, 2013. *Storie di parlanti, storie di vita. Le biografie*

- linguistiche tra narrazione e strumenti d'analisi*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani.
- D'Agostino, Mari, 2007. *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Ginzburg, Natalia, 1963. *Lessico familiare*, Torino, Einaudi.
- Marcato, Gianna 2007. *La forza del dialetto. Autobiografie linguistiche nel Veneto d'oggi*, Verona, Edizioni Cierre.
- Ruffino, Giovanni, 2007. *L'indialetto ha la faccia scura. Giudizi e pregiudizi linguistici dei bambini italiani*, Palermo, Sellerio.
- Scaglione, Francesco, 2016. *Il dialetto su Facebook. Identità, riflessioni (meta)linguistiche e nuovi usi sulle pagine campanilistiche palermitane*, in Gianna Marcato (a cura di), *Il dialetto nel tempo e nella storia*, Padova, Cleup, pp.523-539.
- .

L'INFLUENZA DEL SISTEMA FONOLOGICO E DEL SISTEMA DI SCRITTURA DEL CINESE NELLA PRODUZIONE SCRITTA DI APPRENDENTI SINOFOINI DI ITALIANO LS

Fabrizio Leto, Università di Basilea - Sichuan International Studies University

1. La ricerca

Questo contributo è parte di un più ampio lavoro di ricerca coordinato da Angela Ferrari presso l'università di Basilea. Da anni le ricerche basilesi dedicano la loro attenzione all'interazione tra lingua e testualità, coniugandole anche in prospettiva acquisizionale (Ferrari, Lala, Zampese 2021; Ferrari 2014). Si tratta di un quadro di riflessione teorica e di analisi descrittive che si presta particolarmente a inquadrare la mia indagine, il cui obiettivo principale è tracciare le caratteristiche dell'interlingua scritta di apprendenti sinofoni, con particolare attenzione ai transfer linguistici peculiari in questi apprendenti¹.

Negli ultimi anni diversi studi di linguistica acquisizionale in Italia si sono occupati di analizzare l'interlingua di apprendenti sinofoni di italiano, rilevata in contesto di lingua seconda (L2)². I corpus più studiati sono stati costruiti sulle produzioni di studenti cinesi coinvolti nel progetto di scambio Marco Polo e talvolta su apprendenti spontanei, ad esempio i corpus LoCCLI e VALICO (Spina 2019; Corino, Marellò 2009). La ricerca sulle varietà di apprendimento è generalmente fondata sulle produzioni orali mentre sull'opportunità di rilevare e valutare l'interlingua attraverso produzioni scritte non vi è accordo fra gli studiosi. Alcuni ritengono che nella produzione scritta ci sia un controllo maggiore da parte dell'apprendente (Schmitt 2010; Pallotti, Zedda 2006) e

¹ Inoltre, la mia esperienza di ricerca si inquadra nel più ampio contesto del rapporto di collaborazione tra l'Università di Palermo e la sua Scuola di Lingua italiana per Stranieri con la Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing, attivo dal 2012 (Chen, D'Agostino, Pinello, Yan 2018). La mia attività alla Università SISU inizia proprio grazie a questo rapporto di collaborazione internazionale.

² Sulla nozione di interlingua si vedano Bettoni 2001; Pallotti 1998; Klein, Perdue, 1997, Gass, Selinker 1994, Selinker 1972.

che dunque essa permetta di valutare solo la conoscenza esplicita e non quella implicita (Pallotti 2005). Altri studiosi sostengono invece che sia importante l'analisi di caratteristiche testuali peculiari, probabilmente dipendenti dalla L1 e dalla sua tradizione retorica (Paternostro 2018), nonché l'analisi e il monitoraggio di tratti peculiari dell'italiano scritto (alfabeto, punteggiatura, uso delle maiuscole) di difficile gestione per gli studenti cinesi (Nuzzo 2010)³. È inoltre ipotesi condivisa che la lingua madre influisca nell'acquisizione di una lingua straniera (Chini 2010; Giacalone Ramat 2003; Gass, Selinker 1992); l'attenzione alle specificità della L1 permetterà dunque, oltre alla messa a fuoco delle difficoltà di apprendimento, di analizzare più profonde caratteristiche testuali, rilevabili anche in livelli di interlingua molto avanzati.

L'indagine di cui qui presento i primi dati è stata condotta in contesto di studio di lingua straniera (LS) su un gruppo di trenta studenti di madrelingua cinese apprendenti l'italiano, che non sono mai stati in Italia, iscritti al secondo anno del corso di laurea in italiano della Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing. Al momento della prima rilevazione tutti gli studenti avevano già frequentato circa 315 ore di lezioni di lingua italiana e avevano studiato l'inglese per tredici anni (in percorsi scolastici, a partire dalle scuole elementari). Nell'arco di quattro sessioni di rilevamento, tra settembre e gennaio 2019, agli studenti sono stati somministrati task che sono andati a comporre un corpus longitudinale di 36657 parole in 330 produzioni scritte. In particolare, in ogni sessione sono stati somministrati 3 task (solo nell'ultima 2, per esigenze di corso) il cui obiettivo principale era quello verificare la progressiva acquisizione del verbo. Trattandosi di apprendenti il cui livello di competenza linguistica era mediamente iscrivibile al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) (Consiglio d'Europa 2020), ho ritenuto interessante somministrare principalmente compiti di narrazione al passato, utili a verificare l'acquisizione della morfologia verbale, sia per quanto riguarda l'aspetto sia per quanto riguarda il tempo. Per evitare che tra una sessione e l'altra gli studenti preparassero in anticipo la composizione scritta, ho variato la consegna ma non la natura

³ Va inoltre segnalato che sono sempre di più i corpus di produzioni scritte usati per l'analisi dell'interlingua di apprendenti sinofoni (Spina 2019; Corino, Marelli 2009; Limonta 2009) e non solo (Toth 2020).

del compito richiesto. Nella prima sessione, in apertura di semestre, uno dei tre task chiedeva di scrivere un testo dal titolo “la mia estate”; nella seconda sessione una pagina di diario dal tema “il mio primo giorno di università”; nella terza sessione “una giornata che ha cambiato la mia vita”, ancora una volta come pagina di diario; nella quarta e ultima sessione ho proposto “la mia ultima vacanza”. Tutti i temi richiedono quindi allo stesso modo il racconto di un’esperienza personale al passato e dunque permettono di verificare, sebbene con temi narrativi differenti, l’acquisizione del verbo per quanto riguarda l’opposizione aspettuale e quella temporale nelle narrazioni al passato. Oltre allo specifico tema dell’acquisizione del verbo, il corpus permette anche di osservare altri fenomeni più pertinenti alla lingua scritta, come ad esempio quelli che presento in questo lavoro: fenomeni di scambio tra le lettere L e R, D e T, P e B; incerta scrittura degli accenti nelle parole; scrittura di toponimi cinesi in italiano.

Oltre ad arricchire la descrizione di questa specifica varietà di apprendimento, questa analisi, proposta in chiave qualitativa, vuole contribuire a far luce sulle cause di alcuni errori peculiari nella produzione scritta di apprendenti sinofoni, fornendo così utili indicazioni anche alla didattica dell’italiano LS.

2. Aspetti di scrittura e fonologia a confronto tra cinese e italiano

Per capire come il sistema fonologico del cinese interferisca a volte nella scrittura dell’italiano di apprendenti sinofoni, è necessario da una parte un confronto essenziale tra i sistemi di scrittura del cinese e dell’italiano, dall’altra un paragone tra alcune caratteristiche dei sistemi fonologici delle due lingue. Dal punto di vista del sistema di scrittura, l’italiano è dotato di un sistema fonografico realizzato con lettere dell’alfabeto latino, cioè un sistema in cui i grafemi rappresentano, in ampia parte, i suoni del linguaggio richiamandosi all’inventario fonemico della lingua (cfr. Berruto 2011: 16). Il cinese invece è dotato di un complesso sistema di scrittura con componenti logografiche (ivi, p. 17), realizzato con caratteri chiamati *hanzi* 汉字. Senza addentrarmi troppo in questa sede nella classificazione dei caratteri cinesi, è qui sufficiente dire che la maggior parte di essi è composta da una parte che suggerisce l’area semantica e una parte che suggerisce la lettura (Arcodia, Basciano 2016: 64). Ad esempio, il carattere che significa scuola, *xiao* 校, si compone di

una parte a sinistra il cui significato è legno (*mu* 木), il materiale con cui erano anticamente fatti gli istituti scolastici, e di una parte a destra (*jiao* 交) che serve a suggerire la pronuncia dell'intero carattere. Da considerare infine la tendenziale corrispondenza tra carattere, sillaba e morfema tanto che per definire questo sistema di scrittura è stato anche proposto il termine *morphosyllabic* (DeFrancis 1984: 125).

Il cinese, inoltre, si serve dello *Hanyu pinyin* 汉语拼音, un sistema fonografico realizzato con lettere latine, utilizzato come strumento di studio dei caratteri cinesi (sia dagli studenti che imparano a leggere e scrivere, sia da chiunque si trovi davanti ad un carattere sconosciuto e debba imparare a leggerlo). Il *pinyin* è inoltre uno strumento per la scrittura digitale su computer o smartphone i quali sono dotati di una tastiera QWERTY collegata ad un software di suggerimento dei caratteri cinesi, così man mano che si digitano le lettere latine il software mostra i possibili caratteri cinesi corrispondenti.

Per quanto riguarda le caratteristiche del sistema fonologico, in questa sede basterà dire che nel cinese moderno la sillaba è l'unità fondamentale dell'analisi fonologica e sua caratteristica evidente è la quasi perfetta corrispondenza tra grafema/carattere e morfema, caratteristica che conferisce alla sillaba particolare salienza e rigidità all'inventario sillabico. La struttura delle sillabe è semplice e di grande importanza sono le consonanti iniziali che si oppongono in un sistema di sorde aspirate e sorde non aspirate, a differenza dell'opposizione tra sorde e sonore dell'italiano. L'opposizione riguarda solo le consonanti iniziali, infatti in cinese gli unici fonemi finali possibili sono [ŋ] e [n] e la vocale rotacizzata [ʐ], a volte trascritta [r] (Arcodia, Basciano 2016: 107-108).

Nei paragrafi che seguiranno mostrerò attraverso esempi tratti dal corpus come i sistemi sopra descritti talvolta interferiscano, a livello fonologico-ortografico, nella produzione scritta di apprendenti sinofoni di italiano LS. I dati da una parte confermeranno nel contesto LS quanto già rilevato in altri studi in contesto L2, ad esempio di Costamagna (2011) e Limonta (2009), dall'altra approfondiranno degli spunti di ricerca, investigandoli ulteriormente e commentandoli con campioni di interlingua da me rilevati.

2.1. Scambio di lettere

Sebbene il *pinyin* sia un sistema di scrittura strumentale e non funzionale, studi dimostrano come esso possa comunque interferire nella scrittura dell'italiano di studenti cinesi (Costamagna 2011, Limonta 2009) o nell'apprendimento del cinese da parte di stranieri (Bassetti 2007). Anche per influenza del *pinyin*, la nota difficoltà degli apprendenti sinofoni nel distinguere e produrre i fonemi /l/ e /r/ sembra riproporsi anche in produzione scritta nello scambio tra le lettere L e R. Ad esempio, nella prima sessione di rilevamento uno studente scrive:

(1) pioveva dopo che siamo andati al male

Lo stesso fenomeno di scambio è rilevato, su un altro apprendente, a distanza di 4 mesi nell'ultima sessione di rilevamento:

(2) Hainan è una città bellissima ed è famoso per il male suggestivo.

Lo scambio tra L e R avviene anche in senso contrario, come si può vedere nell'esempio 3, rilevato anch'esso nell'ultima sessione.

(3) Mi alzavo alle 7, facevo colazione e poi andavo in aura.

Come già documentato in letteratura (Qu 2021, Costamagna 2011, Limonta 2009), la differenza di opposizione tra consonanti sorde e sonore in italiano, e tra consonanti aspirate e non aspirate in cinese, e le relative differenze tra le convenzioni ortografiche, causerebbe talvolta in scrittura uno scambio tra le lettere D e T e tra le lettere P e B. La trascrizione in *pinyin* dei fonemi /t/ e /t^h/ corrisponde rispettivamente alle lettere D e T, invece per quanto riguarda /p/ e /p^h/ la trascrizione è B e P (ivi, pp. 59-60). Il campione dell'esempio 4, rilevato nella prima sessione, mostra lo scambio tra D e T addirittura nello stesso breve periodo, dove la parola "soldi", che ricorre quattro volte, è scritta due volte correttamente con la D e altre due invece con la T:

(4) non ho molti soldi, cioè ho bisogno di solti. In futuro, quando avrò molto soldi, farò un giro e comprerò gli abbigliamenti in tutti style. Non cercherò lavoro, solo resterò a casa con i miei solti.

Questo esempio permette in particolare di notare come la produzione sia meno sorvegliata rispetto a quanto ci si potrebbe aspettare in un compito di scrittura, dove lo studente avrebbe il tempo di revisionare il testo e scegliere una delle due soluzioni senza mantenerle entrambe. La possibilità di osservare il corpus longitudinalmente, cioè nell'arco delle diverse sessioni di rilevazione, permette anche di vedere quanto a lungo questo fenomeno persista nelle produzioni di uno stesso studente. Negli esempi 5 e 6 possiamo vedere due produzioni dello stesso studente rilevate a un mese di distanza l'una dall'altra, rispettivamente nella seconda e nella terza sessione:

(5) mi piace il pomotoro molto

(6) poi ho comprato tue "panda" [...] questa partida è la prima volta che guardo sul i miei occhi

Ancora lo stesso transfer si presenta su diversi apprendenti nell'ultima sessione di rilevazione, la quarta:

(7) La prima giornata sono andata in palestra, e aperto una carda di culturismo.

Per quanto riguarda lo scambio tra B e P ho registrato meno casi e tutti nella stessa direzione, cioè la scrittura di P al posto di B. Anche se i dati sono pochi per poter parlare di una tendenza, ciò che è chiaramente osservabile è la presenza del fenomeno dalla seconda alla quarta rilevazione, esemplificata rispettivamente in 8, 9 e 10:

(8) Ho deciso di andare il dormitorio per mettere il mie pauli

(9) Per un mondo migliore doppiamo fare azione subito!

(10) il cipo di questa regione era molto buono.

È secondo me importante considerare che l'ultima sessione di rilevamento è coincisa con l'esame di fine corso, dunque con un contesto in cui la produzione è particolarmente sorvegliata ma che tuttavia non risulta immune dal transfer. Appare evidente che gli apprendenti non sempre riescano a distinguere il tratto di sonorità delle consonanti italiane e, complici le convenzioni di trascrizione del *pinyin*, commettano un errore di scambio tra lettere.

2.2. Scrittura degli accenti

Studi sull'interlingua di apprendenti sinofoni trattano delle difficoltà di acquisizione del sistema accentuale (Han 2013; Costamagna 2011), causate anche dalla grande differenza con il sistema tonale di cui invece è dotato il cinese. L'osservazione e l'analisi degli errori, relativamente alla scrittura degli accenti delle parole polisillabe tronche nei testi del mio corpus, suggerisce l'ipotesi di un'interferenza della L1. Anche in questo caso sarà opportuno osservare e commentare le produzioni longitudinalmente.

Il cinese moderno è dotato di quattro toni e un accento praticamente non percepito dai parlanti (cfr. Arcodia, Basciano 2016: 112), le sillabe possono essere forti o deboli, cioè dotate o meno di tono (Duanmu 2007: 96) e la variazione del tono sulla sillaba cambia radicalmente il significato della parola. Come già accennato, l'acquisizione del sistema accentuale risulta un processo lento e talvolta problematico nell'oralità, ma vediamo come la difficoltà nel percepire oltre che nel produrre l'accento è rilevabile parzialmente anche nella scrittura, nello specifico nella scrittura delle parole polisillabe tronche, sistematicamente dotate in italiano di un accento grafico.

L'esempio 11 mostra il mancato controllo dell'accento da parte di un apprendente sinofono che, in riferimento a una stessa parola tronca dell'italiano ("università"), adotta soluzioni grafiche oscillanti:

(11) Avevo numerosissimi compiti ed esercizi da fare ogni giorno per superare un esame molto importante della mia vita cioè l'esame

di ammissione di universita. Ma oggi, mi siedo all'aula di universita. e molte cose vengono alla mia mente.

[...] Per quando riguarda all'università, la vita e anche molto bellissima ma si deve imparare ad affrontare le difficoltà da solo e deve diventare un vero maturo. Inoltre, le materie dell'università sono numerissimo

L'esempio 11 permette di osservare come questo transfer negativo possa agire anche in un'interlingua avanzata: se si osserva la morfologia nominale, vediamo infatti che questa è molto precisa, così come l'acquisizione del sistema verbale, che dimostra di essere gestito con una notevole sicurezza, alternando ad esempio l'uso dell'indicativo imperfetto e dell'indicativo presente, nonché dell'infinito presente; ciononostante l'influenza più profonda del sistema fonologico della L1 interferisce rendendo incerta e incostante la scrittura dell'accento, anche in una parola appartenente al vocabolario di base⁴ come "università".

A dimostrare la non linearità nel processo di acquisizione di questo tratto fonetico-ortografico è la rilevazione dell'errore a distanza di diverso tempo. Ad esempio, uno stesso studente nella prima sessione di rilevazione (esempio 12) scrive correttamente la parola *vita*, tuttavia nella terza rilevazione (esempio 13), commette un errore nella scrittura della stessa parola rivelando una non completa acquisizione:

(12) La mia vita da bambino è molto buona

(13) Oggi è forse un giorno più importante nella mia vità.

Questa ultima coppia di esempi porta a considerare che l'analisi longitudinale, utile in primo luogo a studiare l'evolversi dell'interlingua, permette anche di rilevare casi che in una sola sessione di rilevazione potrebbero sfuggire.

⁴ Si fa qui riferimento alla tassonomia indicata da De Mauro (1980) ne *Il vocabolario di base della lingua italiana*. In particolare la parola "università" appartiene all'elenco delle parole fondamentali.

2.3. Scrittura dei toponimi

Le differenze tra le convenzioni ortografiche dell'italiano e delle lingue che fanno uso dell'alfabeto latino e le convenzioni ortografiche del cinese producono talvolta transfer negativi anche nella resa delle maiuscole. Su questo aspetto, del resto, si è già soffermata Elena Nuzzo (2010), in un lavoro di analisi dell'interlingua scritta di apprendenti sinofoni. Gloria Limonta (2009) segnala una particolare incertezza nell'uso delle maiuscole nei nomi propri e all'inizio di frase. Nel corpus da me costruito è possibile osservare diversi errori nella scrittura dei toponimi, che potrebbero essere allo stesso tempo influenzati sia dalla già citata centralità della sillaba e dalla quasi perfetta corrispondenza tra grafema/carattere e morfema, sia dai caratteri cinesi e ancora una volta dal *pinyin*.

La maggior parte dei toponimi cinesi non ha una traduzione ufficiale in italiano e dunque, non potendo usare la scrittura in caratteri cinesi, si utilizza la codificazione in *pinyin* epurata dai segni diacritici che indicano i toni e dallo spazio tra le due sillabe corrispondenti ai due caratteri. Alla parola così ricomposta si aggiunge infine l'iniziale maiuscola: ad esempio, Shanghai deriva da *shàng* 上 e *hǎi* 海.

Dall'analisi degli 'errori' sottolineati nell'esempio 14, è possibile notare come quanto descritto prima interferisca nella scrittura dei toponimi in italiano:

(14) sono andata a Bei Hai, una città vicino al mare. Ci ho fatto quattro passeggiate con la mia famiglia. L'altra domenica sono andata a guardare un melodramma che è stato in tournée a chiongqing

In questo frammento si può osservare che l'apprendente, seppur dimostri un avanzato livello di interlingua, non possiede ancora una sicura gestione dei toponimi: il primo, Beihai, è infatti segmentato in corrispondenza dei due caratteri cinesi, esattamente come lo sarebbe in *pinyin*, ma presenta le lettere maiuscole, come se ricalcasse i confini dei due caratteri originali; il secondo invece non è segmentato, così come prevede la norma ortografica dell'italiano, ma è scritto con l'iniziale minuscola, cioè 'chiongqing' anziché 'Chongqing'.

La difficoltà a gestire gli spazi bianchi tra le parole si può spiegare con il fatto che, in un testo continuo scritto in caratteri cinesi, generalmente non viene inserito uno spazio tra le parole e i caratteri risultano così distanziati allo stesso modo. Inoltre, la scrittura in caratteri cinesi non distingue tra caratteri maiuscoli e minuscoli, così come generalmente non vengono utilizzate in modo funzionale le lettere maiuscole in *pinyin*⁵, in quanto questo sistema è usato come strumento nella scrittura digitale dei caratteri cinesi. Infatti, il problema della gestione delle iniziali riguarda anche i toponimi italiani o in traduzione ufficiale:

(15) condividerò le scene affascinanti con la mia famiglia e con i miei amici che stanno in cina.

(16) 2020 forse io andrò in Palermo, sicilia. una isola bellissima e fantastica. per studiare il mio italiano. Le persone di palermo sarà vivace e buone.

Anche in questo caso, dunque, nonostante la scrittura sia più sorvegliata della lingua orale, emergono incertezze, anche in parole certamente conosciute (come *Cina* nell'esempio 15), talora con scelte non omogenee persino a distanza di due righe (come nell'ultimo esempio).

3. Conclusioni

Questo lavoro si prefigge di contribuire ad arricchire la descrizione dell'interlingua di apprendenti sinofoni a partire dall'analisi di errori rilevati in un corpus costituito da produzioni scritte in contesto di apprendimento LS. Oltre ad avere trovato conferma anche in LS di fenomeni già rilevati in contesto L2, nel caso dello scambio di lettere, questo lavoro fornisce attraverso nuovi esempi un approfondimento su possibili cause di errori nella gestione delle lettere maiuscole nella scrittura dei toponimi e un'ipotesi sull'influenza del sistema tonale del cinese nella scrittura degli accenti nelle parole tronche in italiano.

⁵ È possibile notare l'uso delle lettere maiuscole in *pinyin* a scopo didattico nei libri di testo delle scuole elementari e nei manuali di cinese per stranieri.

In particolare questa analisi preliminare, ancora lungi dall'essere esaustiva nella descrizione del livello di analisi fonetico-ortografico e pertanto parziale e focalizzata su alcuni aspetti, permette di osservare come talvolta la struttura fonologica del cinese e i suoi due sistemi di scrittura, caratteri cinesi e *pinyin*, possano produrre transfer nella scrittura dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni. Nel dettaglio ho osservato come il sistema di opposizione tra fonemi sordi aspirati e non aspirati /t^h, t, p^h, p/ e le relative convenzioni di trascrizione in *pinyin* producano, nella scrittura di questi apprendenti, fenomeni di scambio tra le lettere D e T, P e B. Lo scambio tra le lettere R e L sembra invece legato più esclusivamente alla difficoltà dei sinofoni nel distinguere e produrre i fonemi /l/ e /r/. Nella seconda parte della ricerca ho fornito un'ipotesi, supportata da esempi, di come la difficoltà di acquisizione del sistema accentuale produca errori nella scrittura delle parole tronche. Infine approfondendo il suggerimento di altri studi di osservare la gestione dei caratteri maiuscoli da parte di studenti cinesi, ho descritto come la scrittura in caratteri cinesi, priva di spazi bianchi tra i caratteri, e come la mancanza di distinzione tra lettere maiuscole e minuscole in *pinyin*, interferiscano nella scrittura dei toponimi in italiano, ovvero come questi talvolta vengano scritti con segmentazioni calcate dalle convenzioni della scrittura cinese e con un uso incerto delle lettere maiuscole.

Dal punto di vista del metodo la ricerca permette di dire che il task si conferma un metodo utile per la rilevazione anche dell'interlingua scritta rivelando non solo la conoscenza esplicita ma anche quella implicita. Dal punto di vista dell'interlingua scritta i dati raccolti permettono, infatti, di descriverne il processo evolutivo e capire quanto influisca il sistema fonetico della L1 durante il processo di scrittura. I campioni di interlingua scritta ci permettono anche di mettere a fuoco alcune specificità della lingua cinese e le difficoltà che gli apprendenti incontrano nell'acquisizione dell'italiano. Si può inoltre osservare come i due sistemi di scrittura usati in Cina interferiscano nell'acquisizione delle norme ortografiche dell'italiano. In ultimo, ma non per importanza, il lavoro di raccolta e analisi dei campioni di interlingua in classe può essere un'utile guida per indirizzare l'intervento didattico, agganciando l'esercizio della pronuncia, a cui la didattica delle lingue in Cina dedica molto tempo, a

quello della scrittura. Potrebbero essere attività utili, ad esempio, il dettato di testi che presentino parole simili a quelle in cui sono stati rilevati dei problemi, oppure fornire un testo scritto in cui tutte le parole tronche sono prive di accento grafico e chiedere agli studenti di marcare l'accento dove necessario.

Bibliografia

- Arcodia, Giorgio Francesco / Basciano, Bianca 2016. *Linguistica cinese*, Bologna, Pàtron Editore.
- Bassetti, Benedetta 2007. *Effects of hanyu pinyin on pronunciation in learners of Chinese as a foreign language*, in Andreas Guder, Jiang Xin e Wan Yexin, a cura di, *The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*, Beijing, Beijing Language and Culture University Press.
- Berruto, Gaetano / Cerruti, Massimo 2011. *La linguistica. Un corso introduttivo*, Torino, UTET Università.
- Bettoni, Camilla 2001. *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Chen, Ying / D'Agostino, Mari / Pinello, Vincenzo / Yang, Lin, a cura di, 2018. *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Palermo, Palermo University Press.
- Chini, Marina 2010. *Concetti, teoremi e fattori relativi all'acquisizione di lingue seconde*, in Stefano Rastelli, a cura di, *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 23-43.
- Consiglio d'Europa 2020. *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, «Italiano LinguaDue», Milano.
- Corino, Elisa / Marelli, Carla 2009. *Elicitare scritti a partire da storie diseguate: il corpus di apprendenti VALICO*, in Cecilia Andorno e Stefano Rastelli, a cura di, *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 113-138.
- Costamagna, Lidia 2011. *L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie*, in Elisabetta Bonvino e Stefano Rastelli, a cura di, *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto*

- Marco Polo, Atti del XV seminario AICLU Roma, 19 febbraio 2010, Pavia, Pavia University Press, pp. 49-66.
- De Mauro, Tullio 1980. *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- DeFrancis, John 1984. *The Chinese language: Facts and Fantasy*, Honolulu, University of Hawai'i Press.
- Duanmu, San. 2007 [2000]. *The Phonology of Standard Chinese*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferrari, Angela 2014. *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci editore.
- Ferrari, Angela / Lala, Letizia / Zampese, Luciano 2021. *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Roma, Carocci editore.
- Gass, Susan / Selinker, Larry, a cura di, 1992. *Language transfer in language learning*, Amsterdam, Benjamins.
- Gass, Susan / Selinker, Larry, a cura di, 1994. *Second language acquisition. An introductory course*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.
- Giacalone Ramat, Anna 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci editore.
- Han, Feifei 2013. *English pronunciation problems of Chinese EFL learners*. «the ORTESOL Journal», 30, 26-30.
- Klein, Wolfgang / Perdue, Clive 1997. *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*. «Second Language Research», 13, 301-347.
- Limonta, Gloria 2009. *Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni*. «Italiano LinguaDue», 1, 29-54.
- Nuzzo, Eelena 2010. *Valutare l'interlingua di studenti cinesi*, in Stefano Rastelli, a cura di, *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 223-238.
- Pallotti, Gabriele 1998. *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pallotti, Gabriele / Zedda, Assunta Giuseppina 2006. *Le implicazioni didattiche della Teoria della processabilità*. «Revista De Italianística», (12), 47-64.
- Pallotti, Gabriele 2005. *Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua*, in Elisabetta Jafrancesco, a cura di, *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atene, Edilingua, pp. 43-59.
- Paternostro, Giuseppe 2018. *Scrittura, generi e tipi testuali negli apprendenti sinofoni. Aspetti pragmatico-culturali e linguistici*, in Ying Chen, Mari

- D'Agostino, Vincenzo Pinello e Ling Yang, a cura di, *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Palermo, Palermo University Press, pp. 173-182.
- Qu, Shanshan 2021. *Integrazione dei test di profitto ai manuali d'italiano usati in Cina per studenti universitari*. «Italiano LinguaDue», 2, 726-747.
- Schmitt, Norbert, a cura di, 2010 [2002]. *An Introduction to Applied Linguistics*, Londra, Hodder Education, An Hachette UK Company.
- Selinker, Larry 1972. *Interlanguage*. «IRAL, International Review of Applied Linguistics» 10, 209-231.
- Spina, Stefania 2019. *The development of phraseological errors in Chinese learner Italian: A longitudinal study*, in Andrea Abel, Aivars Glaznieks, Verena Lyding e Lionel Nicolas, a cura di, *Widening the scope of learner corpus research. Selected papers from the fourth Learner Corpus Research Conference*, Louvain, Belgium, Presses Universitaires de Louvain, pp. 95-119.
- Toth, Zuzana 2020. *Tense and Aspect in Italian Interlanguage*, Berlin, De Gruyter.

IL GRAPHIC NOVEL: UN NUOVO GENERE LETTERARIO E LE SUE POSSIBILI APPLICAZIONI IN CHIAVE DI DIDATTICA DELL'ITALIANO L1

Andrea Testa, Università Roma Tre

1. Premessa

Che il *graphic novel* (d'ora in poi: GN) sia espressione dell'ormai «età adulta del fumetto»¹ è un dato di fatto acquisito. Benché si nutra ancor oggi più di qualche riserva sulla pienezza dello statuto letterario del romanzo a fumetti, si è ormai concordi nel considerare il GN un utile “ponte” con un tipo di scrittura non banalmente comunicativa² per le giovani generazioni, meno inclini alla lettura dei testi della nostra tradizione letteraria. Tale *medium* può dunque rappresentare uno stimolo concreto per accostare i più giovani alla variazione linguistica, senza obbligarli a misurarsi con la difficoltà della letteratura classica, ma al tempo stesso chiamandoli a confrontarsi con stili e registri diversi. Può inoltre costituire un modo per rifuggire dall'agguerrita concorrenza di quell'e-taliano, ormai dilagante, che tende ad appiattire la scrittura digitale in un terreno di passivo mescolamento tra prossimità e distanza comunicativa³.

Da una decina di anni all'incirca il GN ha riscosso un successo piuttosto considerevole, al punto che il romanzo *unastoria* di Gipi è entrato, prima volta per un fumetto, nella lista dei dodici candidati al Premio Strega del 2014, e l'anno successivo la stessa sorte è toccata anche al racconto *Dimentica il mio nome* di Zerocalcare⁴. Nonostante il romanzo

¹ Sull'«età adulta del fumetto» rinvio ai saggi contenuti in Spinazzola (2012). Sulla lingua del GN italiano si vedano almeno gli studi di Sebastiani (2002); Sebastiani (2009); Morgana (2016).

² Cfr. Palermo (2017).

³ Su quest'aspetto si vedano le considerazioni di Dardano (2022); sull'e-taliano, varietà di italiano scritto sorta nell'ambito della comunicazione telematica, cfr. Antonelli (2016); Lubello (2016).

⁴ Cfr., rispettivamente, Gipi (2013); Zerocalcare (2014). Sulla lingua di Zerocalcare sia consentito il rinvio a Testa (2023).

a fumetti condivida com'è noto numerosissimi aspetti in comune con l'italiano del fumetto seriale, «risulta impossibile tracciare una caratterizzazione d'insieme, per la varietà dei generi e delle strutture narrative e le diverse scelte di ogni autore»⁵. Rispetto al fumetto tradizionale il GN presenta alcune diversità sostanziali: i racconti sono autoconclusivi, ovvero manca la serialità delle storie; i temi affrontati nei romanzi possono essere i più svariati; la componente grafica offre tratti innovativi che tendono a movimentare la rigida impostazione tradizionale; vi è una maggiore libertà espressiva che riguarda le scelte stilistiche e linguistiche⁶. La diversità più significativa, però, risiede nella dignità letteraria che viene accordata agli scrittori di GN, e che è sempre stata negata, invece, agli autori dei fumetti storici⁷.

La varietà degli stili e dei registri impiegati dagli autori di GN ben si presta a una riflessione didattica sul tipo di lingua impiegato dai vari fumettisti nelle loro opere. Si può aggiungere, inoltre, che l'ampiezza dei registri e delle varietà linguistiche rappresentati dal GN richiama da vicino l'esperienza della commedia plurilingue nelle sue diverse manifestazioni dal teatro veneto cinquecentesco fino a Dario Fo, e anche oltre⁸.

In questa sede, dopo aver passato al vaglio alcuni degli aspetti più notevoli del lessico e della sintassi, propongo una serie di esercizi utili per l'attività in classe, rivolti a studenti del primo biennio delle scuole secondarie di II grado. Per la redazione degli esercizi mi sono basato su tre GN: Mattia Labadessa, *Piccolo!*, Milano, Feltrinelli, 2020 (sigla: L); Leo Ortolani, *Bedelia*, Milano, Bao Publishing, 2020 (sigla: O); Zerocalcare (pseudonimo di Michele Rech), *Scheletri*, Milano, Bao Publishing, 2020 (sigla: Z)⁹.

⁵ Morgana (2020: 195). Sulla “grammatica” del fumetto seriale è d'obbligo il rinvio a Caprettini (1970); Morgana (2016: 223-229).

⁶ Su questi aspetti si veda Giovanardi / Testa (2023).

⁷ Riprova ne è, come s'è detto, il fatto che Gipi e Zerocalcare siano entrati tra i finalisti dello Strega nel 2014 e nel 2015.

⁸ Cfr. Giovanardi / Testa (2023: 215, 233).

⁹ Sull'intertestualità di *Scheletri* cfr. Sebastiani (2021); su alcuni spunti di analisi linguistica dei fumetti di Ortolani e Zerocalcare presenti nel web, si veda invece Moglia (2022). Per la trama dei tre GN si rimanda al sito delle case editrici, rispettivamente www.lafeltrinelli.it (per *Piccolo!* di Labadessa) e www.baopublishing.it (per *Bedelia* di Ortolani e *Scheletri* di Zerocalcare). Negli esempi dai tre testi i numeri di pagina che seguono le sigle delle

2. Aspetti linguistici del GN

Per la presente occasione mi soffermerò prevalentemente su alcuni fenomeni del lessico e della sintassi, i due settori che meglio riproducono le soluzioni e le semplificazioni tipiche dell'italiano neostandard. Tale aspetto, condiviso peraltro con la grammatica del fumetto tradizionale, costituisce il tratto linguistico che caratterizza maggiormente la lingua dei GN indagati.

2.1. Lessico

La base lessicale comune ai tre fumetti ispezionati è senz'altro rappresentata dalla nutrita presenza di colloquialismi, oltre al cospicuo inventario di turpiloquio e linguaggio disfemico che spesso danno forma a un parlato "trascurato". È significativa la messe di voci colloquiali che riguardano diversi ambiti lessicali: voci che si riferiscono al sesso, gergalismi (relativi specialmente al consumo di droghe), regionalismi (perlopiù di provenienza giovanile¹⁰), e anche voci espressive connotate stilisticamente nel senso della colloquialità. Esempi di voci (o locuzioni) riferite al campo sessuale: *pugnette* 'masturbazioni maschili' (L 39), *baldracca* 'prostituta' (O 5), *bombole* 'mammelle' (O 16), *si è fatta mezza città* 'è andata a letto con molti uomini' (O 12), *infrattarsi* 'appartarsi per fare l'amore' (O 146), *te la do!* 'detto da donna che si concede sessualmente' (O 146). Esempi di gergalismi: *ceppa* 'sigaretta di droga leggera da fumare' (L 10), *roba* 'droga pesante' (Z 57), *fumo* 'hascisc' (Z 61), *piedipiatti* 'poliziotti' (Z 91; in questo caso si tratta di una voce del gergo della malavita). Esempi di regionalismi: *azzeccoso* 'appiccicoso' (L 36), *mo* 'adesso' (L 40), *sbocciare* 'festeggiare in compagnia consumando bevande alcoliche' (L 63), *guardie* 'poliziotti' (Z 9), *zeccaccia* 'politica-mente di sinistra' (Z 14), *bomboni* 'petardi' (Z 62), *boccalona* 'credulona' (Z 63), *un botto* 'molto' (Z 208, nella frase: «Io lavoro un botto»), *cocco* 'cocaina' (Z 211), *pizzone* 'forte schiaffo' (Z 258). Esempi di voci (o locuzioni) colloquiali: *un sacco* 'molto' (O 76, nell'espressione: «è un sacco

opere si riferiscono alle succitate edizioni; per le tavole di *Piccolo!*, che non presentano una numerazione, si è proceduto a inserire il numero di pagina da cui si traggono le citazioni.

¹⁰ Sull'italiano dei giovani è opportuno il rinvio al volume curato da Nesi (2022).

di tempo!»), *si è fatta una certa!* ‘si è fatto tardi!’ (O 111), *balle* ‘frottole, bugie’ (O 142), *vi scoccia?* ‘vi infastidisce?’ (Z 79). In Ortolani troviamo l’appellativo familiare *amo* ‘amore’ (assai diffuso in diversi parlati regionali nella variante apocopata *amo*): «Siamo qui, amo!» (O 23).

Il tasso di colloquialità è ravvisabile anche nei numerosi reperti di verbi procomplementari (con uno o con doppio pronome clitico)¹¹: *avercela* ‘provare antipatia, rancore’ («Ce l’ho con quel tossico di merda» Z 166); *cercarsela* ‘andare incontro a situazioni scomode’ («Ve la siete cercata!» O 84); *entrarci* ‘avere a che fare’ («loro non c’entrano, per fortuna!» O 23); *esserci* ‘accadere, succedere’ («Che c’è, vuoi vedere lo statino?» Z 64); *sbattersene* ‘disinteressarsi completamente’ («se ne sbatteva» L 82); *sentirsela* ‘considerarsi capace, avere voglia’ («Se non te la senti, non voglio obbligarti» Z 139); *volerci* ‘occorrere’ («Ci vuole tempo» O 57).

Veniamo al fitto impiego di alterati presenti in misura significativa in tutti e tre i romanzi scrutinati¹². Elenco i suffissi alterativi più ricorrenti nei fumetti. Diminutivi in *-ino/-ina*: *piccolino* (L 8), *pigiantino* (L 12), *biscottino* (L 12), *cannoncino* ‘piccolo spinello’ (L 12, con interfisso), *macchinina* (L 24), *robottino* (L 27), *pisellino* ‘piccolo pene’ (L 52), *topino* (L 80), *bastoncino* (L 82, con interfisso), *ragazzina* (O 28), *cosina* (O 81), *amorino* (O 88), *fessurina* (O 88), *gattino* (O 108), *musino* ‘piccolo muso’ (O 112), *codino* (O 112), *penino* ‘piccolo pene’ (O 132), *popolino* (Z 38), *delicatine* (Z 97), *raccontino* (Z 114) *agnellino* (Z 129); in *-ello/-ella*: *pioggerella* (Z 53, con interfisso); in *-etto/-etta*: *favoletta* (L 34), *straccetto* (L 70), *casetta* (L 105), *scimmietta* (Z 38), *giochetto* (Z 97), *roscetto* (Z 173); vezzeggiativi in *-otto/-otta*: *giovannotto* (O 157), *cucciolotto* (Z 191), *scemotte* (Z 201); in *-uccio/-uccia*: *lattuccio* (Z 15), *Mariuccia* (Z 144); accrescitivi in *-one/-ona*: *professorone* (O 123), *lettone* (Z 37), *squadrone* (Z 38), *fetone* ‘feto grande’ (Z 39), *pienone* ‘affollamento di gente’ (Z 42), *spintoni* (Z 83). Vi sono poi gli alterati spregiativi *parolacce* (L 86), *storiaccia* (Z 40), *cartaccia* (Z 56) e *fratellastri* (Z 133).

¹¹ Sui verbi procomplementari in italiano e sul loro trattamento nella lessicografia, cfr. Viviani (2006).

¹² Sugli alterati nel fumetto Disney si veda Pietrini (2009: 117-140). In generale sul fenomeno dell’alterazione cfr. almeno Merlini Barbaresi (2004); Necker (2005); sui suffissi valutativi nei verbi, si veda inoltre Grandi (2009).

Il contingente delle voci disfemiche, spesso usate per formulare insulti o imprecazioni, è piuttosto ampio e colorito¹³. Alcuni esempi di insulti: *bastardo* (L 10), *scemo!* (L 71), *cagna in calore!* (O 62, riferito a donna), *imbecille* (O 110), *perversa gallina stagionata* (Z 150, riferito a donna anziana). Imprecazioni: *porcoddue* (Z 14, eufemismo blasfemo), *oh santa Brigida* (Z 32), *perdio* (Z 94). Non di rado gli autori si spingono fino al turpiloquio: *rincoglionito* (L 8), *figli di puttana* (L 26), *porca troia* (L 35), *ladro di merda* (L 51), *non rompere i coglioni* (L 62), *inculata* (L 86). Ancora: *stronza!* (O 19), *si fottano* (O 114), *infame pezzo di merda* (Z 101), *coglione* (Z 165), *vaffanculo!* (Z 167). In Labadessa e Zerocalcare, in particolare, risalta l'uso piuttosto insistito e particolareggiato del disfemismo *cazzo*. Sulla base della proposta di classificazione dei vari usi della voce in questione proposta da Serianni in uno studio sul turpiloquio nell'italiano contemporaneo¹⁴, è possibile delineare una rassegna dei diversi impieghi della parola. Do di séguito un campionario degli usi maggiormente esperiti dai due fumettisti: *a*) uso proprio: «Ma ti sei visto, tu? Sembri un cazzo col becco!» (L 45); *b*) come esclamazione (anche con uso incidentale), talvolta preceduta dall'interiezione *oh*: «Oh! Sto cercando di fare un libro per bambini, cazzo!» (L 7); «È quello che andremo a scoprire in questo magico viaggio, cazzo, te l'ho appena detto, ma sei rincoglionito?!» (L 8); «Dai, cazzo!» (L 12); «Oooooohccccazzo! Ooohccazzo!» (L 34), «Cazzo, sì!» (L 63), «Ppiccolooo tu non esisti, cazzo!» (L 66); «Come cazzo vai in giro zecca di merda!» (Z 8); *c*) come elemento completivo della negazione con valore pari a 'niente'¹⁵: «non c'ho capito un cazzo» (L 89); «non ha un cazzo a cui pensare» (L 70); «non eri bono a fa' un cazzo» (Z 48); «Non se capisce un cazzo» (Z 78); *d*) come elemento completivo di interrogative (talvolta con intonazione polemica): «Parliamoci chiaro, che cazzo di esempio sono stato per te?!» (L 88); «Cosa cazzo hai in testa???» (Z 168); nell'esempio che segue *cazzo* svolge la funzione del *che*

¹³ Sulle parolacce della lingua italiana si veda il volume di Trifone (2022); sulle parole ingiuriose e gli insulti nella storia dell'italiano si vedano anche i contributi di Alfonzetti / Spampinato (2010); Alfonzetti / Spampinato (2011); Alfonzetti (2017).

¹⁴ Mi riferisco allo studio di Serianni (2011).

¹⁵ Si tratta di un uso ben attestato nell'italiano e in altre lingue, per cui cfr. Rohlfs (1966-1969: § 967).

introdotto di domanda: «Cazzo fai tutto il giorno in metro?» (Z 40); *e*) come determinante polemico o svalutativo di un sostantivo: «[le tane degli altri topini] erano dei buchi del cazzo privi di carattere» (L 83); una variante è rappresentata dalla sequenza *un cazzo di* + determinato: «Oh giuro, un dito. Un cazzo di dito» (Z 4); «Io non ti do un cazzo di niente» (Z 185); talvolta tale fattispecie è accompagnata da un aggettivo dimostrativo: «Quel cazzo di ragazzino» (Z 31); *f*) come elemento impiegato nella polirematica *grazie al cazzo*, usata per sottolineare polemicamente o con sarcasmo l'ovvietà di un'affermazione fatta poco prima dall'interlocutore: «Graziarcazzo, se le bombolette sono difettose...» (Z 80); *g*) come intensificatore espressivo: «Dimmi che cazzo è Bill Viola» (Z 95); «Tanto che cazzo devi fa'» (Z 109); «Io esco con chi cazzo mi pare» (Z 167); *h*) come segnale discorsivo in *incipit* di frase o in clausola: «Cazzo calmo chiamo qualcuno!» (Z 84); «C'è Lena, cazzo» (Z 153); *i*) con valore olofrastico pari a 'niente': «Ora mi chiedo: cosa ti ha lasciato questo viaggio? / Un cazzo!» (L 87); *l*) come voce usata in frasi idiomatiche: *l*₁) *rompere il cazzo* 'dare molto fastidio': «a casa mia nessuno mi rompe il cazzo» (Z 10); «Ti rompi il cazzo ma guardi avanti» (Z 30); *l*₂) *fare come cazzo* + voce del verbo *parere* 'fare quel che si vuole senza curarsi della volontà altrui': «intanto lui viene qua e fa come cazzo gli pare» (Z 102); *l*₃) *attaccarsi al cazzo* 'rinunciare a qualcosa': «attaccate ar cazzo e tira forte» (Z 13). Troviamo poi diverse occorrenze del plurale *cazzi* sempre impiegato in espressioni idiomatiche assai ricorrenti nel parlato poco sorvegliato. Ne offro una selezione: 1) *fare* (o *farsi*) *i cazzi* + aggettivo possessivo 'badare ai propri interessi': «tu ti devi fare i cazzi tuoi» (Z 31), «Tu fatti i cazzi tuoi!» (Z 166); nell'esempio che segue il disfemismo non è introdotto da *fare*, ma compare sempre in combinazione col possessivo: «So' una spada a riassumere i cazzi altrui» 'sono molto bravo a riassumere i fatti degli altri' (Z 209); 2) slittamento semantico della voce che assume il significato di 'guai, grane': «ha tre cazzi a cui pensare» (L 70); «[avere] Un milione di cazzi a cui pensare!» (L 72); «Quindi so' proprio cazzi tuoi» (Z 5); 3) nella locuzione, originariamente romanesca ma in espansione, *'sti cazzi* utilizzata per manifestare non curanza e indifferenza: «Vabbe' sticazzi» (Z 64); «Ah ma allora sticazzi, dai» (Z 93). Da registrare inoltre

l'espressione *caca cazzzi* 'persona fastidiosa, seccatore' in «'sta città s'è riempita di caca cazzi ormai» (Z 13)¹⁶.

Riporto, da ultimo, un passo estrapolato da *Piccolo!* di Labadessa, in cui affiora una riflessione metalinguistica relativa proprio all'impiego della voce *cazzzo* spesso adoperata dal protagonista (nello scambio che segue spicca la ripetizione quasi ossessiva del disfemismo palleggiato tra i due personaggi):

PICCOLO Che figli di puttana!
LABADESSA Ehi! Non si dice!
PICCOLO Tu dici "cazzo" in continuazione. Sono un bambino, imito quello che fanno i grandi!
LABADESSA Sì, dico "cazzo", ma non ho mai detto "figli di puttana"!
PICCOLO Lo hai appena fatto.
LABADESSA Cazzo!
PICCOLO Che cazzo di figli di puttana, i compagni di Luca!
LABADESSA Continuiamo.
PICCOLO Sìiiii! (L 26)

2.2. Sintassi

Per quanto concerne la fisionomia sintattica dei tre GN, tralascerò tutta quella serie di fenomeni simulanti il parlato reale – pur presenti in copia massiccia –, quali frasi foderate, costrutti col doppio dativo, strutture frasali marcate, scisse, *c'è* presentativo, *che* usato con funzione di connettore polifunzionale, *ci* "attualizzante", che hanno ormai visto perdere progressivamente la loro "rappresentatività" del parlato negli usi scritti della lingua, o che comunque sono ascrivibili a un tipo di italiano colloquiale

¹⁶ La forma *cacacazzzi*, in grafia univerbata, è registrata nel *VRC*, s.v. Registro anche la forma derivata *cazzate* 'sciocchezze, stupidaggini', con chiara relazione etimologica con l'organo sessuale in «può rendere più accettabile mettere in scena tutti i giorni il tuo castello di cazzate» (Z 42).

non più pienamente probante di una volontà di rappresentazione del parlato. Mi soffermerò, invece, su alcuni costrutti meritevoli di attenzione che non sempre sono posti al centro della riflessione.

Vediamo, per prime, talune costruzioni interrogative introdotte da *sai* usato con funzione di segnale discorsivo per richiamare l'attenzione dell'interlocutore: «sai che ti dico?» (L 8); «Sai che non lo so?» (L 90); «Sai cosa? C'hai ragione, Piccolo» (L 88); «Sai che è?» (Z 79); «Sai che secondo me stavi meglio con la cresta?» (Z 180); «Sai cosa facciamo ora con tutti questi brutti pensieri?» (Z 194).

Si nota anche la presenza piuttosto ricorrente, soprattutto in Zerocalcare, della forma *tipo* diffusa in diversi contesti sintattici e con diversi significati¹⁷: *a*) come marca di similitudine col valore approssimativo di 'come': «Una parola tipo “paracadute”» (O 71); «tutti intorno a me si evolvevano, tipo i Pokemon» (Z 231); *b*) con il valore avverbiale di 'più o meno': «Facevo i versi de Chewbecca tipo» (Z 26); «La sua vita me la immaginavo tipo così» (Z 28); *c*) come connettivo seguito da *che* in funzione di focalizzatore: «Tipo che continuo a pensa' che un pestaggio sia più onesto di una gogna pubblica» (Z 9); *d*) con valore rafforzativo della portata epistemica dell'enunciato: «in quel periodo stava tipo in Asia a giocare d'azzardo» (Z 28). Un altro esempio: «Io pensavo di andare tipo a scuola guida, con altri come me» (Z 19); *e*) come segnale discorsivo (a inizio e in fine di enunciato che incornicia la battuta): «Tipo mo o m'arrestavano o mi toglievano l'affidamento tipo...» (L 65). Con riferimento a quest'ultimo esempio segnalo un modulo costruito con *che poi* in apertura di frase, anch'esso assai frequente nell'oralità e tipico del parlato dialogico, che presuppone la ripresa di un elemento (parola o frase) di un enunciato precedente: «Che poi quale affidamento [sic] cioè tu sei il mio bambino inferiore non ti possono togliere...» (L 66)¹⁸.

Passiamo a un esempio di costrutto formato da *intanto che* col valore di 'mentre': «Intanto che preparo la cena, tu e tuo fratello andate ad

¹⁷ Sugli usi di *tipo* nell'italiano contemporaneo si veda il saggio di Voghera (2014); sul fenomeno in Zerocalcare aveva già puntato l'attenzione Giovanardi (2019a: 102-103).

¹⁸ Un costrutto simile lo ritroviamo anche nei fumetti *Kobane calling. Oggi e No sleep till Shengal* di Zerocalcare, per cui cfr. Testa (2023: 136).

apparecchiare!» (O 112)¹⁹; ora un modulo costruito col doppio *che* in una frase esclamativa («Ma va' che faccia che hai fatto!» O 111), e un altro presente invece in un'interrogativa («che è che non capisci?» Z 53). Ancora altri costrutti. Un paio di costruzioni formate con *facciamo che* col valore di 'stabiliamo che': «Facciamo che ci vediamo là, dai» (O 123); «Facciamo che ti parlo degli altri, va'» (Z 209); un'altra costruzione formata con *ci credo che* col valore di 'mi spiego la ragione per cui': «Ci credo, che poi non te l'ho mai data!» (O 138; qui è da notare anche il doppio senso osceno). Attestato anche l'uso della locuzione *tante volte* impiegata col valore di 'per caso': «Avete mica visto un regazzino roscetto? Tante volte fosse venuto qua a riflettere» (Z 173). Infine un fenomeno assai ricorrente nell'italiano di uso comune, ovvero l'omissione dell'articolo determinativo nelle locuzioni temporali: «È tutta sera che hai una strana espressione sul viso» (O 25)²⁰.

Ascrivibile a una sintassi "sciolta" è anche l'impiego del più informale *come mai?* in luogo di *perché* («Come mai nessuno me lo ha detto?» O 106; «come mai [vai] in giro con Osso??!» Z 110), l'uso dell'avverbio di negazione *manco* 'nemmeno' («Manco la smetti con le parolacce però» L 89), e la frase negativa costruita con *mica* («non è mica semplice, eh?» O 70; «Mica stamo alle Olimpiadi» Z 217; «mica mi devo difendere il Pigneto» Z 217). Da segnalare inoltre un esempio di periodo ipotetico controfattuale con il doppio imperfetto indicativo sia nella protasi, sia nell'apodosi, anch'esso testimone di un italiano neostandard meno impetito: «Se volevo l'amore, mica mi sposavo!» (O 79). E infine alcuni costrutti particolari di stampo romano molto frequenti in Zerocalcare. Due strutture perifrastiche infinitive: «stai a fa' un casino»

¹⁹ Sull'uso dei connettivi nella didattica scolastica si rimanda agli studi di Rati (2020); Patota (2022: 171-179); in particolare sui connettivi e i coesivi nei manuali di storia, si veda Licciardi / Tassoni (2016).

²⁰ Su tale fenomeno di ellissi dell'articolo nelle determinazioni temporali, si veda la risposta di Marina Bonghi sull'omissione dell'articolo determinativo nella locuzione temporale *settimana prossima/scorsa* nella pagina dedicata alla consulenza linguistica del sito dell'Accademia della Crusca (rintracciabile alla pagina web: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/omissione-dellarticolo-determinativo-nella-locuzione-temporale-settimana-prossimascorsa/161>), ora anche in Crusca (2022: 38-39).

(Z 76), «non so proprio di che stai a parlà» (Z 206); e una sequenza costruita con *avoja* ‘hai voglia’: «Avoja a pensa’ che il problema era questa città» (Z 253), con valore concessivo-ipotetico ‘per quanto si possa pensare’²¹.

3. Il GN in prospettiva di didattica dell’italiano L1

Indagati gli aspetti più caratterizzanti del linguaggio dei GN considerati per l’occasione, e ribadito che il romanzo a fumetti rappresenta uno dei generi narrativi più frequentati dai giovani, interessa qui individuare quali spunti di riflessione può offrirci tale genere letterario su un piano didattico, segnatamente alle varietà diamesiche e diafasiche dell’italiano e alla sintassi dell’oralità²². È ben noto il monito di numerosi docenti di italiano che troppo spesso lamentano carenze linguistiche nei loro discenti e, su tutte, il fatto che non di rado nelle verifiche scritte gli alunni “scrivono come parlano”, con l’uso di un lessico e di una sintassi inadeguati che troverebbero invece piena cittadinanza all’interno di un registro linguistico informale. Parrebbe dunque opportuno stimolare anzitutto lo studente a una maggiore riflessione e a una piena consapevolezza sulla differenza tra scritto e parlato, tra formalità e informalità, e a non confondere i due piani. Uno dei maggiori problemi nella comunicazione giovanile, infatti, consiste nell’appropriatezza della scelta del registro rispetto alla situazione comunicativa: calibrare il discorso in base alla maggiore o minore “distanza comunicativa” con l’interlocutore è un’operazione né banale, né scontata. In tal senso l’uso del GN come punto di riferimento, ma non certo come modello, può aiutare il discente a prendere coscienza della necessità di variare lo stile comunicativo in contesti enunciativi diversi. Per far questo, però, lo studente deve aver raggiunto una buona competenza (sia attiva, sia passiva) della lingua; pertanto la

²¹ Sul caso del romanesco *avoja*, da parola-frase a interiezione, cfr. lo studio di Giovanardi (2019b); su altri aspetti della sintassi di Zerocalcare, sia di nuovo consentito rinviare a Testa (2023: 134-138).

²² Sulla didattica dell’italiano ad apprendenti stranieri tramite i fumetti, il rinvio è a Santalucia (2013) e ai volumi di Cagli / Diadori / Spinosa (2014); sull’utilizzo della vignetta umoristica a scopo didattico per l’insegnamento dell’italiano L2/LS si vedano Francomacaro (2010); Francomacaro (2019); sugli ambiti di applicazione della stessa cfr. anche Mollica (2001).

fascia d'età più indicata per utilizzare il GN a fini didattici appare quella del primo biennio della scuola secondaria di II grado. Nel primo biennio lo studente ha ancora una scarsa confidenza con la lingua letteraria che tuttora nella scuola rappresenta il registro elevato di riferimento; egli è dunque privo di una possibile alternativa alle proprie abitudini linguistiche perfettamente rispecchiate dalla lingua del GN. In un certo senso analizzare la lingua del GN equivale, per lo studente, a una sorta di "autoanalisi linguistica" con un'assunzione di consapevolezza che gli consentirà, quando si misurerà costantemente con i livelli più alti della lingua e in particolare con la lingua letteraria (antica e moderna), di comprendere le differenze fondamentali a livello di lessico, sintassi e testualità che caratterizzano registri assai lontani sul piano diamesico e diafasico.

In appendice propongo una serie di esercizi come *specimina* utili al potenziamento delle competenze lessicali e sintattiche dei discenti del primo biennio delle scuole secondarie di II grado, con particolare riguardo al campo della semantica e della varietà diafasica dell'italiano. In dettaglio: gli esercizi 1-2 sono dedicati al lessico (si chiede allo studente di spiegare il significato di alcune locuzioni idiomatiche, oppure di sostituire voci colloquiali o gergali con le corrispondenti voci del registro più formale); gli esercizi 3-8 sono invece dedicati alla sintassi (si chiede di sostituire alcuni costrutti sintattici tipici del registro informale con altre costruzioni sinonimiche più confacenti a un registro di media formalità).

4. Conclusioni

Il GN pare ormai un genere letterario maturo per poter essere utilizzato nell'insegnamento linguistici e i contesti di apprendimento. In questa sede se ne è proposto un uso didattico mirato al potenziamento delle competenze diafasiche dell'italiano L1/L2, per tutti i livelli diamesiche dei discenti. Tale attività didattica è ovviamente bisognosa di riscontri "sul campo", ma le premesse paiono promettenti. e

Siamo di fronte infatti a un genere narrativo che presenta, come s'è potuto constatare nel presente contributo, una concentrazione di fenomeni che vanno verso la parte centrale del repertorio (socio)linguistico, senza particolari impennate verso i piani alti della lingua, ma al contrario con diverse discese verso il basso (basti pensare, per limitarci a un solo

fenomeno, ai numerosi casi di voci disfemiche o forme scurrili disseminate nei GN indagati, in modo particolare nei fumetti di Labadessa e Zerocalcare). Una lingua, dunque, quasi completamente piegata alle movenze del parlato, segnatamente del parlato più trascurato, che come tale si configura come un modello al quale se ne dovrebbe affiancare un altro più consona a contesti espressivi di maggiore formalità. Da questo punto di vista, poiché la lingua del GN simula pienamente le abitudini linguistiche dei giovani, rappresentando uno specchio degli usi reali, tale *medium* può stimolare una riflessione che consenta di affrontare la vasta gamma dei registri dell'italiano, con particolare riguardo alle diverse situazioni comunicative, senza che il discente possa adagiarsi sulla scelta di una sola possibilità espressiva. In tale direzione, ai fini dello sviluppo dell'appropriatezza comunicativa e pragmatica degli apprendenti, paiono utili esercizi di commutazione come quelli proposti in appendice, in cui viene chiesto allo studente di sostituire parole o costrutti sintattici presenti nei GN con altre soluzioni lessicali o sintattiche più confacenti a un registro di media/alta formalità. Uno studente che voglia cimentarsi nella stesura di un testo più sorvegliato o di media formalità (sia scritto che orale), deve infatti essere ben cosciente che i costrutti *tante volte* in luogo di 'per caso', *intanto che* per 'mentre' oppure, sul piano lessicale, *pizzzone* in luogo di 'forte schiaffo' hanno diritto di cittadinanza solamente nel registro colloquiale e non in quello formale, e non deve confondere, come purtroppo spesso accade anche nella comunicazione a scuola (sia scritta che orale), i due piani della lingua. Con questa funzione, e con un'opportuna modulazione dei materiali proposti agli apprendenti, il GN ben si presta a essere utilizzato soprattutto nel livello scolastico della secondaria di II grado e, in modo particolare, nel primo biennio. Nelle scuole secondarie lo studio del GN potrebbe inoltre essere affrontato non necessariamente in relazione a una funzione ancillare della didattica della grammatica dell'italiano, ma anche in relazione alla tipologia testuale che caratterizza tale genere letterario, in un'ottica di comparazione con le consonanze e le diversità che contraddistinguono invece il fumetto seriale.

APPENDICE

LESSICO

Esercizio 1

Leggi le locuzioni idiomatiche contenute all'interno dei *balloon* e scegli la frase che ne spiega il significato.



Fig. 1 - Zerocalcare (2020: 63)

Quale significato assume nel contesto della vignetta la locuzione «mangerà la foglia!» contenuta nel primo *balloon*?

- a) ☐ Intuirà la verità.
- b) ☐ Si ciberà di una foglia.
- c) ☐ Non intuirà la verità.



Fig. 2 - Zerocalcare (2020: 237)

Quale significato assume nel contesto della vignetta la locuzione «ti do io qualche dritta» contenuta nel primo *balloon*?

- a) ☐ Non so consigliarti.
- b) ☐ Ti do qualche suggerimento utile.
- c) ☐ Cerco di convincerti.

Esercizio 2

Negli esercizi che seguono sostituisci le locuzioni e le voci colloquiali o gergali sottolineate nelle vignette con le corrispondenti locuzioni o voci del registro più formale.



Fig. 4 - Ortolani (2020: 111)

BEDELIA: «Uh, ma guarda! Ridendo e scherzando!».



Fig. 5 - Zerocalcare (2020: 79)

ZEROCALCARE: «Oh poffare, pensavo che eravate».

Il *graphic novel*: applicazioni in chiave didattica dell'italiano L1



Fig. 6 - Zerocalcare (2020: 57)

ZEROCALCARE: «Figurati se è quello che ti vende la».



Fig. 7 - Zerocalcare (2020: 258)

ZEROCALCARE: «Non ci vediamo da vent'anni.» / «E tu ricompari dandomi».

SINTASSI

Esercizio 3

Sostituisci il costrutto *facciamo che* sottolineato nella vignetta che segue con altre locuzioni dello stesso significato più confacenti a un registro di media formalità.



Fig. 8 - Zerocalcare (2020: 209)

«..... ti
parlo degli altri, va'»

Esercizio 4

Sostituisci il costrutto *intanto che* sottolineato nel terzo *balloon* con altre parole o costrutti più confacenti a un registro di media formalità.



ALDO: «..... preparo la cena, tu e tuo fratello andate ad apparecchiare!»

Fig. 9 - Ortolani (2020: 112)

Esercizio 5

Nella vignetta che segue compare la locuzione *è tutta sera*, che corrisponde al tipo *settimana prossima*. Riformula l'enunciato del secondo *balloon* nel modo che ritieni più adatto a un registro più formale.



Fig. 10 - Ortolani (2020: 25)

«È tutta sera che hai una strana espressione sul viso»

diventa:

.....
.....

Esercizio 6

Sostituisci la locuzione tipica del registro informale *come mai?* sottolineata nella vignetta che segue con un'altra parola o locuzione adatta a un registro più sorvegliato.



Fig. 11 - Ortolani (2020: 98)

L'ANGELO: «..... vai a letto con tutta questa gente?»

Esercizio 7

Nelle due vignette che seguono (Figg. 12-13) riformula il periodo ipotetico della controfattualità costruito col doppio imperfetto indicativo sia nella protasi sia nell'apodosi, usando tempi e modi verbali che tale costrutto ipotetico presenterebbe in un registro più formale.



Fig. 12 - Ortolani (2020: 79)

«Se volevo l'amore, mica mi sposavo!»

diventa:

.....



Fig. 13 - Ortolani (2020: 83)

«Se volevo del calore umano prendevo la metro»

diventa:

.....

Esercizio 8

Nell'italiano contemporaneo la parola *tipo* assume significati diversi in relazione al contesto d'uso. Negli esempi che seguono sostituisci la forma *tipo* sottolineata nelle vignette che seguono (Figg. 14-18) con altre parole, in base al contesto in cui viene utilizzata.



Fig. 14 - Labadessa (2020: 64)

LABADESSA: «Potrebbero denunciarmi , lo sai? cioè dico...».



Fig. 15 - Ortolani (2020: 71)

L'ANGELO: «Una parola “paracadute”».



Fig. 16 - Zerocalcare (2020: 226)

ZEROCALCARE: «E disegnare spassose avventure Leonardo Di Caprio in The revenant».



Fig. 17 - Zerocalcare (2020: 26)

ZEROCALCARE: «[Facevo i versi de Chewbecca]».



Fig. 18 - Zerocalcare (2020: 39)

ZEROCALCARE: «Ma te quanti anni c'hai?».

Bibliografia

- Alfonzetti, Giovanna, 2017. *Questioni di (s)cortesia: complimenti e insulti*, Avellino, Sinestesie.
- Alfonzetti, Giovanna / Spampinato, Margherita, 2010. *L'arte dell'insulto o il 'rispondere per le rime'*, in Maria Iliescu, Paul Danler, Heidi Siller-Runggaldier (a cura di), *Pragmatique synchronique et historique; analyse du discours et analyse conversationnelle*, Actes du XXV^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (Innsbruck, 3-8 septembre 2007), Berlin, De Gruyter, V, pp. 3-11.
- Alfonzetti, Giovanna / Spampinato, Margherita, 2011. *Gli insulti nella storia dell'italiano: dall'italiano antico all'italiano contemporaneo*, in *Per i linguisti del nuovo millennio. Scritti in onore di Giovanni Ruffino*, a cura del Gruppo di ricerca dell'Atlante Linguistico della Sicilia, Palermo, Sellerio, pp. 355-366.
- Antonelli, Giuseppe, 2016. *L'e-taliano tra storia e leggende*, in Sergio Lubello (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze, Cesati, pp. 11-28.
- Cagli, Andrea / Diadori, Pierangela / Spinosa, Eleonora (a cura di), 2014. *Imparare l'italiano con*: 1. vol. Dylan Dog, *L'alba dei morti viventi. Testi autentici e attività per stranieri B1-B2*, Roma, Edilingua; 2. vol. Dylan Dog, *Jack lo Squartatore. Testi autentici e attività per stranieri B1-B2*, ivi, id.; 3. vol. Corto Maltese, *...e di altri Romei e di altre Giuliette. Testi autentici e attività per stranieri B2-C1*, ivi, id.; 4. vol. Corto Maltese, *La laguna dei bei sogni. Testi autentici e attività per stranieri B2-C1*, ivi, id.; 5. vol. Julia, *Ucciderò. Testi autentici e attività per stranieri B1-B2*, ivi, id.; 6. vol. Julia, *Una cara, carissima amica. Testi autentici e attività per stranieri B1-B2*, ivi, id.
- Caprettini, Gian Paolo, 1970. *Grammatica del fumetto*, in «Strumenti critici», 4, pp. 318-326.
- Crusca, 2022. *Giusto, sbagliato, dipende. Le risposte ai tuoi dubbi sulla lingua italiana*, a cura dell'Accademia della Crusca, Milano, Mondadori.
- Dardano, Maurizio, 2022. *Prossimità e distanza nella comunicazione*, in Daniele D'Aguanno et al. (a cura di), *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi*, Firenze, Cesati, pp. 421-430.

- Francomacaro, Maria Rosaria, 2010. *La vignetta umoristica nella didattica dell'italiano L2/LS*, in «Lingua Nostra, e Oltre», 4, pp. 4-8.
- Francomacaro, Maria Rosaria, 2019. *Scrivere e riflettere sulla lingua con la vignetta umoristica*, in Massimo Palermo, Eugenio Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Cesati, pp. 463-471.
- Giovanardi, Claudio, 2019a. *Sulla vitalità del romanesco nella prosa letteraria contemporanea: a proposito di Eraldo Affinati e Zerocalcare*, in «Studi linguistici italiani», 45, pp. 84-106.
- Giovanardi, Claudio, 2019b. *Da frase a interiezione: il caso del romanesco avoja 'hai voglia'*, in «Studi di grammatica italiana», 38, pp. 281-299.
- Giovanardi, Claudio / Testa, Andrea, 2023. *Modelli linguistici del romanzo a fumetti (graphic novel) italiano*, in Daniela D'Eugenio, Alberto Gelmi (a cura di), *Rappresentare per includere. Metodi, strumenti e testi per un italiano plurale*, Firenze, Cesati, pp. 213-237.
- Gipi [Gian Alfonso Pacinotti], 2013. *unastoria*, Bologna, Coconino Press.
- Grandi, Nicola, 2009. *Restrictions on Italian verbal evaluative suffixes: The role of aspect and actionality*, in «York papers in linguistics», Series 2, X, pp. 46-66.
- Licciardi, Nadia / Tassoni, Paolo, 2016. *La coesione testuale: i connettivi e i coesivi. Il caso particolare del manuale di storia*, in Paolo D'Achille (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Firenze, Cesati, pp. 197-210.
- Lubello, Sergio (a cura di), 2016. *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze, Cesati.
- Merlini Barbaresi, Lavinia, 2004. *Alterazione*, in Maria Grossmann, Franz Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Niemeyer, pp. 264-292.
- Moglia, Andrea, 2022. *Dalla tavola al web: la lingua dei fumetti di Leo Ortolani, Zerocalcare, Sio e Fumettibrutti*, in «Lingue e Culture dei Media», 6, n. 2, pp. 103-126.
- Mollica, Anthony, 2001. *L'umorismo figurativo e l'umorismo verbale nella glottodidattica*, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, pp. 288-297.

- Morgana, Silvia, 2016. *La lingua del fumetto*, in Ilaria Bonomi, Silvia Morgana (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, 2^a ed., Roma, Carocci, pp. 221-255.
- Necker, Heike, 2005. *Suffissi alterativi e restrizioni*, in Maria Grossmann, Anna Maria Thornton (a cura di), *La formazione delle parole*, Atti del XXXVII Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (L'Aquila, 25-27 settembre 2003), Roma, Bulzoni, pp. 389-405.
- Nesi, Annalisa (a cura di), 2022. *L'italiano e i giovani. Come scusa? Non ti followo*, Firenze, Accademia della Crusca-goWare.
- Palermo, Massimo, 2017. *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Roma, Carocci.
- Patota, Giuseppe, 2022. *Lezioni di italiano*, Bologna, il Mulino.
- Pietrini, Daniela, 2009. *Parola di papero. Storia e tecniche della lingua dei fumetti Disney*, Firenze, Cesati.
- Rati, Maria Silvia, 2020. *I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte*, in «Italiano a scuola», 2, pp. 1-18.
- Rohlf, Gerhard, 1966-1969. *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, 3 voll., Torino, Einaudi.
- Santalucia, Diego, 2013. *Didattica multicanale integrata: il fumetto parlante. Un'esperienza di scrittura creativa collaborativa in un corso di italiano L2*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 295-313.
- Sebastiani, Alberto, 2002. *La lingua nella realtà composita dei fumetti*, in «Quaderni dell'Osservatorio linguistico», 1, pp. 316-346.
- Sebastiani, Alberto, 2009. *Quale sintassi per i graphic novel? Un fumetto verso il romanzo?*, in Angela Ferrari (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*, Atti del X Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008), Firenze, Cesati, III, pp. 1429-1445.
- Sebastiani, Alberto, 2021. *Zerocalcare dagli zombi agli scheletri: metafore della crisi tra intertestualità e riscrittura*, in Andrea Battistini et al. (a cura di), *L'Europa o la lingua sognata. Studi in onore di Anna Soncini Fratta*, I libri di Emil, Città di Castello, pp. 563-573.
- Serianni, Luca, 2011. *Sull'uso del turpiloquio nell'italiano contemporaneo*, in Silvia Natale et al. (a cura di), «Noio volevàn savuàr». *Studi in onore di*

Andrea Testa

- Edgar Radtke per il suo sessantesimo compleanno / Festschrift für Edgar Radtke zu seinem 60. Geburtstag*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 179-186.
- Spinazzola, Vittorio (a cura di), 2012. *Tirature '12. Graphic novel. L'età adulta del fumetto*, Milano, il Saggiatore-Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori.
- Testa, Andrea, 2023. *Diari di viaggio a fumetti. Il caso di Zerocalcare tra italiano neostandard e dialetto romanesco*, in «Carte di viaggio. Studi di lingua e letteratura italiana», 16, pp. 127-146.
- Trifone, Pietro, 2022. *Brutte, sporche e cattive. Le parolacce della lingua italiana*, Roma, Carocci.
- Viviani, Andrea, 2006. *I verbi procomplementari tra grammatica e lessicografia*, in «Studi di grammatica italiana», 25, pp. 255-321.
- Voghera, Miriam, 2014. *Da nome tassonomico a segnale discorsivo: una mappa delle costruzioni di tipo in italiano contemporaneo*, in «Studi di grammatica italiana», 33, pp. 197-221.
- VRC = D'Achille, Paolo / Giovanardi, Claudio, *Vocabolario del romanesco contemporaneo. Le parole del dialetto e dell'italiano di Roma*, Roma, Newton Compton, 2023.
- Zerocalcare [Michele Rech], 2014. *Dimentica il mio nome*, Milano, Bao Publishing.

Corpus

- Labadessa, Mattia, 2020. *Piccolo!*, Milano, Feltrinelli.
- Ortolani, Leo, 2020. *Bedelia*, Milano, Bao Publishing.
- Zerocalcare [Michele Rech], 2020. *Scheletri*, Milano, Bao Publishing.

SEZIONE 4 – TESTUALITÀ E LETTERATURA

L'USO COMUNICATIVO DELLE PARENTESI NEI *CANTI* E NELLE *OPERETTE MORALI**

Morena Rosato

Università degli Studi di Palermo; Università di Basilea

«Non si mettano nel margine superiore delle strofe né lineette né ghiribizzi né altri ornamenti, che son tutte cose di cattivo gusto. [...] Neanche si metta nessun ornamento nel frontespizio».
(G. Leopardi, Lettera a Pietro Brighenti, 5 dicembre 1823)

1. Premessa

L'obiettivo del presente contributo è quello di analizzare l'uso delle parentesi nei *Canti* e nelle *Operette morali*¹ di Leopardi e, contestualmente, dimostrarne l'uso comunicativo². La ridotta presenza del segno nelle due opere ci consente, inoltre, di condurre un'analisi quanti-qualitativa e di esaminare nel dettaglio le varie occorrenze.

Le parentesi rappresentano forse l'unico segno di punteggiatura che ha mantenuto stabile la propria funzione³ nel corso del tempo in

* Questo lavoro muove dalla ricerca che ho condotto per la mia tesi di dottorato in cotutela presso l'Università degli Studi di Palermo e l'Università di Basilea che sarà oggetto di studi più approfonditi e di prossima pubblicazione.

¹ Per quanto riguarda l'interesse di Leopardi nei confronti della tematica interpuntiva si rimanda a Rosato 2023 (Atti del Convegno «*La sintassi del mondo*». *La mappa e il testo*, Società editrice fiorentina, 2023); Rosato 2023 (*In Fieri* 4, Cesati, Firenze).

² Per la teoria sull'uso comunicativo della punteggiatura si rimanda a Ferrari (2003); Lala (2011); Ferrari-Lala (2011, 2013); Ferrari-Lala-Pecorari (2017); Ferrari (2018); Ferrari-Lala-Longo-Pecorari-Rosi-Stojemnova (2018); Ferrari (2020); Ferrari-Lala-Pecorari-Stojmenova (2020); Ferrari-Lala (2021).

³ «Le parentesi tonde hanno una funzione comunicativa di tipo segmentante e gerarchizzante: esse introducono nel testo un confine di Enunciato e assegnano all'Unità Testuale che delimitano lo statuto di Inciso, ovvero di Unità posta su un diverso piano semantico-pragmatico, secondario rispetto al piano principale del testo». Filippo Pecorari, *Le parentesi tonde* in *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, a cura di Angela Ferrari, Letizia Lala, Fiammetta Longo, Filippo Pecorari, Benedetta Rosi, Roska Stojmenova, Carocci, Roma, 2018 (2018: 109).

quanto il loro uso non lascia spazio a incertezze: fin da subito è apparso chiaro il loro ruolo all'interno del testo. Si tratta di un segno che ha una natura intrinsecamente comunicativa come scrive Filippo Pecorari

Le parentesi non hanno conosciuto alcuna evoluzione funzionale da una ratio generale d'uso a un'altra: oggi come in passato, esse introducono nel testo un enunciato con la funzione comunicativa di inciso, ovvero di unità posta su un piano semantico-pragmatico secondario, che può sostenere secondo diverse prospettive la testualità del piano principale. (Pecorari 2020)

2. Le parentesi nella storia della punteggiatura

Prima di passare all'analisi degli usi leopardiani delle parentesi, mi soffermerò brevemente sull'uso delle parentesi nella storia della punteggiatura. Per farlo, mi servirò di una descrizione di Pecorari (2020: 210) che a lungo si è occupato dello studio del segno interpuntivo in questione:

nella storia della punteggiatura italiana, il segno delle parentesi tonde si caratterizza per essere legato in modo sistematico a ragioni d'uso di tipo comunicativo: le parentesi consentivano già allo scrivente del Cinquecento di operare sul testo in un modo sostanzialmente analogo a quello odierno, introducendo un confine di Enunciato e collocando l'Enunciato racchiuso su un piano semantico-pragmatico secondario, il piano degli Incisi (Cfr. Cignetti 2011; Pecorari 2018). È significativo, a questo proposito, che già una delle prime trattazioni organiche della punteggiatura italiana, *L'arte del puntar gli scritti* pubblicata nel 1585 dall'erudito senese Orazio Lombardelli (su cui cfr. Maraschio 1981, 1992), presenti una ricca serie di regole d'uso delle parentesi chiaramente orientate in una prospettiva comunicativa, e in gran parte analoghe all'uso moderno. È il caso, per esempio, degli inserti parentetici che attivano una particolare relazione logico-semantica («Fassi l'interponimento nel propor delle condizioni», p.184) o inseriscono nel testo porzioni illocutivamente eterogenee («le domãde, che con certo empito entrano in mezo del dire», p.183) (Pecorari 2020: 209)

Si evince, dunque, che le parentesi non abbiano mai creato difficoltà agli scriventi, o particolari dubbi, e che il loro utilizzo sia stato piuttosto chiaro e circoscritto nel corso del tempo.

Procediamo a ritroso e partiamo dalla definizione presente nell'*Orthographiae ratio*⁴ di Manuzio, in cui le parentesi sono trattate per ultime, ad esse è dedicato un piccolo paragrafo da cui emerge la funzione di commento all'interno del testo che costituisce una struttura indipendente e la cui presenza/assenza non va ad influenzare il resto della frase. Per spiegarlo meglio l'autore usa esempi come «*ut puto*», verbo che rientra appunto fra i cosiddetti *verba putandi*, proprio perché indicante il ritenere, il supporre con funzione estremamente soggettiva e di commento.

Dello stesso avviso sembra essere il padre gesuita Daniello Bartoli, caro a Leopardi⁵, il quale, nel *Trattato dell'ortografia italiana*, paragrafo IV, *Della Parentisi*, afferma che «dopo la parentesi intraposta vuol continuarsi il dire concatenato allo stesso modo che se la parentesi non vi fosse; o di così poco distorsene, che non appaia sensibile⁶» (1856: 224-226), inoltre l'autore, nonostante ritenga che le parentesi «poco, o molto, o nulla appartengono all'appuntare» (1856: 224-226), decide di non escluderle dalla trattazione poiché «è necessario alla scrittura l'usarle e perciò il saperle» (1856: 224-226), pertanto compie un'attenta e precisa descrizione delle parentesi, mettendone in evidenza sei principali usi.

Le parentesi infatti possono essere usate per «frammetter cosa che sia a proposito della materia» (1856: 224-226); per inserire un passo in «altra lingua che non quella in che scrivete» (1856: 224-226); per «le modificazioni e l'eccezioni, le sciamazioni e somiglianti altre maniere in grande uso agli scrittori» (1856: 225), quindi per inserire un commento o una precisazione da parte dell'autore su quello che si sta dicendo. Gli ultimi tre punti, invece, sembrano essere più delle indicazioni sull'uso corretto delle parentesi dal momento che l'autore ammonisce il lettore sottolineando che dopo la parentesi il discorso deve continuare fluidamente come se non ci

⁴ *Orthographiae ratio*, Aldo Manuzio, Venezia, Apud Paulum Manutium, Aldi F., 1566.

⁵ Diversi risultano i richiami al padre gesuita nello *Zibaldone* in cui viene definito come «uomo che fra tutti del suo tempo e fors'anche di tutti i tempi, fu quello che e per teoria e scienza e per pratica, meglio e più profondamente e pienamente conobbe la nostra lingua» *Zibaldone* 3630 (8 ottobre 1823).

⁶ Napoli (1856: 224-226).

fosse e il «parlare» (1856: 225) deve essere insomma «continuato» (1856: 225); aggiunge poi che le parentesi «non vogliono essere molto frequenti» (1856: 226) perché ciò produrrebbe un effetto sgradevole nel lettore e lo costringerebbe a dimenarsi come in una strada che non è dritta, ma tortuosa, e inoltre distoglierebbe l'attenzione dall'argomento principale; infine, le parentesi «non debbono esser lunghe» (1856: 226) altrimenti sarebbe difficile ricordare quanto detto prima e sarebbe necessario tornare indietro a rileggere le parole che precedono il segno.

In definitiva, gli usi elencati e descritti da Bartoli corrispondono a quelli odierni: per aggiungere il commento dell'autore, per spiegare la traduzione di una parola, per inserire qualcosa a proposito di ciò che si sta dicendo senza appesantire troppo il discorso, per aggiungere precisazioni o spiegazioni. In ogni caso, ciò che importa è che non siano eccessivamente lunghe e che il discorso continui a fluire in modo scorrevole nonostante l'interposizione delle parentesi.

Fornaciari (1881: 470-479), ad esempio, decide di trattare solo quei segni che «governano il vario e molteplice procedere del sentimento nelle proposizioni» (*ivi*, p.470) tralasciando invece quei segni che «hanno un valore fisso e chiaro di per sè» (*ibidem*) tra cui, probabilmente, rientrano anche le parentesi dal momento che non vengono descritte.

2.1. Le parentesi oggi

Facciamo adesso un salto temporale e passiamo alla descrizione delle parentesi in Bice Mortara Garavelli:

le inserzioni parentetiche provocano discontinuità nell'enunciato. Ne spostano o cambiano radicalmente le coordinate (di persona – spazio – tempo), creando stratificazioni discorsive. Producono effetti polifonici: intrecci di voci o di toni. Attuano passaggi dal “mondo narrato” al commento da parte del narratore, che si intromette facendo percepire la sua voce, con diversioni, allocuzioni, note metatestuali, valutazioni (con una gamma inesauribile di atteggiamenti)». (Mortara Garavelli 2003: 105)

In effetti le principali funzioni comunicative del segno riguardano tutte e tre le dimensioni testuali prese in esame dal modello di analisi

basilese, come sottolinea e dimostra ampiamente Filippo Pecorari (2018: 109-125).

Inoltre è bene sottolineare che, sebbene le parentesi siano state sempre caratterizzate da un uso a carattere prevalentemente comunicativo, non sempre riconosciuto come tale, nel corso del tempo è aumentato il loro potenziale e il loro *status* è diventato via via sempre più forte, Pecorari scrive infatti che

In prospettiva diacronica, [...] gli usi delle parentesi, pur rimanendo sistematicamente all'interno di un paradigma comunicativo, conoscono modifiche e assestamenti che vanno nella direzione di uno sfruttamento più ampio e più maturo del potenziale pragmatico offerto dal segno: andando verso la contemporaneità, il piano secondario del testo arricchisce in misura consistente il proprio contributo all'architettura logico-semantică e ai giochi enunciativi di alternanza tra notizia e commento⁷. (Pecorari 2020: 226)

3. L'uso delle parentesi nei *Canti* e nelle *Operette morali*

Le occorrenze delle parentesi tonde registrate nei *Canti* sono solo otto, nella maggior parte dei casi si collocano nella dimensione enunciativa, infatti esse «producono uno sdoppiamento enunciativo, introducendo nel testo un'enunciazione seconda rispetto a quella dell'Enunciato ospite» (Pecorari 2018: 110), tale *sdoppiamento* può essere di due tipi: o vede «l'inserimento nel testo di una voce eterogenea rispetto a quella dello scrivente» o, altrimenti, può consistere in «un intervento di commento dello scrivente stesso, che fa emergere il suo punto di vista soggettivo» Pecorari 2018: 110).

Al di là del dato quantitativo, alla cui determinazione concorre la maggiore ampiezza testuale delle *Operette morali*, anche le parentesi, così come gli altri segni interpuntivi, «possono sostenere la testualità del piano principale operando su una o più delle sue dimensioni organizzative: la dimensione logica, la dimensione referenziale e la dimensione enunciativa»

⁷ In particolare, Filippo Pecorari si è occupato di parentesi in due contributi, *Le funzioni testuali delle parentesi tonde nella scrittura d'uso settecentesca: i testi giornalistici* pp.193-207 e *Le parentesi tonde nella storia della scrittura giornalistica: un confronto tra il secondo Ottocento e la contemporaneità*, pp. 209-229, presenti entrambi in *Capitoli di storia della punteggiatura italiana*, cit.

(Pecorari 2018: 113). Infatti sono frequenti le parentesi che introducono nel testo una relazione di motivazione, di esemplificazione, di specificazione accanto agli interventi metalinguistici e allo sdoppiamento. Frequenti sono anche gli interventi dell'autore tramite l'uso del *come* in funzione modale.

3.1. Dimensione logica

Dal punto di vista della dimensione logica si riportano i seguenti esempi, anche se è opportuno sottolineare che spesso all'interno dello stesso esempio è possibile trovare più dimensioni che coesistono e che si intrecciano. Bisogna inoltre ricordare che «le parentesi intervengono sul piano logico-argomentativo ogni volta che racchiudono un contenuto connesso da una relazione logica a un'Unità del piano principale del testo» (Pecorari 2018: 113).

1) Le ricordanze

Chi rimembrar vi può senza sospiri,
o primo entrar di giovinezza, o giorni
vezzosi, inenarrabili, allor quando
al rapito mortal primieramente
sorridon le donzelle; a gara intorno
ogni cosa sorride; invidia tace,
non desta ancora ovver benigna; e quasi
(inusitata maraviglia!) il mondo
La destra soccorrevole gli porge,
scusa gli errori suoi, festeggia il novo
suo venir nella vita, ed inchinando
mostra che per signor l'accolga e chiami? (C, vv.119-130).

L'esempio sopraindicato sfrutta le parentesi per introdurre una relazione di commento, tra le più frequenti nel piano logico, come anche rileva Pecorari: «frequente è [...] la relazione di commento, provvista di un valore rilevante anche sul piano enunciativo» (Pecorari 2018: 114). Notiamo, infine, che qui si tratta di un commento con valore esclamativo con tanto di segno interpuntivo all'interno delle parentesi.

2) Aspasia

Or ti vanta, che il puoi. Narra che sola
sei del tuo sesso a cui piegar sostenni
l'altero capo, a cui spontaneo porsi
l'indomito mio cor. Narra che prima,
e spero ultima certo, il ciglio mio
supplichevol vedesti, a te dinanzi
me timido, tremante (**ardo in ridirlo** (v.95)
di sdegno e di rossor), me di me privo,
ogni tua voglia, ogni parola, ogni atto
spiar sommessamente, a' tuoi superbi
fastidi impallidir, brillare in volto
ad un segno cortese, ad ogni sguardo
mutar forma e color. [...] (C, vv.89-101).

Anche ai versi 95-96 del secondo esempio notiamo un «[...] intervento di commento dello scrivente stesso che fa emergere il suo punto di vista soggettivo» (Pecorari 2018: 110).

Qui, nei *Canti* si osserva un uso delle parentesi piuttosto tradizionale, caratterizzato dalla presenza di interventi: sono commenti fortemente soggettivi e che mettono ogni volta in evidenza il *pathos* racchiuso in ogni componimento poetico.

3) Storia del genere umano

E risolutosi di moltiplicare le apparenze di quell'infinito che gli uomini sommamente desideravano (**dappoi che egli non li poteva compiacere della sostanza**), e volendo favorire e pascere le coloro immaginazioni, dalla virtù delle quali principalmente comprendeva essere proceduta quella tanta beatitudine della loro fanciullezza; fra i molti espedienti che pose in opera (**siccome fu quello del mare**), creato l'eco, lo nascose nelle valli e nelle spelonche, e mise nelle selve uno strepito sordo e profondo, con un vasto ondeggiamento delle loro cime (Om, p.10).

Nei due casi appena presentati le parentesi intervengono sulla dimensione logica del testo introducendo, nel primo caso, una relazione di motivazione tramite *dappoi che*; nel secondo caso, invece, un paragone tramite l'avverbio *siccome*. Si osserva sicuramente un uso comunicativo del segno.

4) Dialogo di Timandro e di Eleandro

ELEANDRO [...] Ma io non me ne posso emendare: perché sempre penso che comunemente, chiunque si persuade, con far dispiacere o danno a chicchessia, far comodo o piacere a se proprio s'induce ad offendere; non per far male ad altri **(che questo non è propriamente il fine di nessun atto o pensiero possibile)**, ma per far bene a se; il qual desiderio è naturale, e non merita odio (Om, p.348).

Nell'esempio sopra riportato le parentesi introducono una relazione di commento.

5) Il Copernico

Scena prima

SOLE [...] I poeti sono stati quelli che per l'addietro **(perch'io era più giovane, e dava loro orecchio)**, con quelle belle canzoni, mi hanno fatta fare di buona voglia, come per un diporto, o per un esercizio onorevole, quella sciocchissima fatica di correre alla disperata, così grande e grosso come io sono, intorno a un granellino di sabbia. [...] (Om, p.367)

6) PLOTINO Di cotesto non accade che tu mi parli, Porfirio mio: che quando cotesta azione sia lecita **(perché una che non sia giusta né retta non concedo che possa esser di utilità)**, io non ho dubbio nessuno che non sia utilissima. [...] (Om, p.394).

Negli esempi cinque e sei osserviamo ancora una relazione di motivazione.

7) AMICO In somma, per ridurre il tutto in due parole, pensate voi circa la natura e i destini degli uomini e delle cose **(poiché ora non parliamo di letteratura né di politica)** quello che ne pensano i giornali? (Om, p.415).

Nell'esempio sette abbiamo un utilizzo delle parentesi atte ad indicare una relazione logica di motivazione sebbene, in questo caso, la dimensione logica sembrerebbe combinarsi con la dimensione enunciativa del testo e contenere quindi anche un intervento dello scrivente.

8) Dialogo della Terra e della Luna

TERRA [...] In caso che questo sia vero, io fo conto che tu debba essere così piena, che non ti avanzi più luogo; specialmente che, negli ultimi tempi, gli uomini hanno perduto moltissime cose (**verbigrazia l'amor patrio, la virtù, la magnanimità, la rettitudine**), non già solo in parte, e l'uno o l'altro di loro, come per l'addietro, ma tutti e interamente (Om, p.113).

Nell'esempio soprariportato possiamo osservare una relazione di esemplificazione introdotta dalle parentesi tonde e veicolata dalla locuzione *verbigrazia*.

Sappiamo infatti che

le relazioni che coinvolgono più frequentemente contenuti tra parentesi sono quelle che prevedono già di per sé, per via della loro natura concettuale, un basso grado di incidenza sulla progressione testuale. Si tratta cioè di quelle relazioni che qualificano il secondo congiunto (quello che compare tra parentesi) come logicamente e comunicativamente subalterno rispetto al primo. Tra queste, l'esemplificazione e la riformulazione (Pecorari 2018: 113).

9) Dialogo di Cristoforo Colombo e di Pietro Gutierrez

COLOMBO [...] Scrivono gli antichi, come avrai letto o udito, che gli amanti infelici, gittandosi dal sasso di Santa Maura (**che allora si diceva di Leucade**) giù nella marina, e scampandone; restavano, per grazia di Apollo, liberi dalla passione amorosa (Om, p.302).

Nell'esempio nove forse la relazione introdotta dalle parentesi è più di specificazione, si aggiunge, infatti, un'informazione a quanto detto per meglio specificare di cosa si tratta e per aiutare il lettore a orientarsi. Inoltre, è bene ricordare che la relazione di specificazione «può essere veicolata da un connettivo specializzato come *in particolare* ma che, nei casi più comuni, sfrutta costrutti sintattici elementari come la relativa appositiva e l'apposizione nominale» (Pecorari 2018:114). Nel nostro caso, si tratta di una relativa appositiva.

10) Canto del gallo silvestre

[...] Quanto si è al volgarizzamento infrascritto; per farlo più fedele che si potesse **(del che mi sono anche sforzato in ogni altro modo)**, mi è paruto di usare la prosa piuttosto che il verso, se bene in cosa poetica (Om, p.326).

L'esempio dieci vede l'intervento dello scrivente per aggiungere una precisazione tramite relativa.

11) ELEANDRO [...] Ma se mi dolessi piangendo **(e questa si è la terza causa che mi muove)**, darei noia non piccola agli altri, e a me stesso, senza alcun frutto (Om, p.352).

Anche nell'esempio undici vi è un intervento dell'autore con funzione di specificazione veicolata dalla presenza della *e* che rafforza la connessione tra quello che c'è prima del segno e quello che c'è dentro le parentesi.

3.2. Dimensione enunciativa

Dal punto di vista della dimensione enunciativa si rilevano soprattutto interventi da parte dello scrittore atti a richiamare o a sottolineare qualcosa che va ad aggiungersi a quanto si trova fuori dalle parentesi infatti, come scrive Pecorari «il ruolo delle parentesi nella dimensione enunciativa dipende in larga misura dal fatto che le parentesi introducono nel testo un'enunciazione seconda rispetto a quella dell'Enunciato in cui si inseriscono» (Pecorari 2018:118).

Dialogo della Natura e di un Islandese

12) ISLANDESE [...] E a questa deliberazione fui mosso anche da un pensiero che mi nacque, che forse tu non avessi destinato al genere umano se non solo un clima della terra **(come tu hai fatto a ciascuno degli altri generi degli animali, e di quei delle piante)**, e certi tali luoghi; fuori dei quali gli uomini non potessero prosperare né vivere senza difficoltà e miseria; da dover essere imputate, non a te, ma solo a essi medesimi, quando eglino avessero disprezzati e trapassati i termini che fossero prescritti per le tue leggi alle abitazioni umane. [...] (Om, p.171)

13) ISLANDESE [...] E certo, benché ciascuno di noi sperimenti nel tempo delle infermità, mali per lui nuovi o disusati, e infelicità maggiore che egli non suole **(come se la vita umana non fosse bastevolmente misera per l'ordinario)**; tu non hai dato all'uomo, per compensarlo, alcuni tempi di sanità soprabbondante e inusitata, la quale gli sia cagione di qualche diletto straordinario per qualità e per grandezza. [...] (Om, p.174)

Lo scrivente, negli esempi visti sopra, interviene con un commento. Nel primo caso, quasi a voler richiamare qualcosa di già fatto o comunque di precedentemente avvenuto tramite una proposizione modale. Nel secondo caso, tra parentesi è racchiusa un'esclamazione introdotta dal *come* priva del punto esclamativo che porta con sé una certa amarezza nel constatare la miseria cui è costantemente sottoposta la vita dell'uomo. Infatti risulta «molto comune [...] che lo scrivente sfrutti le parentesi per sdoppiarsi enunciativamente e commentare le parole che egli stesso ha utilizzato sul piano principale del testo» (2018: 120) come avviene, per l'appunto, nei casi appena riportati.

Filippo Pecorari (2020: 193-207), per quanto riguarda il rapporto tra le parentesi tonde e la dimensione enunciativa del testo, parla di diversi tipi di parentesi, in particolar modo, si sofferma su quelle che vedono l'«inserimento nel testo di una valutazione o di un commento dello scrivente» (2020:195). In Leopardi troviamo questa tipologia tutte le volte che si interviene per inserire commenti o espressioni ironiche, allo stesso modo, troviamo le parentesi che - sempre secondo la definizione di Pecorari - segnalano una «valutazione di carattere metalinguistico» (2020: 197), ad esempio, tutte le volte che l'autore usa le espressioni *per dir così*, *come per dire* ecc. Si rileva anche lo sfruttamento delle parentesi per esprimere e a sottolineare «la soggettività dello scrivente attraverso una parentesi modalizzante, che ospita una precisazione dal valore evidenziale» (2020: 197).

14) Storia del genere umano

[...] Al che tacendo tutti gli altri, Amore, figliuolo di Venere Celeste, conforme di nome al fantasma così chiamato, ma di natura, di virtù e di opere diversissimo; si offerse **(come è singolare fra tutti i numi la sua pietà)** di fare esso l'ufficio proposto da Giove, e scendere dal cielo;

donde egli mai per l'avanti non si era tolto; non sofferendo il concilio degl'immortali, per averlo indicibilmente caro, che egli si partisse, anco per piccolo tempo, dal loro commercio (Om, p.35).

Le parentesi qui sembrerebbero introdurre un intervento dello scrivente, veicolato dal *come* con valore modale, quasi a voler specificare il fatto che l'essersi offerto, da parte di Amore, non sia casuale o inaspettato dal momento che il dio è conosciuto anche per la sua pietà tra i celesti.

È bene sottolineare che «la relazione di commento» oltre ad essere una delle più frequenti, è inoltre «provvista di un valore rilevante anche sul piano enunciativo» (Pecorari 2018: 114).

15) Proposta di premi fatta dall'Accademia dei Sillografi

L'una si è che ella confida dovere in successo di tempo gli uffici e gli usi delle macchine venire a comprendere oltre le cose materiali, anche le spirituali; onde nella guisa che per virtù di esse macchine siamo già liberi e sicuri delle offese dei fulmini e delle grandini, e da molti simili mali e spaventi, così di mano in mano si abbiano a ritrovare, per modo di esempio **(e facciasi grazia alla novità dei nomi)**, qualche parainvidia, qualche paracalunnie o paraperfidia o parafrodi, qualche filo di salute o altro ingegno che ci scampi dall'egoismo, dal predominio della mediocrità, dalla prospera fortuna degl'insensati, de' ribaldi e de' vili, dall'universale noncuranza e dalla miseria de' saggi, de' costumati e de' magnanimi, e dagli altri sì fatti incomodi, i quali da parecchi secoli in qua sono meno possibili a distornare che già non furono gli effetti dei fulmini e delle grandini (Om, p.64).

Qui è presente lo sdoppiamento virtuale dell'enunciazione perché si introduce un commento all'interno della narrazione stessa. Infatti, parliamo di «sdoppiamento virtuale quando emerge tra parentesi il punto di vista soggettivo dello scrivente, che si mette in scena come commentatore sullo sfondo oggettivo di una narrazione o di un'esposizione denotativa» (Pecorari 2018: 118-119).

16) COPERNICO [...] Che vi dirò poi degli uomini? che riputandoci **(come ci reputeremo sempre)** più che primi e più che principalissimi tra le creature terrestri; ciascheduno di noi, se ben fosse uno vestito di cenci e che non avesse un cantuccio di pan duro da rodere, si è tenuto

per certo di essere uno imperatore; non mica di Costantinopoli o di Germania, ovvero della metà della Terra, come erano gl'imperatori romani, ma un imperatore dell'universo; un imperatore del sole, dei pianeti, di tutte le stelle visibili e non visibili; e causa finale delle stelle, dei pianeti, di vostra signoria illustrissima, e di tutte le cose. (Om, p.373)

Notiamo un intervento dello scrivente che si rivolge direttamente ai lettori tramite l'inserzione parentetica e, successivamente, un commento che rientra tra gli inserimenti soggettivamente marcati di cui sopra. In entrambi i casi l'autore sfrutta il *come* modale.

17) PLOTINO [...] E dico un patimento così continuo, come è continuo il desiderio e il bisogno che abbiamo del godimento e della felicità, il quale non è adempiuto mai: lasciando ancora da un lato i patimenti particolari ed accidentali che intervengono a ciascun uomo, e che sono parimente certi; intendo dire, è certo che ne debbono intervenire **(più o meno, e d'una qualità o d'altra)**, eziandio nella più avventurosa del mondo. (Om, p.394)

Nell'esempio diciassette si rileva una «parentesi modalizzante, che ospita una precisazione dal valore evidenziale» Pecorari (2020: 197).

3.3. Dimensione referenziale

Per quanto riguarda la dimensione referenziale «il contributo dato dalle parentesi [...] consiste nell'aggiunta di informazioni che favoriscono la buona riuscita di un atto di riferimento» (Pecorari 2018: 116) come nei seguenti esempi.

Dialogo di Plotino e Porfirio

18) PORFIRIO [...] Di maniera che non solo l'intelletto mio, ma tutti i sentimenti, ancora del corpo, sono **(per un modo di dire strano, ma accomodato al caso)** pieni di questa vanità. (Om, p.383)

19) PLOTINO [...] E ciò basta all'effetto di fare che la persona, quantunque ben conoscente e persuasa della verità, nondimeno a malgrado della ragione, e perseveri nella vita, e proceda in essa come fanno gli altri:

perché quel tal senso **(si può dire)**, e non l'intelletto, è quello che ci governa. (Om, p.398)

20) TRISTANO [...] Parlo così degl'individui paragonati agl'individui, come delle masse **(per usare questa leggiadrissima parola moderna)** paragonate alle masse. (Om, p.413)

Si tratta di un tipo di parentesi di carattere metalinguistico dal momento che le parentesi «sono in grado di offrire allo scrivente uno spazio per soffermarsi in senso metalinguistico su un atto di riferimento compiuto nel piano principale del testo» (Pecorari 2018:118) come negli esempi diciotto, diciannove e venti.

4. Conclusioni

Alla luce di quanto fin qui osservato possiamo confermare un uso indiscutibilmente comunicativo delle parentesi tonde da parte di Leopardi sia per quanto riguarda i *Canti*, dove per ragioni di tipologia testuale le occorrenze sono solo otto, sia per quanto riguarda le *Operette morali*. In particolare, nelle *Operette morali* è stato possibile ritrovare tutti gli usi comunicativi del segno e, soprattutto, tutte e tre le dimensioni testuali della strategia parentetica: logico-argomentativa, tematico-referenziale, polifonico-enunciativa. Infatti si passa dall'uso delle parentesi per introdurre relazioni logiche di motivazione, di esemplificazione o di riformulazione, di specificazione, sia in combinazione con connettivi e congiunzioni, sia senza, a usi riguardanti la dimensione enunciativa del testo. Con l'analisi qui condotta si vuole aggiungere un tassello ulteriore all'interno del più ampio scenario sull'uso interpuntivo a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento, che vede il delicatissimo passaggio da una *ratio* d'uso di tipo morfosintattica a una di tipo comunicativo-testuale⁸, e di cogliere importanti

⁸ «Mentre nel Cinquecento la punteggiatura veniva scelta su basi morfosintattiche sommate a quelle intonativo-pausative, nel Settecento si assestava sulla sola morfosintassi, per divenire via via – attraverso il secondo Ottocento e il Novecento – nettamente comunicativa, vale a dire improntata non tanto alla “materialità” (come diceva con largo anticipo Bartoli) della morfosintassi, ma alla costruzione del senso testuale⁸» A. Ferrari, *Punteggiatura*, in *Storia dell'italiano scritto*, a cura di G. Antonelli / M. Motolese, / L. Tomasin, 2018, cit., pp. 169-170.

sfumature circa l'uso comunicativo della punteggiatura da parte di Giacomo Leopardi.

Bibliografia

- Amenta, Luisa/Rosato, Morena, 2020. *“Spesse volte una sola virgola ben messa, dà luce a tutto un periodo”: la punteggiatura in Leopardi tra tradizione e innovazione in Capitoli di storia della punteggiatura italiana*, a cura di Ferrari, Angela / Lala, Letizia / Pecorari, Filippo / Stojmenova Weber Roska, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 403-423.
- Bartoli, Daniello, 1856. *Trattato dell'ortografia italiana del padre gesuita Daniello Bartoli*, della Compagnia di Gesù, Napoli, Uffizio de' libri ascetici e predicabili, Strada Guantai nuovi, Stufa S. Giorgio de' Genovesi.
- Leopardi Giacomo, *Canti*, 1981. Edizione critica di Emilio Peruzzi con la riproduzione degli autografi, Milano, Rizzoli.
- Leopardi, Giacomo, *Operette morali di Giacomo Leopardi*, 1928. Edizione critica ad opera di Francesco Moroncini (a cura di), discorso, corredo critico di materia in gran parte inedita, con riproduzioni d'autografi, Bologna, Licinio Cappelli.
- Leopardi, Giacomo, *Zibaldone*, 2019. Edizione integrale diretta da Lucio Felici, premessa di Emanuele Trevi, Indici filologici di Marco Dondero, Indice tematico e analitico di Marco Dondero e Wanda Marra, Roma, Newton Compton.
- Ferrari Angela / Lala Letizia / Pecorari Filippo / Weber Stojmenova Roska (a cura di), 2020. *Capitoli di storia della punteggiatura italiana*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Ferrari, Angela / Lala, Letizia / Longo, Fiammetta / Pecorari Filippo / Rosi, Benedetta / Stojmenova Weber Roska (a cura di), 2018. *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela / Lala, Letizia / Pecorari, Filippo (a cura di), 2017. *L'interpunzione oggi (e ieri), L'italiano e altre lingue europee*, Firenze, Cesati.
- Fornaciari, Raffaello, 1881. *Sintassi italiana dell'uso moderno, Uso delle parti del discorso – uso della proposizione – collocazione delle parole, Capitolo IV, Collocazione dei segni d'interpunzione*, Firenze, G.C. Sansoni editore, pp. 470-479.

- Mortara Garavelli, Bice, 2003. *Prontuario di punteggiatura*, Roma, Laterza, p. 105.
- Pecorari, Filippo, 2020. *Le parentesi tonde nella storia della norma interpuntiva*, in *Pragmatica storica dell'italiano. Modelli e usi comunicativi del passato. Atti del XIII Convegno ASLI* (Catania, 29-31 ottobre 2018), G. Alfieri, G. Alfonzetti, D. Motta e R. Sardo (a cura di), Firenze, Cesati.
- Pecorari, Filippo, 2020. *Le parentesi tonde nella storia della scrittura giornalistica: un confronto tra il secondo Ottocento e la contemporaneità*, in *Capitoli di storia della punteggiatura italiana*, a cura di Ferrari, Angela / Lala, Letizia / Pecorari, Filippo / Stojmenova Weber Roska, Alessandria, Edizioni dell'Orso, p.209.

LA PAROLA DEL SILENZIO NELLA POESIA CONTEMPORANEA

Gisella Blanco

1. Premessa

Nel magma della poesia contemporanea è possibile individuare delle tendenze formali e contenutistiche che ne sanciscono, quando sono utilizzate con consapevolezza da chi scrive e colte con attenzione da chi legge, la potenza espressiva e una grande vocazione al rinnovamento del linguaggio, nonché molteplici differenti usi di quest'ultimo.

In questa sede ci soffermeremo su due di queste tendenze letterarie, profondamente collegate dal *fil rouge* espressivo e concettuale che imbastisce il discorso poetico: il *non detto* e la *brevitas*. La riflessione si svolgerà a partire da alcune opere di quattro poetesse i cui versi percorrono il solco delle due caratteristiche in esame, attraverso modalità espressive le quali, benché diverse fra loro, giungono a esiti di grande valore poetico, etico e politico. Saranno analizzate le caratteristiche strutturali della poesia di Assunta Finiguerra, di Alessandra Carnaroli, di Iolanda Insana e di Anna Maria Farabbi al fine di dimostrare come la *brevitas* e il *non detto* siano presenti e riconoscibili all'interno di linguaggi poetici complessi ed esaustivi. Nelle conclusioni si discuterà della loro funzione letteraria rispetto alle tendenze di lettori e scrittori contemporanei.

2. La poesia che non tace. Non detto e brevitas

Il fascino mitopoietico del *non detto*, dell'omissione, dell'allusione, dell'ellissi concettuale prima che semantica, dell'enfatica aposiopesi e dell'interpunzione troncatura, soprattutto in poesia, lungi dal risolversi in processo di semplificazione rappresenta, invece, la figurazione retorica della complessità e della maggiore vocazione narrativa. È proprio la retorica dell'assenza della parola, ad esempio, che può rendere comprensibile la narrazione:

La lacuna espande il senso, portando la significazione oltre i limiti fisici delle parole scritte. Sartre chiama "silence" la produzione di senso. Il lettore, cioè, organizza gli stimoli dei segni grafici in un "più" che non è

dato trovare in forma scritta, ma che è l'essenza stessa dello scrivere, l'inconfondibile qualità di un testo». E ancora: «Sarebbe interessante indagare quanto siano affini – e lo sono – l'omissione voluta e la pratica della memoria letteraria. (Gardini, 2014)

Si premetta che Gardini si riferisce esclusivamente alla prosa, la cui portata del *non detto* è assimilabile e non simile a quella della poesia ma, nonostante ciò, sarà ugualmente possibile estendere il ragionamento alla memoria sociale, alla consapevolezza dei fatti di attualità e a tutte quelle competenze involontarie, di ordine culturale e psicologico, del medio lettore contemporaneo.

3. La «terribilità» della poesia di Iolanda Insana

Iolanda Insana¹ è stata una poetessa, insegnante e classicista nata a Messina nel 1937. Ha utilizzato un idioma in lingua italiana sapientemente ibridato con il dialetto. È morta a Roma nel 2016.

Insana predilige un linguaggio frammentato e lacerante che attinge al dialetto (quello “terroso” siciliano, come lo definisce Giovanni Raboni (1977) e cioè «una lingua morta (della morte) e una lingua della sopravvivenza o del futuro, impastandolo con il medioitaliano delle nostre violenze e frustrazioni quotidiane»), a tecnicismi, a neologismi, a classicismi e a locuzioni ricavate da codici comunicativi involuti e sapientemente padroneggiati. Con questi elementi, Insana svolge la sua irruenza espressiva attraverso versi brevissimi, perfino nelle formule poematiche che struttura in strofe più lunghe, pur mantenendo versi lapidari, privi di punteggiatura, di maiuscole e, talvolta, spezzati grammaticalmente dai successivi, come si evince da questo stralcio del poemetto *Bocca Immonda*:

refrattaria al buon senso/si apre e comanda di alzare palazzi/su colline
che si sfarinano/e travolgono muri sberciati di contenimento//frane e
frane/frana il decoro e il giusto/senza blocchi d'opposizione//non chiudere/
non chiudere/vanno salmodiando/apoplettici e sospiranti/con le
tasche senza fondo/seduti in Parlamento.

¹ *A schiere le parole*, edizioni Marcos y Marcos, pubblicato nel gennaio di quest'anno, propone un'ampia scelta critica di testi poetici, “prose e versi inediti” della poetessa messinese.

Si leggano, come ulteriori esempi del teatro scomposto della poesia insaniana in cui la *brevitas* diventa il più efficace riferimento alla lacerazione emotiva culminante nel silenzio, questi versi tratti da *Contro l'assedio delle ceneri*:

(altra voce: - la televisione guardano)/Ah il teatrino insonorizzato della ferocia/ah sì l'occhio che entra in tutti i buchi» e ancora «Quelli cercano mangiare/e finiscono in bocca all'orca/rosicchiati dai pescicani/giocarelli per delfini/e se approdano sono spolpati dai caporali/dai padruncoli in mercedes/in maserati/(altra voce: - ogni anno 1 milione di incidenti sul lavoro/più di mille morti/uno ogni 7 ore)

I riferimenti alla cronaca nera

immonda e vischiosa/ inghiotte l'oro blu della terra/ci succhia la nostra acqua/e se la spassa/facendo miliardari profitti/dalla nostra roba/*ne hanno ammazzata un'altra*/ ingozzarla con pastelle di fango») e alla cronaca politica, nonché alla notizia scandalistica («repleti e istupiditi/s'allentano la cinghia/allungano le mani/agguantano mazzette/e votano che la marocchina minorennè/è nipote di Mubarak.

utilizzano sporadiche e radicali nominazioni di persone e personaggi, eventi attuali o passati, pubblicità, bollettini medici, comunicati stampa, memoriali e narrazioni visionarie in connubi stilistici e gnoseologici capaci di mostrare una incredibile determinazione al dialogo etico e civilizzante, lì dove manifestano il più profondo disappunto per una società poco etica e poco civilizzata. L'interiezione, sagacemente beffarda, si miscela all'uso di locuzioni dialettali in un diglottismo socializzante

accurriti accurriti gente/me figghia me figghia/portate una scala/me figghia/'na scala 'na scala/pigghiate me figghi/accurriti accurriti/u focu u focu/sa mancia/viva

che non abbisogna di note traduttive: qui si incontrano *brevitas*, *non detto* e ritmicità della dimensione fonologica all'interno della prosodia

dell'essenzialità con cui l'autrice sviluppa la narrazione rinunciando alla retorica del discorso.

3. L'egotismo roccioso e reticente di Assunta Finiguerra

Assunta Finiguerra è stata una poetessa e scrittrice nata e vissuta per lo più a San Fele, in provincia di Potenza. Ha scritto in lingua italiana e in dialetto ed è morta precocemente per malattia nel 2009.

È la «poetessa zappatora» che «sbaglia i congiuntivi». La sua voce letteraria è roca e mistica, invoca un senso ancestrale di morte che sin dalla giovinezza la proietta in una rabbiosa avversione per l'inderogabilità delle nefandezze della vita: «nulla posso contro il mio destino/non ho il pedigree dell'intellettuale/se pure scrivo poesie passionali/e sono femmina piena di calore» (Finiguerra, 2016). L'antologia in esame, *U vizze a morte*, curata da Roberto Pagan e Rosangela Zoppi, raccoglie una selezione della prolifica produzione della poetessa, complessivamente espressa nel dialetto di San Fele e dotata della relativa traduzione poiché, a differenza di Insana, Finiguerra non modifica l'idioma regionale per renderlo comprensibile al medio lettore italiano. Il trauma del dolore, prima psicologico ed amoroso e, poi, fisico, si estrinseca in un linguaggio rugoso, asfittico e istrionicamente privo del senso della speranza nel futuro, in cui il vernacolo, la brevità che contraddistingue la maggioranza dei componimenti e una vivace fiducia nella reticenza come modalità comunicativa della fragilità umana, partecipano a quello specifico senso della sofferenza che l'autrice vuole ispirare, senza troppo dire: «Altro che Cristo...mi ha messo in croce/le ossa mi ha contato una ad una/e nella piaga del costato un mattino/una manciata di chiodi ha se minato». È necessario ricordare, per meglio comprendere l'operazione poetica di Finiguerra, l'*excursus* storico, formale e contenutistico della poesia. La creazione poetica italiana molto a lungo è rimasta legata al principio dell'imitazione delle gesta per il quale, come spiega efficacemente Guido Mazzoni (2005) «il *primum* della poesia è la rappresentazione di ciò che gli uomini fanno e dicono nel mondo esterno; la vera *mimesis* ha come oggetto le azioni, (...) la creazione di un *mythos*». Solo in seguito a un lento e articolato cambiamento di prospettiva, determinato dallo stravolgimento contenutistico apportato nella storia della letteratura dal Canzoniere di Petrarca, è stata concepita la possibilità della poesia di esprimere la *poiesis* e cioè di descrivere affetti e stati interiori,

diventando voce dell'etica del sentimento. Finiguerra sembra attuare una mediazione trasversale dei due poli ermeneutici e formalistici e cioè la *mimesis* e la *poiesis* innestando il mitologema nella narrazione del martirio che avviene nello svolgimento della quotidianità, anche attraverso locuzioni proverbiali e luoghi comuni. Si legga, a riguardo, uno stralcio della poesia *Sei stato un brigante*: «Solo gli occhi per piangere non bastano/ci vorrebbe pure una roncola tagliente/per sfoltire i rami secchi della mente». La proiezione delle gesta sociali e della parabola religiosa si trasfigura in una microdimensionalità personalistica, incisiva quanto straziante, che punta alla brevità delle locuzioni, all'assenza di molti elementi sintattici e al ritmo fluido di un'intonazione fonica perfettamente trasposta nel verso scritto (percepibile maggiormente nella versione dialettale di cui si riporta la sola traduzione): «Altro che cristo... mi ha messa in croce/le ossa mi ha contato una ad una/e nella piaga del costato un mattino/una manciata di chiodi ha seminato». In quest'ultima citazione manca qualsiasi riferimento che consenta di individuare l'interlocutore, lasciando all'omissione lo svolgimento della tragicità del dolore, probabilmente amoroso. Queste operazioni letterarie sono risultate non solo possibili ma anche efficaci e particolarmente dilanianti proprio a partire dall'*horror vacui* che assale il lettore dalla sua posizione di osservatore inconsapevole dei fatti, in bilico sul precipizio del verso finiguerriano.

4. La frattura del linguaggio di Alessandra Carnaroli

Alessandra Carnaroli, nata nel 1979 nelle Marche, è poetessa e scrittrice. Utilizza un codice comunicativo che attinge agli *slang* e al linguaggio parlato. Il suo verso vive di una continua vocazione all'auto-riduzione semantica, grammaticale e sintattica. L'abbattimento incrementale di qualsiasi manierismo lirico conduce il verso della Carnaroli ad essere pienamente identificabile. Il corpo della lingua viene scarnificato nell'operazione di diminuzione del verso fino alla sua pura, drammatica essenzialità: «un giorno entro/in classe/e con un pugno/vi/ammazzo/stronzi» (Carnaroli 2017). La brevità del verso giunge al suo apice espressivo lì dove si focalizza in un'unica parola (in questo caso un pronome plurale attraverso cui cristallizzare la cesura emotiva tra la prima persona narrante e gli altri). Il riferimento alla rabbia per una probabile violenza ricevuta in passato rappresenta il non detto attraverso cui l'autrice esprime i dettami sociali

più crudi. Il disossamento semantico del discorso rende la vitalità ruspante della parola poetica di Carnaroli, così come lei stessa dichiara in una intervista ad Alberto Cellotto: «Scrivo per immagini corte quindi, tipo Lascaux, in un tentativo rupestre di procacciarmi il pranzo (cosa non si fa per). Un primitivissimo pittore di bisonti, insomma» (Cellotto 2013). Si pensi a quanto asserisce Maurice Blanchot sulla famosa grotta antica e cioè che «L'idea che a Lascaux assistiamo alla reale nascita dell'arte e che alla sua nascita l'arte riveli che potrà cambiare e incessantemente rinnovarsi» (Blanchot 2021), a partire dalla riflessione di Bataille (2007) sul «miracolo di Lascaux» e cioè la manifestazione dell'uomo nel mondo attraverso la sua arte e il suo definitivo commiato dal passato animalesco. Blanchot continua la sua speculazione su Lascaux affermando che proprio in quella grotta «l'arte ha senza dubbio per la prima volta raggiunto la piena iniziativa e ha così dischiuso all'uomo la possibilità di una permanenza eccezionale accanto a sé» (Blanchot 2021). Tenendo a mente tali ragionamenti su una genesi artistica che promuove l'evoluzione umana a partire dal grado zero dell'arte, non si può ignorare che l'operazione apparentemente involutiva del linguaggio carnaroliano abbia a che fare intimamente con i concetti di origine e di originarietà archetipiche e, al contempo, ultra-contemporanee. Tali nozioni si relazionano tra loro all'interno della descrizione di una attualità temporale e sociale fortemente stridente con il senso del giusto, palesemente alluso in dis-funzione dell'immagine della violenza (e del trauma che, sempre, ne deriva): «disegno una casa con una bambola/dentro/in realtà è mio padre/che sbatte la porta/attacca mamma al muro/con le pentole» (Carnaroli 2017). Si palesa la *brevitas* nella sua piena persuasività che, però, sembra realizzare un intento enunciatório e non correttivo della ferocia. Si legga ancora da Primine: «E ancora: «dormo con babbo nel mio lettino/la mamma allatta il fratellino/dormo con babbo è il mio scaldino/si muove appena/è un dolorino». Il rimema acquisisce valore di cantilena ipnotica, il linguaggio viene riportato al grado minimo della comunicazione in cui vittima e carnefice, allocutore e allocutario condividono il dramma e appaiono fungibili, tra loro, nella lacerazione dell'etica: «se mi avvicino/è troppo/se ti tocco/è nel posto sbagliato/se urlo/o mi strappo/le ciglia/o la faccio fuori/dal vaso//è un'offerta/speciale/da prendere/al volo». I versi «speriamo che alle bambine/li lasciano in pace/tra le gambe» e «sono innamorato di giulio/dalla prima

elementare/ adesso che faccio la quinta/ sono proprio omosessuale» sono esempi di come la brutalità sociale si sgrani in tratti linguistici indiziari del trauma collettivo, adoperando quasi sempre strofe o versi brevissimi. Tale suggestione al dolore si concretizza nella percezione del lettore attraverso la scelta di numerare i singoli testi delle raccolte. L'atrocità del dettame lirico si spoglia impudicamente di maiuscole, punteggiatura e incisi per offrire una visione nitida e asciutta del trauma. L'ultima opera dell'autrice, *50 tentati suicidi più 50 oggetti contundenti* (Carnaroli 2021), presenta una definita limatura degli elementi grammaticali per istituire una precisa proporzione tra il *pathos* sarcastico emanato dal significante e la profonda drammaticità del significato che emerge dal verso: «la grucciona/ per appenderti/ dalla bocca/ come pesce/ mi ricorda/ un film di violenza/ dove facevano lo stesso/ una gita in barca/ o erano stuzzicadenti». Ciascun lessema, scelto con macabra sagacia, è capace di esistere in autonomia pur mantenendo uno stretto legame all'interno del testo: «chiedo malattia terminale/ melanoma almeno macchia sospetta/ sul tallone dove batte l'adidas/ in promozione/ di un numero più piccolo/ del mio reale dolore». Anche qui la numerazione, presente già dal titolo, tiene in ostaggio il lettore fino alla sua auto-esecuzione etica a cui, per avventura, se crede, potrà sopravvivere purché ometta, prudentemente, di dirlo.

5. Il lessico e le immagini creaturali di Anna Maria Farabbi

Anna Maria Farabbi è una poetessa, saggista e traduttrice nata a Perugia nel 1959. Ha all'attivo numerosissime pubblicazioni in poesia e in prosa, talvolta in vernacolo.

La parola poetica acquisisce corpo e postura, inizia il dialogo ideale con il lettore nel pre-testo per svolgerlo nel testo correndo oltre il testo che, in una scrittura come quella di Farabbi, è imprescindibile come ogni sua parola, centellinata con parsimonia: «il mio io femmina nasce e diviene in poesia/ corpo a corpo con tutto questo» (Farabbi 2016). Il lettore viene chiamato dall'autrice (e dalla poesia tutta) all'intuizione che diventa esercizio di umiltà reciproca e prova di resistenza etica. I componimenti si presentano come visionari stillicidi di memorie, esperienze e induzioni psichiche e poetiche in cui l'immagine si sottrae alla sua funzione intellettualistica e si offre alla comunicazione diretta dell'istinto umano e umanizzante o forse, più genericamente, creaturale: «allora ascoltai la curva solitaria

della mia colonna/spinale e le oralità biologiche del midollo» e ancora «chi si ferma qui conosce il suo tuorlo». Continui riferimenti al canto come attività civilizzante («il viaggio del proprio io nella coniugazione con il noi») definiscono la vocazione al confronto e all'oralità dei versi di Farabbi («e se non ho voce/canto dentro») che sono asciutti, discontinui, predisposti ad un ordine sparso all'interno della pagina.

Proprio come ci si può immaginare che il suono di una parola vaghi per lo spazio e si muova in direzioni non prevedibili, così la parola farabbiana allaga la pagina con la sua prorompente minimalità. Una certa impossibilità definitoria del senso (*species* della indefinitezza umana), si appoggia, con andamento speculare, a parti di testo in prosa poetica e a note esplicative alla fine del testo. D'altronde, come sostiene Maurice Merleau-Ponty

L'assenza di segno può essere un segno, e l'espressione non sta nel far aderire a ogni elemento del senso un elemento del discorso, è una operazione del linguaggio sul linguaggio che a un tratto si decentra verso il suo senso. Dire non è mettere una parola sotto ogni pensiero: se lo facessimo, nulla sarebbe mai detto, non avremmo il sentimento di vivere nel linguaggio e resteremmo nel silenzio, perché il segno svanirebbe subito davanti a un senso di sua appartenenza, e perché il pensiero non incontrerebbe mai altro che pensieri (Merleau-Ponty 2015).

La parola espressa, «andando di casa in casa/verso» (Farabbi 2013) attua la scelta politica di una consustanziazione laica (non espressa ma evidente nella troncatura della locuzione) tra intonazione e pensiero, tra fisicità e forme verbali attive e tra l'io trasfigurato e il tu trasfigurante: «amore mi coniuga a tutto/togliendo all'io l'io». Si torna sui suoni delle vocali e dei lessemi, nella loro complessità e nella loro plasticità, senza potersi sottrarre all'istintiva stupefazione per «ciò che è inesprimibile fino all'ammutolimento».

6. Conclusioni

Dopo aver esaminato quattro autorevoli forme liriche contemporanee accomunate da un vasto uso del *non detto* e della *brevitas*, appare chiaro come tali elementi che, per una certa ironia della sorte, sanciscono

l'assenza, la diminuzione o la scomparsa di altri ulteriori elementi formali e/o sostanziali, siano oggi particolarmente apprezzati e desiderabili.

Si parta dall'immagine simbolica e antropologica del "museo immaginario" di André Malraux (1995), così come viene analizzata da Maurice Blanchot (2021) e cioè come «categoria nuova, una sorta di potenza che, ai nostri giorni, è il fine della storia, espressa e realizzata per mezzo dell'arte e contemporaneamente la sua principale conquista». Si tratta di quel luogo in cui «noi conosciamo tutte le arti di tutte le civiltà che si sono dedicate alle arti» e che, attraverso le riproduzioni dell'intera opera artistica universale, vivono e rivivono in una percezione contemporaneamente sincronica e diacronica, possibile solo in quel luogo che abbandona la sua concretezza per diventare l'immagine della sua immagine, la massima opera d'arte dell'arte, l'assenza della storia dall'umano (ancora Blanchot: «l'assenza come mondo») e l'osservazione del museo che ciascuno «porta dietro le palpebre» (Malraux 1995).

Ecco che, traslando la riflessione dall'opera visiva a quella letteraria, nella congerie bulimica di informazioni scritte a cui siamo sottoposti e a cui ci sottoponiamo costantemente, il non detto e la laconicità della poesia contemporanea appaiono come un faro che squarcia l'opacità dell'eccesso di parola, rievoca l'universalità nella soggettività e offre quel necessario possibilismo che riabilita alla necessità del dire, purché si sappia essere concisi e incisivi.

In conclusione, è ragionevole ritenere che non detto e brevità, lungi dal rappresentare la moderna assuefazione alla fretta, siano i simboli della necessità di uno scambio comunicativo ed empatico, tra chi scrive e chi legge, che esorbiti dal tempo della lettura e dallo spazio della pagina, e sappia perdurare molto a lungo nel silenzio della riflessione più intima.

Bibliografia

- Bataille, Georges, 2007. *Lascaux. La nascita dell'arte*, Milano, Mimesis.
Blanchot, Maurice, 2021. *La nascita dell'arte*, in *L'amicizia*, Bologna, Marietti, p.24.
Carnaroli, Alessandra, 2017. *Primine*, Milano, Edizioni Del Verri.

- Carnaroli, Alessandra, 2021. *50 tentati suicidi più 50 oggetti contundenti*, Torino, Giulio Einaudi Editore.
- Cellotto, Alberto, 2013. *Femminicidio e "Femminimondo"*, intervista con Alessandra Carnaroli, in *librobreve.blogspot.com*.
- Farabbi, Anna Maria, 2013. *Abse*, Rovigo, Il Ponte del Sale.
- Farabbi, Anna Maria, 2016. *dentro la O*, Kammer Edizioni.
- Finiguerra, Assunta, 2016. *U vizzje a morte (Il vizio della morte). Poesie 1997-2009*, Roma, Edizioni Cofine.
- Gardini, Nicola, 2014. *Lacuna. Saggio sul non detto*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi.
- Insana, Jolanda, 2017. *Cronologia delle lesioni 2008-2013*, Roma, Luca Sossella Editore.
- Malraux, Andréé, 1995. *Il museo dei musei*, Milano, Mondadori.
- Mazzoni, Guido, 2005. *Sulla poesia moderna*, Bologna, Il Mulino.
- Merleau-Ponty, Maurice, 2015. *Il linguaggio indiretto e le voci del silenzio*, in *Segni. Fenomenologia e strutturalismo, linguaggio e politica. Costruzione di una filosofia*, Milano, Il Saggiatore.
- Raboni, Giovanni, 1977. *Introduzione a J. Insana, Sciarra amara*, Milano, Guanda.

IL POETRY SLAM NELLA SVOLTA DALLA MODERNITÀ AL CONTEMPORANEO DELLA POESIA ITALIANA

Margherita Ingoglia

1. Poesia *liquida*?

Parafrasando Pierpaolo Pasolini *la poesia è una materia inconsumabile*. «Io produco una merce, la poesia, che è inconsumabile: morirò io, morirà il mio editore, moriremo tutti noi, morirà tutta la nostra società, morirà il capitalismo ma la poesia resterà inconsumata». L'affermazione dello scrittore friulano rilasciata durante un'intervista faceva riferimento al tentativo della cultura contemporanea, e quindi anche dei suoi compositori e fruitori, di indirizzare la materia poetica verso la teatralizzazione del verso e della cultura¹.

Riducendo la dimensione intima e solitaria della poesia, sarebbe stato più semplice convertirla a una rappresentazione anticanonica e trasformarla in materia di consumo al pari di tante altre. Ergo: scrostando dalla materia poetica il biblico vello classicista e in qualche modo intoccabile, la poesia avrebbe perso la sua aura sacrale. Il poeta friulano, nell'intervento pubblico a cui accennavo prima, parlava però di paradosso poetico in quanto il verso grazie alla «cieca testardaggine della poesia» resterebbe, ancora secondo Pasolini, granitico e assolutamente immune allo stalking del consumismo, proprio nell'epoca del consumo in cui il linguaggio e la propaganda pubblicitaria spingono verso una *koiné omologante* e ridotta a *packaging*, e il cui imperativo sarebbe quello di vulnerabilizzare ogni oggetto-soggetto e schiacciarlo «nel cerchio della domanda e dell'offerta». La poesia risulta quindi profondamente *scandalosa* proprio per la sua impermeabilità al «nostro intimo conformismo» e allo stretto bisogno consumistico dell'utente.

Tuttavia, lo scrittore non visse abbastanza a lungo da poter assistere a quello che dieci/quindici anni dopo la sua morte sarebbe accaduto

¹ “Terza B, facciamo l'appello”, programma della Rai Tv condotto da Enzo Biagi. andato in onda il 27 luglio 1971, adesso disponibile qui: <https://www.youtube.com/watch?v=g1IXjZil5zg>.

con l'avvento dei social network. Internet è il *non luogo* più visitato di sempre, accessibile a tutti e in qualsiasi momento, in cui la libertà letteraria e d'espressione, nelle sue più fantasiose contorsioni, ha svincolato la poesia dalla castità libresca e accademica. Il magma poetico appare, nella forma odierna, un isterico carnevale pari alla coloratissima ricorrenza del *dia de los muertos* messicano in cui i vivi, emulando la consumata cera dei defunti, ne omaggiano i resti nella loro versione più grottesca: così la poesia. Ri-sumata nello spazio virtuale emerge nelle sue più fantasiose forme con frasi spezzate, con versi *a capo* senza logica e un linguaggio ibrido, randagio, un misto tra parlato, cantato e rinnovato; un *io lirico* a intermittenza e una brevità che suggerisce più che il gusto per la rapidità, la mancanza di argomentazioni e di parole.

Così, non si può evitare di pensare che sia terminata l'era in cui si sentiva la necessità di nobili costituenti prima di definire poesia un testo/verso. Secondo Claudio Risè, la poesia sarebbe in una fase agonizzante di premorte in quanto la relazione quotidiana del poeta e la fonte di ispirazione da cui attinge le proprie emozioni si baserebbe più su un continuo confronto con l'oggettualità e la materia anziché con la soggettività personale, la sfera intima e la dimensione spirituale. In questo modo Risè esalta il rapporto tra l'uomo e lo spazio circostante fatto da oggetti e non da soggetti: «la relazione con l'oggetto [...] ha reso difficile mantenere l'ascolto profondo e insieme la libertà di movimento e elaborazione richiesti dall'esperienza poetica. Tutto è diventato più complicato, e insieme superficiale (Risë 2020: 9).

La trasformazione della poesia contemporanea ha trasbordato anche nella capacità di fare e intendere criticamente l'opera poetica; si passa infatti dall'analisi argomentativa dei giornali, delle riviste specializzati alle recensioni snelle dei blog redatti da improvvisati lettori, opinionisti, critici con la passione per la lettura e la scrittura. Ciò vale per la poesia ma anche per la letteratura in generale. La cultura di massa ha addomesticato anche la materia poetica che appare, prima di ogni altra cosa, performativa (grazie ai *bookinstagrammer*, *bookinfluencer*, *booktuber*) approvata e apprezzata dal pubblico del cyber spazio (e solo successivamente da quello editoriale). Basti pensare al fenomeno di Rupī Kaur, poetessa dell'Instagram wor(l)d «quale immagine stereotipica di poesia che sintetizza onirismo e immediatismo, ed è come tale ammissibile nella buona società dei selfie» (Testa

2020: 36). La poetessa canadese di origine indiana è giunta al successo letterario grazie al crescente consenso da parte dei seguaci dell'etere, sbaragliando tutte le trafilie logistiche e tempistiche delle case editrici e bypassando anche lo screen degli studiosi accademici.

Non solo è cambiato il concetto di testo-lettore, anche il binomio 'critica sul testo/circolazione del testo' sembra essere stato sovvertito. Si tratta di fenomeni i quali però, molto significativamente, possono essere illuminati da riflessioni oramai acclimatate in letteratura sul rapporto tra messaggio e ricevente. Come quelle di Wolfgang Iser (1989: 44) sulla costruzione del significato creato dalla relazione tra testo e lettore. L'autorevole e temuta firma del critico letterario di un tempo, capace di indirizzare il lettore, sovvertire le classifiche e provocare interessanti diatribe intellettuali, oggi, sembra essere stata surclassata - se non del tutto, certamente in buona parte proprio da quel mondo sommerso che è la rete. Tuttavia, è pur vero che sul fronte poesia esiste una diffusa, silenziosa e sottile forma di attaccamento alla tradizione classica e a quell'"inconsumabile" eterno di cui parla Pasolini.

2. Dentro lo slam

Secondo l'ideatore dello slam americano Marc Kelly Smith e lo studioso del genere Joe Kraynak, punto di forza dello slammer era stato quello di ritrovare un punto di contatto tra la poesia e il pubblico. Sottolineano i due studiosi americani:

Alcuni poeti e critici *maldestri* hanno legato la poesia alla pagina. Sono sicuro che non fosse questo il loro intento. Cercando di migliorare la poesia hanno perso di vista il pubblico e hanno cominciato a scrivere per un ristretto gruppo di élite. Come risultato, la poesia è diventata accessibile a pochissime persone. Quasi impossibile da capire. C'era quindi bisogno di un anello decodificatore segreto per capire ciò che volessero dire i poeti (Smith / Kraynak 2009).

L'intento degli slammers era proprio quello di liberare la poesia dalle pagine e dare a questa un nuovo spazio. Ridarle vita e voce, attraverso la diffusione presso un pubblico sempre più vasto. Infatti, lo slam non va

definito attraverso la sottrazione (rap senza musica) o caratterizzazioni banalizzanti (competizione): invece si impone come «movimento sociale/letterario alimentato dalla passione e dall'energia di migliaia di organizzatori, poeti e membri del pubblico» (ivi).

Vediamo adesso come si svolge nella pratica un *poetry slam*. I giudici vengono scelti dal pubblico e ad essi viene chiesto di dare un punteggio a ogni poesia. A ciascun poeta viene concesso un tempo massimo di tre minuti per l'esibizione. Le poesie possono essere su qualsiasi soggetto e in qualsiasi stile. Ogni poeta deve presentare propri testi originali. Non è permesso utilizzare alcuno strumento musicale o traccia musicale e nessun costume o oggetti di scena. Un poeta può usare campionature della propria voce e del proprio testo. Se la performance supera i 3 minuti saranno conteggiate delle penalità. I cinque giudici sono estratti a sorte tra il pubblico presente all'evento e daranno a ciascuna poesia un punteggio, il più alto o "perfetto" (dieci) e il più basso (zero) non vengono conteggiati. Il maestro di cerimonia è colui che apre la gara e annuncia al pubblico il nome di ciascun poeta. Esigerà inoltre che tutti i giudici mostrino i loro punteggi contemporaneamente e che nessun giudice cambi il suo punteggio dopo averlo mostrato.

2.1 Alle origini della performance d'arte

Nel 1986 a Chicago Marc Smith dà inizio all'esperienza Poetry Slam con l'idea di dare voce al pubblico portando in questo modo lavoratori, disoccupati, casalinghe, lettrici e lettori, autisti, cameriere e poliziotti alla lettura di poesie e regalando loro un momento di gloria, con una giuria di inesperti del settore pronti a votare le opere partecipanti.

Organizzare gare di poesia non è però un'idea nuova. I Greci davano corone di alloro ai poeti vincitori nelle antiche Olimpiadi. Il poeta di haiku Basho si guadagnava da vivere viaggiando per le province giapponesi e giudicando concorsi haiku, e perfino nel classico *Don Chisciotte* di Cervantes pubblicato nel 1615, nel libro II al capitolo XVII, si legge: «proprio adesso i suoi pensieri sono assorti nel far chiarezza su quattro versi che gli sono stati mandati da Salamanca, che io sospetto vengono da qualche concorso poetico». E ancora: negli anni '60 Anne Waldman e Ted Berrigan indossavano pantaloncini da boxe e si allenavano facendo poesia a New York; Al Simmons, un discepolo di Benigan incominciò a tenere incontri

di poesia a Chicago negli anni Ottanta. Questi incontri furono tenuti nel New Mexico e divennero un Campionato di pesi massimi chiamati Taos di poesia.

In Italia è Lello Voce nel 2001 a importare il *poetry slam* in Italia. Benché ancora avvertito come antipoesia da una parte considerevole del mondo accademico e della critica cosiddetta ufficiale, negli ultimi anni ha coinvolto un pubblico vasto e crescente di giovani universitari, scrittori, poeti e neofiti. Questo sentimento di distanza o di indifferenza verso il mondo accademico, di recente è stato oggetto di riflessione con riferimento al contesto statunitense della fine degli anni 'Ottanta:

La mia impressione era che la poesia fosse in fondo qualcosa di elitario [...] e restava, per questo, lontano dall'interesse dei più. Negli Stati Uniti alla fine del secolo scorso, fiorivano, a questo proposito, i dibattiti sulla presunta morte della poesia con articoli dai titoli eloquenti come *Can poetry matter?* di Dana Gioia (1991), edito da *The Atlantic*, o l'editoriale *Who killed poetry?* di Joseph Epstein (1988) pubblicato sulla rivista *Commentary* (Fisco 2022: 10)

Tra il 2012 e il 2013 nasce la L.I.P.S la lega italiana di Poetry Slam con il contributo di Dome Bulfaro (2016), Max Ponte e Christian Sinicco, organizzatori insieme al poeta Lello Voce di festival, rappresentazioni e manifestazioni in tutta Italia, che hanno visto, nel corso degli anni adesioni sempre più numerose e più frequenti di tanti giovani. Nella descrizione del suo fondatore in Italia, il Poetry Slam

è sostanzialmente una gara di poesia in cui diversi poeti leggono sul palco i propri versi e competono tra loro, valutati da una giuria composta estraendo a sorte cinque elementi del pubblico, sotto la direzione dell'*Emcee* (*Master of Ceremony*)» (Voce, s.d).

Di conseguenza, si afferma come modalità inedita e rivoluzionaria di ristrutturare i rapporti tra il poeta e il 'pubblico della poesia'. «Lo slam è sport e insieme arte della performance» (*ibidem*).

3. Modernità e contemporaneo

L'atto di performance stesso è poesia, si realizza in un qualsiasi luogo -dal bar, alla spiaggia, al coffee shop- laddove la voce del poeta e l'ascolto del suo pubblico fondano una comunità

Non è semplicemente uno spettacolo quello che ogni poetry slam intende offrire, ma la creazione di una *zona temporaneamente autonoma*² un'area destinata a dissolversi al termine di ciascuna sua attualizzazione, che sfugge a definizioni limpide e in un cui una comunità di celebranti converge verso un medesimo scopo. In questo senso, mi sembra si possa cogliere l'intenzione di proporre la messa in chiave di un evento e non della vita, come accade invece nelle rappresentazioni teatrali (Fisco 2022: 38).

Insomma, lo slam dimostra, con la sua stessa esistenza e il suo diffondersi, l'indispensabilità della poesia nella società contemporanea e soprattutto il suo essere arte adeguata ai nuovi e mutati contesti antropologici proposti dal terzo millennio, specie se portata fuori dai libri e dalle incrociature scolastiche.

È però adesso necessario chiedersi cosa è accaduto negli ultimi vent'anni e quando si è sentito il bisogno di esportare la poesia dai libri per trasferirla sulla strada. Cosa è cambiato a livello sociale e sul piano artistico? Quando e in quale fase del contemporaneo si sono determinate le condizioni favorevoli alla svolta slam?

La fine della poesia moderna e l'inizio della poesia contemporanea si colloca tra l'ultimo turno degli anni Sessanta e gli anni Settanta, ossia fra le pubblicazioni di *Nel magma* ('63), *Poesia in forma di rosa* ('64), *Variazioni belliche* ('64), *Congedo del viaggiatore cerimonioso* ('65), *Gli strumenti umani* ('65); il *Festival di Castelporziano* ('79). «Possiamo dire che più o meno fino al Sessantotto il rapporto tra arte, storia e società veniva generalmente interpretato secondo una visione umanistica» Borio (2017). Con l'arrivo delle neoavanguardie e una «sproporzione tra la complessità del mondo e i [...] mezzi d'interpretazione» (Calvino 1980) cambia profondamente il linguaggio, la forma, il concetto stesso di poesia e la figura del poeta. Lo stesso

² T.A.Z. (*Temporary Autonomous Zone*), concetto del filoso anarchico Hakim Bey

Montale, ad esempio, sottolinea l'impossibilità di poetare *tour court*, ma anche Bertolucci, Luzi, scrivono opere relativamente diverse rispetto alle precedenti.

Il 1971 è infatti l'anno della pubblicazione di *Satura*, *Transumanar e organizzar*, *Viaggio d'inverno*, e *Invettive e licenze* di Dario Bellezza. Da lì a poco si assiste all'esordio di Patrizia Cavalli, Cesare Viviani, Maurizio Cucchi, Giuseppe Conte, ma anche dei più giovanissimi Milo De Angelis e Valerio Magrelli. È il momento della svolta, in cui il sublime poetico si avvia a vestire i panni dimessi, più urban, della performance, fatto da una miscela di prosa e poesia che oscilla tra la forma parlata/cantata e l'antico verso, insomma qualcosa di nuovo che però non ha ancora tagliato il cordone ombelicale con il passato e continua a obbedire al genere poesia, nel modo tradizionale in cui la si conosce.

Gli anni Settanta aprono una nuova frontiera della storia della lirica: la scrittura si trasforma in un'esperienza personalissima, esistenziale; l'ideologia come quella marxista che reggeva il Gruppo 63 e le neoavanguardie, quindi, entra in crisi e fa spazio a una dimensione assolutamente intimista. Con il movimento letterario americano della *Confessional poetry* si comincia a parlare di confessionalità letteraria. Sulla falsa riga di Amelia Rosselli, suicida nel '96, la quale pubblica la *Serie ospedaliera* nel '69, trova nuova vitalità la lirica tragica e confessionale. A seguirla saranno Lamarque, Insana, Robert Lowell, John Berryman, Sylvia Plath, Anne Sexton; in Italia, in chiave esistenziale si avrà un ingresso a questo genere con De Angelis (Somiglianze, 1976). Ancora sul fronte americano sorge la poesia beat-hippy che si avvale di performance per denunciare un mondo troppo tecnologizzato e la società dei costumi. Nascono i primi movimenti di poesia femminile e sull'identità di genere.

Nel 1978, dopo il delitto Moro e nel 1980 dopo l'attentato alla stazione centrale di Bologna, si assiste all'avvento del punk, del rap, del trash, la musica dei Joy Division, The Cure, Bauhaus. Ci si avvia verso un surrealismo artistico fatto dai ready-made, gli happening provocatori nelle opere, per esempio, di Marcel Duchamp; la violenza estetica si impone come valore da esibire, esattamente come accade con le performance di Gina Pane e Marina Abramovich. Il corpo viene spostato sul palco. Il poeta, lo scrittore, l'artista comunicano con le parole ma anche attraverso il proprio volto, il corpo, la voce e la gestualità insieme all'espressioni, si

esibiscono. L'artista si sposta da dietro le quinte e trovo una propria dimensione sul palco. Di conseguenza anche la poesia si spostava nel territorio del teatro insieme con il proprio creatore.

«Il vero evento fu la caduta di un'altra parete, fino a quel momento invisibile: quella fra la poesia e il suo pubblico» (Cortellessa 2015).

Con l'evento di Castelporziano, dal 28 al 30 giugno 1979, il "Festival internazionale dei poeti", la Woodstock della poesia, ideato da Simone Carella, Franco Cordelli e Ulisse Benedetti, si segna forse un punto di non ritorno. L'evento richiamò poeti da tutto il mondo e un pubblico di ragazzi che si ingrossò giorno dopo giorno sino ad arrivare a trentamila presenti. Era il primo grande evento in cui la poesia si spostava in un territorio diverso, di conseguenza anche i lettori si spostavano dal luogo consueto della lettura per condividere all'aperto quell'esperienza. Un esperimento che già Mariella Bettarini aveva testato con "Poeta postumo", un incontro al plein air, a Ostia, in spiaggia, per ricordare Pier Paolo Pasolini. Per la prima volta quindi si realizza il sogno delle avanguardie, ossia portare il testo fuori dal libro.

Torniamo a Castelporziano. La serata oltre a una scaletta prestabilita aveva previsto anche spazi di open mic in cui chiunque avrebbe potuto prendere parola e recitare in pubblico. Come ricordano le cronache, andò diversamente del previsto per via di una organizzazione piuttosto improvvisata. Non tutti gli invitati riuscirono a esibirsi, come Dacia Maraini, la quale lasciò atterrita il microfono alla baraonda tumultuante sotto di lei. Quando Dario Bellezza sale sul palco viene accolto dal coro che lo incitava a svestirsi: "nudo, nudo!" lui risponde: «non rispettate la poesia, e avete anche il culto della personalità, perché scommetto che se qui ci fosse un altro poeta, ad esempio Allen Ginsberg, voi sareste stati zitti in religioso silenzio, dunque siete delle persone volgarissime e immonde. Siete degli stronzi fascisti». L'apice del trambusto si avrà però quando il pubblico, dopo aver saputo che la tanto attesa voce di Patty Smith non ci sarebbe stata, invade il palco fino a farlo crollare.

Benché l'episodio sia balzato alle cronache più per il caos della tre giorni che per l'intento vero del progetto, da quel momento in poi non si tornerà indietro. La poesia e la letteratura erano usciti fuori dai libri e sempre più spesso i reading, le presentazioni dei libri, gli spettacoli poetici trovano spazio in pubblico con e grazie anche al poetry slam. Il 21 marzo del

2001 Lello Voce organizza a Roma il primo show di poetry slam, al quale aderiscono Nanni Balestrini e Luigi Cinque. Al festival diretto da Anna Paola Bonanni giunge come ospite d'onore Edoardo Sanguineti.

Quindi cos'è la poesia? La poesia è dove essere? Il poetry slam è una forma consumistica di fare poesia, un piegamento dell'arte al consumismo, come aveva detto Pasolini? O una forma d'arte (anche) della società liquida contemporanea che vive, come direbbe Pierre Bourdieu, di seduzione, che esiste sotto il costante flusso di desideri e competizioni in cui tutto e tutti si è soggetti del divenire costantemente. La poesia è una arcana seduttrice, ma la malia avviene se si è disposti a osservarla, leggerla o ascoltarla.

Bibliografia

- Borio, Maria, 2017. *Poetiche e individui. La poesia italiana dal 1970 al 2000*, Venezia, Marsilio.
- Bulfaro, Dome. *Guida liquida al poetry slam. La rivincita della poesia*, Milano, Agenzia X.
- Cortellessa, Andrea, 2015. *La bella estate di Castelporziano*, “alfabeta2”, 19/09/14.
- Calvino, Italo, 1980. Presentazione, In Id., *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi.
- Iser, Wolfgang, 1989. *Il processo della lettura*, in Robert C. Holub, a cura di, *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, pp. 42-69.
- Fisco, Eleonora. *La risposta estetica nel poetry slam*, Monza, Mille Gru.
- Risè, Claudio, 2020. *Finirà la poesia?*, in Guido Cavalli, a cura di, “Kasparhouser. Contro la poesia”, IX/17, pp. 7-11.
- Smith, Marc / Joe Kraynak, 2009. *Take the mic. The Art of Performance Poetry, Slam, and the Spoken Word (A Poetry Speaks Experience)*, Sourcebooks Media Fusion, Naperville.
- Testa, Enrico, 2020. *Contro la poesia: la posizione barbara*, in Guido Cavalli, a cura di, “Kasparhouser. Contro la poesia”, IX/17, pp. 31-38.
- Voce, Lello, s.d. *Poetry slam*, in <http://www.lellovoce.it/Poetry-Slam>.

SEZIONE 5 – ROBERTO SOTTILE. SAGGI DI ETNOLINGUISTICA

LE ATTIVITÀ PASTORALI NEL TERRITORIO DI CALTAVUTURO*

Roberto Sottile, Università di Palermo

Il paese di Caltavuturo è situato a 635 mt s. l. m. e il suo territorio costituisce, assieme a quello di Sclafani Bagni, il confine centro-occidentale delle Madonie. È adagiato alle pendici della Rocca di Sciara, che si erge sul lato est, e del costone roccioso di Terravecchia (sul lato nord-est) con esposizione a sud. È facile rilevare come le campagne circostanti, se non coltivate, rispondano alle caratteristiche dei pascoli di collina. La posizione di Caltavuturo ha finito per determinare uno sviluppo particolare dell'attività pastorale in questa zona: essa non ha richiesto la necessità di lunghi spostamenti in direzione della marina e viceversa. Nonostante parte del territorio caltavuturoese sia stato utilizzato dai pastori praticanti attività transumante (si pensi alle imprese delle Alte Madonie, sul versante meridionale), la transumanza non è stata mai esigenza peculiare dei pastori caltavuturoesi. L'esistenza di *màrcati* in questa area va ricondotta o ai grossi *arbitrî*¹ del passato, ovvero all'uso di queste strutture da parte di pastori provenienti da altre sub-aree delle Madonie.

A Caltavuturo è esistita e continua ad esistere un'attività pastorale dalle proporzioni modeste e con rare soluzioni associative le cui piccole imprese, in genere, non contano più di un paio di centinaia di capi².

*Edito anche in Giacomarra / Sottile 1997: 84-93.

¹ Con «*arbitrî*» indichiamo qui, così come i nostri informatori e Giacomarra (1983: 127), le aziende pastorali.

² Allo stato attuale, presso l'ufficio comunale attività produttive, risulta che nel territorio di Caltavuturo si contano 4.115 capi di ovicapri e 2.708 di bovini. Tra questi, 3.269 ovicapri sono di proprietà di pastori residenti nel Comune di Caltavuturo, mentre la rimanente quantità appartiene ad aziende di pastori non residenti a Caltavuturo ma che svolgono la loro attività nel territorio caltavuturoese. I bovini di proprietà dei residenti sono 1.779, mentre 929 sono quelli appartenenti a pastori provenienti dai paesi limitrofi. Alla luce della situazione registrabile circa trent'anni fa (cfr. Giacomarra 1983: 122) si evince una leggera flessione per quanto riguarda il numero di ovicapri che alla fine degli anni '60 erano 5.000. Di contro, per l'allevamento bovino, la situazione sembra essersi

Gli animali di alcune di queste imprese pastorali trovano ricovero notturno negli ovili in pietra costruiti alla periferia nord del paese in contrada Portella.

Da qui i pastori di Caltavuturo partono ogni mattina verso nord (marina) nei mesi freddi, fino ad aprile, e verso sud (montagna) nei mesi caldi (maggio, giugno). Essi pascolano, cioè, al di qua di Terravecchia, a un'altitudine compresa tra i 700 e i 900 mt, nel periodo tardoprimaverile, mentre nel periodo invernale si spostano oltre Terravecchia, verso Cerda o Scillato (a un'altitudine che varia tra e i 300 e i 500 mt) ma “rientrando”, a sera, sempre in c.da Portella. Da metà luglio sino alla fine di ottobre, invece, i pastori sono soliti *fari m ànnera* in terreni di proprietà situati nelle zone di maggiore altitudine. A ben vedere, a differenza di quanto avviene in altre aree delle Madonie³, il trasferimento alla volta della montagna si verifica solo in piena estate, in coincidenza, per altro, col periodo delle *ristucci*, i terreni di stoppie dove, nel periodo estivo, dopo il raccolto, vengono condotte le greggi per il pascolo.

PS⁴ Si chiamàvanu ristucci pirchè cci àvunu mitutu u lavuru.
Si chiamavano “ristucci” perché vi avevano già mietuto il grano.

CA Sidḍu è ttiempu di frasca, si ni va ntê ristucci.
Se si è nel periodo dell'erba secca, si va nelle “ristucci”

GE A ristucciata si verifica u tiempu di lugliu; d'aùstu pressappuocu, ca mitianu, di pui pisàvanu e qquattru jorna nni nni iàmu dḍa.

oggi incrementata con un aumento di circa 1.000 capi. Complessivamente, però, la quantità di bestiame allevato nel territorio di Caltavuturo appare sostanzialmente invariata nel corso degli ultimi trent'anni.

³ A Geraci il “periodo di montagna” comincia a maggio: «Questa notte senti passare mucche, / campane mosse dai passi. / Musica antica, penetra, prende. / C'è pure l'abbaio del cane / d'appresso. / Si sgàvita la montagna il 24 maggio / Non si sa da quanti / secoli. / Transumanano mandrie / dalla marina, / vanno ad usare il civico pascolo / del monte, dopo quello invernale / del bosco basso. / Erba nuova.» (Attinasi 1989); alla luce delle informazioni in nostro possesso, anche nell'area di Pollina, Isnello e San Mauro Castelverde il trasferimento nelle zone di montagna avviene nel medesimo periodo.

⁴ Indice delle abbreviazioni: PS = Petralia Soprana (etnotesto raccolto a Petralia Soprana); GE = Geraci; CA = Caltavuturo.

La “ristucciata” si verifica più o meno nei mesi di luglio e agosto, a raccolto e trebbiatura ultimata, e per un po' di tempo ce ne andavamo là.

Gli animali rimangono in montagna sino alla fine del mese di ottobre, quando vengono trasferiti nei recinti di Portella. Poiché tali recinti sono addossati al centro abitato, e poiché i pastori di Caltavuturo hanno da sempre abitato il quartiere significativamente denominato *Mànnari* (Mandrie) perché più prossimo alle strutture di ricovero delle greggi, non troviamo qui, quale segno dell'attività dei pastori, il *màrcatu* tradizionalmente inteso. Manca, infatti, il *pagghiaru* o comunque l'ambiente in cui dorme il pastore e il luogo di caseificazione: il primo essendo sostituito dalla casa nel centro abitato; il secondo essendo un locale ricavato all'interno della stessa dimora del pastore o in un'altra casa poco distante. Oggi la *zžammatarìa* si trova, in genere, all'interno di un magazzino, dove, dopo la mungitura, viene trasportato il latte per la caseificazione affidata alla donna che ha sostituito la tradizionale figura dello *zžammataru*, il responsabile, cioè, della lavorazione dei prodotti caseari.

I recinti di Caltavuturo sono utilizzati per quasi tutto l'anno e appaiono singolari per almeno tre ragioni:

- si presentano inseriti nel contesto urbano;
- il loro uso non è limitato al tradizionale “periodo di marina”;
- presentano modalità costruttive uguali a quelle della pastorizia transumante, pur non essendo figli della pastorizia transumante (infatti non sono costruiti su terreni presi in affitto, non hanno caratteristiche di provvisorietà essendo stati assegnati da tempo ai pastori, sicché ad ogni azienda corrispondono una o più *mànnari* considerate e sentite come una proprietà).

Se riandiamo alla collocazione spaziale dei recinti e allo sviluppo urbanistico del paese a partire dal Seicento, si comprende come l'intero quartiere Mandrie dovesse rappresentare il “prolungamento” delle strutture di ricovero degli animali; si potrebbe dire che il rione Mandrie e i recinti di ricovero costituissero originariamente un vero e proprio “*màrcatu* urbano”. Gli ovili in pietra sono effettivamente addossati alle case di quel quartiere e dovevano assicurare ai pastori la possibilità di “controllare” gli animali rinchiusi nonostante il *picuraru* passasse la notte nella dimora di

famiglia. Del resto, la necessità che gli ovili fossero posti al riparo dei venti di tramontana non poteva non far ricadere la scelta del luogo in cui costruirli proprio dove oggi li vediamo: verso levante, al di qua di Terravecchia; sul lato est, quello stesso da cui, a partire dal XVII sec., si sviluppa l'assetto urbanistico attuale di Caltavuturo.

Non è un caso che tutte le famiglie di pastori abbiano abitato e continuino ad abitare il quartiere Mandrie. Evidenti ragioni funzionali ne offrono spiegazione: se la caseificazione avviene nella casa del pastore, questa deve essere vicino ai recinti. E qui, infatti, che avviene la mungitura ed è da qui che il latte viene trasportato verso il luogo di lavorazione dei prodotti caseari. Il tragitto da compiere non può che essere breve e agevole, specie quando non si disponeva di mezzi meccanici come le automobili dei giorni nostri. La triplice componente del *màrcatu* rurale (*mànnari*, *pagghiaru*, *zammatarìa*) qui appare chiara nel binomio 'recinti di ricovero di c.da Portella-case del quartiere Mandrie'.

L'utilizzo dei recinti per nove mesi l'anno appare spiegabile sia attraverso la già accennata posizione di collina del territorio caltavuturose, sia tenendo presente la caratteristica di punto strategico del luogo in cui si trovano le costruzioni. Proprio da Portella si può, a seconda delle stagioni, "scendere" verso Scillato e Cerda (in direzione della base della Cava o percorrendo via Mandrie) ovvero "salire" verso le campagne di Pagliuzza, Gangitani, ecc. L'osservazione dei bevai nel territorio periurbano aiuta a individuare i tragitti di andata e ritorno compiuti dai pastori, partendo e rientrando nelle strutture di ricovero di cui ci stiamo occupando.

Bibliografia

- Attinasi, Pietro, 1989. *Zefiro Viene a Maggio* in *Bella Europa*, New York, Antigruppo / Cross-Cultural Communications.
- Giacomarra, Mario, 1983. *I pastori delle Madonie. Ambiente, tecniche, società*. Palermo, Archivio delle tradizioni popolari siciliane.
- Giacomarra, Mario / Sottile, Roberto, 1997. *Madonie. I pastori e le ragioni dell'ambiente*, Palermo, Ispe Archimede.

STRUTTURA E ARTICOLAZIONE DEGLI OVILI*

Roberto Sottile, Università di Palermo

Quanto alle modalità e alle tecniche costruttive impiegate dai pastori caltavuturesi per la realizzazione di queste strutture, appare chiaro come i recinti di Portella abbiano le stesse caratteristiche di quelli sparsi nel territorio rurale delle Madonie: sono costruiti con pietre a secco, quasi fossero strutture provvisorie, nonostante, come abbiamo già notato, vengano utilizzati per un arco di tempo che abbraccia gran parte dell'anno pastorale. Noi riteniamo che l'uso di pietre a secco sia collegabile al fatto che il pastore difficilmente attinge ad un universo di competenze diverse dal proprio. Il mondo pastorale si nutre di se stesso, come se il mondo circostante non esistesse, in una completa e totale autonomia rilevabile, per esempio, nell'autocostruzione degli attrezzi da lavoro, nelle tecniche utilizzate nei processi di caseificazione, nell'uso di “vestiti” dal pastore stesso confezionati. Per la costruzione delle strutture di ricovero il pastore non sconfina nell'universo culturale del “muratore”, ma si rivolge al mondo naturale, a lui più congeniale, dove trova le pietre e gli arbusti spinosi che egli “culturalizza” alla luce delle sue esigenze. Vediamo ora da vicino le caratteristiche dei recinti del territorio madonita. Ci accorgeremo ben presto come queste siano rilevabili anche nelle costruzioni poste alla periferia di Caltavuturo.

PS¹ Si chiamàvanu ristucci pirchè cci àvunu mitutu u lavuru.
Si chiamavano “ristucci” perché vi avevano già mietuto il grano.

GE Ai tempi si facinu sti mànnari, i mura, quasi in forma tunna, u zzàccanu tunnu, a Iluna china, e ssi facia di petri cchiossà, e ssi facianu gati e ddi ncapu si cci mittianu âlatri ppi ffari straviants nâ mànnira, ggiustamenti, picchè l'armali si mittianu darrè u muru e ss'arriparàvanu dû friddu, di l'acqua. Cci nn'è fatti a cchiacatu , cci nn'è puru a tturrenu.

* Editto anche in Giacomarra / Sottile 1997: 94-103.

¹ Indice delle abbreviazioni: PS = Petralia Soprana (etnotesto raccolto a Petralia Soprana); PO = Pollina; IS = Isnello; GE = Geraci; CA = Caltavuturo; GA = Gangi.

Ogni ttantu sempri un ci vo na puluzziata? Sempri, puru chidqđ fatti a tturrenu: si nnesce fora dâ m ànnera a grassura, dicimu, o puru cc'è cu sâ pigghia. Certu chidqđ a cchiacatu era menu, ca limarra si nni facià cchiù ppicca.

In passato si costruivano questi ovili, i muri, quasi di forma rotonda, lo “zzàccanu” rotondo, a forma di luna piena, e si costruiva per lo più con le pietre, e si facevano alti e di sopra vi si poggiavano le ginestre spinose per riparare dal vento gli animali, perché gli animali si mettevano dietro il muro e si riparavano dal freddo, dalla pioggia. Ce ne sono alcuni pavimentati in pietra, altri lasciati a terreno. Ogni tanto bisogna pulirli, anche quelli lasciati a terreno: il letame viene depositato fuori dagli ovili oppure c'è chi se lo prende. Certo, dentro gli ovili con pavimento in pietra letame se ne accumulava di meno.

PS A m ànnira sempri di circari u stravientu, e ccircari sempri u piezzi di terra dunn'e cchiù fforti; di mmiernu circari a pinnenza, circari a cunzarra; puji secunnu il punto dunni cc'era a cunzarra, cc'era u stravientu, e allura, lesta lesta, palacciuna, na cosa provisòriu, ruvuetta, un filu di cordà spina, si cci mittianu e ssi cci mittianu i macchicedqđ di cosi âp-puiari âp-puiari: alasti, trignola, lamanni, quello che cc'era, abbasta ca avianu i spintuna. Quanni jèranu stàbbili i pari, i m ànnari, allura si faciànu fermi, si faciànu ccu a cordà spina, si faciànu ccu a rriti, si faciànu puru a ppetra, su cci nn'era; se non ci n'era petri, s'armàvanu ogni ad annu.

Per costruire l'ovile bisogna scegliere un posto al riparo dai venti di tramontana, e cercare un pezzo di terreno che sia stabile, cercare la pendenza, cercare terreno incolto; poi dove c'era il terreno incolto, al riparo dai venti, subito vi si portavano pali, rovi, del filo spinato e vi si poggiavano ginestre spinose, piante con spine, quello che si trovava purché fossero spinose. Quando gli ovili non erano provvisori si costruivano con filo spinato, con rete di recinzione, si costruivano pure con le pietre, se c'erano, se non ce n'erano si costruivano di anno in anno.

PO: A m ànnara, praticamente quel recinto unni si nchiùdinu ârmala; na vota era fatta a sciaga, èranu cu i çiagi, di spini, ora si ùsanu i rriti, corda-spina.

La “m ànnara” è quel recinto dove si rinchiudono le bestie; una volta si costruiva utilizzando arbusti spinosi, oggi si usano reti di recinzione, filo spinato.

I recinti di Caltavuturo rispondono perfettamente alle caratteristiche descritte nel capitolo precedente ma le loro modalità costruttive si adattano naturalmente alle specificità del territorio: di forma circolare o ellissoidale, sono costruiti al riparo dei venti tramontana, costituendo la roccia di Terravecchia, per la sua particolare morfologia, un'efficace protezione naturale; guardano verso levante; sono posti in pendenza, partendo dalla parte più alta della roccia e scendendo fino al limite delle costruzioni urbane. Sono realizzati in pietra la cui ampia disponibilità ha consentito di pavimentarne l'interno per ridurre la formazione di liquami dovuti alle deiezioni delle bestie e all'acqua piovana. Poco lungi dal luogo in cui sono collocati gli ovili è ancora possibile osservare tre piccole "cave" da dove è stata estratta la pietra utilizzata per la loro costruzione. I massi si presentano ben squadriati e spesso di dimensioni inferiori a quelli rilevabili in altri recinti del comprensorio.

Ogni *mànnara* presenta al suo interno una serie di sottoambienti destinati ad ospitare particolari categorie di animali (*appinnata*: ovile coperto per gli agnelli; *stripparia*: ambiente destinato a ospitare le pecore improduttive; *para*: ambiente dove "salgono" le bestie dopo essere state munte), ovvero vengono utilizzati per particolari operazioni come la mungitura (*mànnar ô vadili*, *muncituri*),

CA Sempri a Iluna veni fatta, tunna, e ddintra cc'è âppinata, cc'è u vadili, cc'è cchidâ unni si munci a cciù nnica .

Viene sempre costruita a forma di luna, rotonda, e dentro c'è l'ovile coperto per gli agnelli, c'è il luogo di mungitura, c'è quella dove si munge, la più piccola.

Tra tali sottoambienti, quello che a noi può maggiormente interessare è il *vadili*, posto all'interno della piccola *mànnara* dove avviene la mungitura e che nei recinti di Caltavuturo si presenta totalmente costruito in pietra. Si tratta, come è stato notato, di "una stretta apertura che la pecora è stimolata ad attraversare per guadagnare la libertà, oltre che per sottrarsi al bastone del pastore che ve la spinge appositamente. Il modo in cui esso è

conformato consente all'addetto alla mungitura di tenerla immobile posteriormente, mentre la parte anteriore del corpo è già incastrata nella stretta apertura, dal momento che l'animale stava già guadagnando l'uscita". Il *vadili* è composto da una serie di pietre variamente disposte le quali, seppur variamente denominate nelle sub-aree delle Madonie, appaiono sempre riconducibili a determinate funzioni che sono uguali in tutti i luoghi.

GA Sunu i vadili d'unni si munci, poni èssiri, addipenni a guàrdia quant'è, quann a vuàrdia è ggrossa, cci ni sunu cincu pùstura, cincu vadila cci sunu, o puramenti tri; maggior parti sempri dui cci nn'è, o di picca o d'assai, ni funziònanu dùji. Però ai tempi quannu cc'èranu na mànnera di secintu, di setticintu crapi, o puri seicintu pìcuri, cc'èranu cincu vadila, cincu, sia vadili. Si munci, si siedì nò vadili, cioè na petra misa adq̃itta, o puru nu mmancu, na cosa. Ma sempri i vadila su a mmenz petri su fformati.

Sono i "vadili" dove si munge, possono essere a seconda del numero di capi del gregge, se è un grosso gregge vi sono cinque luoghi di mungitura, cinque "vadila" ci sono, oppure tre; in genere ve ne sono due, con grosse greggi o meno, ne funzionano almeno due. Però in passato quando il gregge era costituito da seicento, settecento capre o da seicento, settecento pecore, c'erano cinque "vadila", cinque, sei "vadili". Si munge, ci si siede sul "vadili", cioè una pietra posta in verticale, oppure uno sgabello, però in genere i "vadila" sono di pietra.

IS I vadila su ffatti tutti a ppetra, chi cc'è ffattu àssittaturi, i cusciala, nghe i cusciala sèrvono per riparari tanti pidati macari dê piecuri, picchi quannu s'ammunzèddanu vicinù vadili, sàtunu supra u Chistianu. Ddopu cc'è u t̃rischiaturi che è aunni posa i pedi a pècura, e ppuè c'è u sataturi ca eni na petra mittuta davanti, di parapettu â pècura, pi bbloccari a pècura, e ddopu sata e ssi nni va, ddopo chi vveni munciuta, sata e si nni va dint̃ â para.

I "vadila" sono costruiti interamente in pietra, c'è l'"assittaturi", i "cusciala" che servono per ripararsi da eventuali calci sferrati dalle pecore, perché quando si accalcano vicino al "vadili" saltano anche sopra il pastore. Dopo c'è il "t̃rischiaturi" che è la pietra dove la pecora poggia le zampe, e poi c'è il "sataturi" che è una pietra posta davanti che blocca il

petto della pecora la quale dopo salta e va via, dopo essere stata munta, salta e guadagna la “para”.

Le varie parti che compongono il vadili sono indicate a Caltavuturo con i seguenti nomi:

assittaturi m. ‘pietra piatta sulla quale il pastore siede per la mungitura’.

trischiatuari m. ‘pietra piatta su cui la pecora poggia le zampe durante la mungitura’.

sataturi m. ‘sorta di scalino in pietra che, durante la mungitura, blocca la parte anteriore del corpo della pecora la quale, una volta munta, lo scavalca guadagnando l'esterno o il recinto di ricovero notturno’.

cusciala pl. ‘coppia di pietre piatte, disposte come i braccioli della poltrona, con cui il pastore ripara le proprie gambe durante la mungitura’.

çiscali m. ‘pietra piatta dove poggia la base del recipiente, che il pastore tiene tra le gambe, per la raccolta del latte durante la mungitura’.

parapiettu m. ‘rialzo che regge la parte anteriore del recipiente in cui si munge, che lateralmente è tenuto tra le gambe del mungitore’.

In prossimità del *vadili* è possibile osservare una forcella di legno (*cruoccu*) con cui, durante la mungitura, si blocca la testa della pecora ribelle, o non ancora abituata a essere munta.

Il luogo di mungitura mette in comunicazione il recinto dove si raccolgono le bestie per essere munte con quello in cui passeranno la notte (*para*). Il *vadili* è sistemato sul lato opposto all'accesso di un piccolo recinto (*mànnera i munciri, muncituri*) - in alcuni casi ricavato all'interno del recinto di ricovero, in prossimità dell'ingresso (*passu*) - dove le pecore si raccolgono prima di avviarsi o di essere spinte verso il luogo di mungitura.

Bibliografia

Giacomarra, Mario / Sottile, Roberto, 1997. *Madonie. I pastori e le ragioni dell'ambiente*, Palermo, Ispe Archimede.

PROFILI DEGLI AUTORI

GISELLA BLANCO collabora con *Il Foglio*, scrive per *Leggere Tutti, minima&moralia*, *Atelier Poesia*, *Smerilliana*, *Poesia di Luigia Sorrentino*. Svariati interventi critici sono in *Poesia del Nostro tempo* e *Poesia* de “Il Corriere della Sera”. Ha tenuto due seminari sulla poesia nell’ambito delle attività formative del corso di Linguistica italiana dell’Università di Palermo. È stata ospite presso l’Alma Mater Studiorum-Università di Bologna per il corso “Poesia italiana del Novecento-Laurea Magistrale”. Ha seguito la comunicazione per la Fiera del Libro di Iglesias, il Premio Nazionale Elio Pagliarani, Elba Book e TeverEstate, il Festival *La poesia, lingua viva* della Soprintendenza Speciale di Roma e per il Laboratorio di poesia *Chiamati a deporre. La poesia come testimonianza* condotto da Alessandra Carnaroli presso il Dipartimento di Scienze umanistiche dell’Università di Palermo. È giurata nel Premio Internazionale Città di Sassari.

MARIO CHICHI è dottorando in Studi Umanistici - curriculum Linguistico (XXXVII ciclo) presso l’Università di Palermo. Dal 2023 fa parte del comitato redazionale della collana DATOS (*Dizionario-Atlante dei Toponimi Orali in Sicilia*), un progetto diretto dal Centro di studi filologici e linguistici siciliani. Il suo progetto indaga la toponomastica di tradizione orale-popolare di un’area montana siciliana: quella madonita. Recentemente ha pubblicato un contributo dal titolo *Proverbi e frasi fatte dialettali nei social network: alcuni casi studio siciliani* («Lingue e Linguaggi» 61, 2024); *L’onomastica calviniana tra preumano e postumano. Un percorso tra Le Cosmicomiche e Marcovaldo* (Chichi-Tumminello, Palermo University Press 2023).

CRISTIANA DE SANTIS è professoressa ordinaria di Linguistica italiana e Didattica dell’Italiano presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna. Nei suoi studi si è occupata principalmente di grammatica e sintassi dell’italiano, pubblicando numerosi articoli scientifici e volumi di sintesi, tra i quali *La sintassi della frase semplice* (Il Mulino, 2022), *Grammatica italiana essenziale e ragionata* (con Michele Prandi, UTET, 2019),

Che cos'è la grammatica valenziale (Carocci, 2016). In collaborazione con Francesco Sabatini ha lavorato a due fortunate grammatiche scolastiche ispirate al modello valenziale (*Sistema e testo*, Loescher, 2011 e *Conosco la mia lingua*, Loescher, 2014). Ancora con Sabatini ha recentemente dato alle stampe il libro-intervista *Un italiano accogliente* (Il Mulino, 2024). Nell'ambito della didattica dell'italiano si è dedicata ai temi dell'insegnamento grammaticale, del curriculum verticale, di analisi del testo letterario ed educazione alla lettura, di scrittura collettiva.

ELENA D'AVENIA collabora da anni con il Centro studi filologici e linguistici siciliani di cui oggi è membro del collegio dei revisori. Nel 2016 ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Studi letterari, filologici e linguistici, docente a contratto di Istituzioni di linguistica italiana presso l'Università degli Studi di Palermo. Ha partecipato a numerosi convegni su varie tematiche di ambito dialettologico-linguistico. Specializzata in ricerca lessicografica, si è occupata della realizzazione del modulo marinaro dell'Atlante Linguistico della Sicilia (ALS). Nel 2018, dopo anni di ricerca sul campo, i risultati sono stati pubblicati nel volume 37 dei Materiali dell'ALS "Il lessico del mare". Collabora con il progetto dell'ALM (Atlante linguistico mediterraneo). Attualmente insegna materie letterarie al CPIA di Trapani e nella sede carceraria di Erice.

CLELIA FARINA è dottoranda di ricerca in "Migrazioni, Differenze, Giustizia Sociale" presso l'Università di Palermo. Durante il suo percorso di formazione ha approfondito lo studio della linguistica delle migrazioni e della lingua araba contemporanea a Tunisi. L'esperienza come insegnante di Italiano L2 presso la Scuola di Lingua Italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Università di Palermo ha arricchito le sue conoscenze nel campo della glottodidattica per giovani migranti plurilingui a bassa scolarizzazione. I suoi interessi di ricerca riguardano l'interazione plurilingue, i fenomeni di contatto e variazione nella lingua araba e le politiche linguistiche nel contesto migratorio del Mediterraneo centrale.

VERA GHENO è sociolinguista, traduttrice dall'ungherese e divulgatrice. Ha collaborato per vent'anni con l'Accademia della Crusca e per quattro con Zanichelli. Ha insegnato a contratto all'Università di Firenze per 18 anni; da settembre 2021 è ricercatrice di tipo A. Tra i suoi scritti: *Guida pratica all'italiano scritto* (2016, Cesati); *Tienilo acceso* (2018, Longanesi, con B. Mastroianni); *Potere alle parole* (2019, Einaudi); *La tesi di laurea* (2019, Zanichelli); *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole* (EffeQu); *Trovare le parole* (2021, EGA, con F. Faloppa); *Le ragioni del dubbio* (2021, Einaudi); *Chiamami così. Normalità, diversità e tutte le parole nel mezzo* (2022, Il Margine); *Parole d'altro genere. Come le scrittrici hanno cambiato il mondo* (2023, BUR, curatela); *Galateo della comunicazione* (2023, Cesati); *L'antidoto* (2023, Longanesi); *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole* (2024, Einaudi). Si occupa prevalentemente di comunicazione mediata tecnicamente, questioni di genere, diversità, equità e inclusione.

MARGHERITA INGOGLIA vive a Palermo dove insegna nelle scuole secondarie superiori. Giornalista culturale, è iscritta all'Ordine dei pubblicisti di Sicilia dal 2015. Ha pubblicato tre raccolte di poesie: *Aldebaran* (2006) e ... *e il corpo fu oltraggio!* (2013) e *La malagrazia. Ballata (delle) disturbanti* nel 2023. Gestisce il canale YouTube "Fimmina che legge" dedicato ad approfondimenti letterari e interviste ad autori contemporanei e svolge un'intensa attività di critica e diffusione della poesia e delle scritture in genere. Cura la rubrica culturale per l'emittente televisiva Tele Radio Siacca. Alcuni dei suoi scritti sono stati premiati e si trovano in diverse antologie letterarie.

FABRIZIO LETO dal 2017 è professore associato di Lingua italiana presso la Sichuan International Studies University di Chongqing, Cina. Dal 2012 al 2017 ha tenuto corsi di Lingua e Cultura italiana presso la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo. Svolge attività di ricerca sull'utilizzo del metodo *Task-Based Learning and Teaching* per l'apprendimento dell'italiano come LS da parte di apprendenti sinofoni e sullo sviluppo della loro interlingua. Dirige corsi di formazione per insegnanti di italiano LS ad apprendenti sinofoni.

MATTEO MIRABELLA si è laureato in Italianistica nel 2021 presso l'Università Roma Tre e attualmente è iscritto al corso di Dottorato in Studi Umanistici (XXXVIII ciclo) presso l'Università di Palermo con un progetto di ricerca intitolato *Le nuove narrazioni del rap italiano. Analisi linguistica delle tecniche di storytelling*. Fa parte dell'unità laziale del VIVer (Vocabolario dell'Italiano Veristico). I suoi principali interessi di ricerca sono rivolti all'italiano della canzone, dei giornali e dei mass media, con particolare attenzione al linguaggio giovanile.

GIUSEPPE PATERNOSTRO è professore associato di Linguistica italiana nell'Università di Palermo. I suoi studi vertono sull'analisi del discorso pubblico e sulla sociolinguistica dell'Italia contemporanea con particolare riferimento alle relazioni fra italiano e dialetto. È autore di tre monografie e di numerosi saggi. Attualmente coordina le attività di tirocinio della Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo. Dal 2021 dirige l'Archivio Siciliano di Scritture Popolari.

ADELE PELLITTERI è dottoressa di ricerca in Scienze del Linguaggio e della Comunicazione presso l'Università degli Studi di Torino con una tesi dal titolo "Classi di lingua a confronto: Analisi delle interazioni e valutazioni degli apprendimenti." Ha lavorato come docente di italiano come lingua seconda presso la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo. È tutor organizzatore del tirocinio del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università Kore di Enna. Insegna Educazione Linguistica presso l'Università Lumsa, sede di Palermo.

VINCENZO PINELLO è ricercatore di Linguistica italiana all'Università degli Studi di Palermo dove insegna anche Lingua e testualità e Didattica dell'Italiano L1/L2. È abilitato a professore associato. Ha tenuto corsi in altre università italiane e straniere ed è stato visiting professor alla SISU University SISU di Chongqing (Cina). I suoi interessi di ricerca riguardano anche la sociolinguistica, la dialettologia percettiva, la testualità, l'analisi del testo letterario. È coordinatore didattico e responsabile dei rapporti con la Cina della Scuola di Lingua italiana per stranieri e componente del Collegio dei docenti del Dottorato di ricerca in Studi umanistici. Ha al suo attivo

numerosi articoli scientifici e la monografia *Raccontare e rappresentare le lingue e lo spazio. L'esperienza dell'Atlante Linguistico della Sicilia (ALS)*. Ha collaborato all'edizione cinese delle poesie di Milo De Angelis nella traduzione di Chen Ying occupandosi dell'analisi del testo fonte e della struttura dell'opera.

MORENA ROSATO è dottoressa di ricerca in Studi Umanistici. Ha svolto il Dottorato in co-tutela presso l'Università degli Studi di Palermo e l'Università di Basilea con uno studio sull'uso della punteggiatura in Leopardi per il quale ha applicato il modello di analisi comunicativo-testuale basilese. Attualmente è docente di ruolo di Latino e Italiano in un Liceo Scientifico e Cultrice della materia "Didattica della Lingua italiana" presso l'Università degli Studi Palermo. Dal 2023 è segretaria regionale del GISCEL Sicilia; dal 2024 è socia del Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani.

SALVATORE CLAUDIO SGROI, già professore ordinario di Linguistica generale presso l'Università degli studi di Catania. Si è occupato di linguistica teorica, storica, descrittiva, di sociolinguistica, di storia della linguistica, di grammatica e storia della grammatica, di interlinguistica, linguistica contrastiva, traduttologia e linguistica educativa. Ha tradotto dal francese, spagnolo e inglese una decina di volumi. È autore di oltre 500 pubblicazioni. Tra gli ultimi volumi: *Maestri della linguistica italiana*, 2017; *Maestri della linguistica otto-novecentesca*, 2017; *Saggi di grammatica 'laica'*, 2018; *(As)saggi di grammatica 'laica'*, tutti Ediz. dell'Orso; *Gli errori ovvero le verità nascoste*, Palermo, CSFLS 2019; *Dal Coronavirus al Covid-19*, Ediz. dell'Orso 2020; *Trittico sciasciano con «giallo». Quaquaraquà, Mafia, Pizzò*, Utet-De Agostini 2021; *Saggi scelti di morfologia lessicale*, 2022; *Saggi di morfologia teorica e applicata*, il Calamo 2022; *La lingua italiana del terzo millennio tra regole, norme ed errori*, Utet-De Agostini 2024. È in stampa *Il Papa è infallibile. Lo dice la grammatica*, Accademia della Crusca.

ROBERTO SOTTILE è stato professore associato di Linguistica italiana nel Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università di Palermo, Nell'ambito del progetto dell'Atlante Linguistico della Sicilia (ALS) ha pubblicato il *Vocabolario-atlante della cultura dialettale. Articoli di saggio* (CSFLS, Palermo 2009) e il *Lessico della cultura dialettale delle Madonie. 1. L'alimentazione, 2. Voci*

di Saggio (CSFLS, Palermo 2010-2011). Ha anche dedicato una particolare attenzione al rapporto tra dialetto e letteratura e tra dialetto e mondo giovanile. Fra le altre pubblicazioni ricordiamo: *Le parole del tempo perduto. Ritrovate tra le pagine di Camilleri, Sciascia, Consolo e molti altri* (Navarra 2016), *Dialetto e canzone. Uno sguardo sulla Sicilia di oggi* (Cesati 2018), *Suca. Storia di usi di una parola* (Navarra 2021), *Sciasciario dialettale. 67 parole dalle Parrocchie* (Cesati 2021). È venuto improvvisamente a mancare nell'estate del 2021.

ANDREA TESTA è ricercatore di Linguistica italiana presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Roma Tre. È autore dell'edizione critica della *Dilogia della Marianna* di Pietro Chiari (Roma, Aracne, 2021). Si è occupato prevalentemente di linguaggio teatrale del Settecento e del Novecento, di didattica dell'italiano a scuola e della lingua del *graphic novel* italiano. Per Cesati ha recentemente curato, insieme a Claudio Giovanardi e Elisa De Roberto il volume *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione* (Firenze, Cesati, 2022) e ha in preparazione una monografia sul dialetto di Arce (Frosinone).

IVANA VERMIGLIO è dottoranda in Studi Umanistici - curriculum Linguistico (XXXVIII ciclo) presso l'Università di Palermo con un progetto di ricerca sulla toponomastica di tradizione orale-popolare degli arcipelaghi e delle piccole isole siciliane. Dal 2023 fa parte del comitato scientifico-editoriale del progetto ASES (*Archivio dei Soprannomi Etnici Siciliani*) e di quello redazionale del DATOS (*Dizionario-Atlante dei Toponimi Orali in Sicilia*), entrambi diretti dal Centro di studi filologici e linguistici siciliani. Recentemente ha pubblicato *Isola Ferdinanda. Breve resoconto di una storia onomastica emersa e inabissata* («RION» 2023/2); *Asini e scecchi. Una lettura degli usi fraseologici e paremiologici asinini in italiano e siciliano* («Lingue e Linguaggi» 61, 2024).

1^ edizione maggio 2024