



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

*La letteratura per l'infanzia tra norma
tradizionale e tendenze di ristandardizzazione.
Analisi di un corpus di opere dell'ultimo
ventennio*

Relatore
Prof. Michele Cortelazzo

Laureanda
Isabella Benetazzo
n° matr.2054801/ LMLIN

Anno Accademico 2022 / 2023

*Al plesso P. Scarcerle,
dov'è nata l'idea di questa tesi,
dove sono "nata" io, come insegnante.*

*Al dirigente, prof. Crivellaro,
Alle mie preziose colleghe,
ai miei primi e indimenticabili alunni.*

INDICE

INTRODUZIONE	7
1- L'ITALIANO SCRITTO TRA NORMA E TENDENZE DI RISTANDARDIZZAZIONE	
1. Ritratto dell'italiano d'oggi	11
1.1 Italiano neostandard, italiano tendenziale, italiano dell'uso medio	11
1.2. La "vecchia" e la "nuova" norma.....	13
2. I tratti neostandard: morfosintassi, lessico e testualità	15
2.1 Frasi topicalizzate e segmentate.....	16
2.2 Uso di <i>che</i> come connettivo polivalente.....	17
2.3 Ristrutturazione del sistema verbale.....	18
2.4 I pronomi personali soggetto e i clitici dativali	20
2.5 La struttura del periodo	21
2.6 I connettivi interproposizionali	22
3. L'atteggiamento della scuola nei confronti della norma e delle nuove tendenze.....	23
3.1 Le grammatiche scolastiche.....	28
3.2 Le correzioni apportate ad alcuni elaborati prodotti da un campione di quattordicenni del Canton Ticino e di Roma.....	30
3.3 La frequenza di <i>egli</i> e <i>lui</i> nell'italiano elementare.....	31
2- LA LINGUA IMPIEGATA NELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA	
1. Un settore peculiare dei prodotti editoriali nazionali: la letteratura per l'infanzia.....	35
1.1 letteratura per l'infanzia, letteratura giovanile: problemi di definizione...36	

1.2 cenni alle principali tappe dell'evoluzione storica della produzione nazionale	39
2. Il legame tra la scuola e la letteratura per l'infanzia	41
2.1 Il primo impiego del libro in ambito scolastico: la lettura strumentale.....	43
2.2 Il libro e la scuola dalla fine del Novecento a oggi: la nuova concezione della lettura e le Indicazioni Nazionali.....	46
3. Aspetti linguistici e stilistici nei libri per l'infanzia del terzo millennio.....	49
3.1 Il fronte conservativo.....	50
3.2 Le posizioni più favorevoli alle innovazioni linguistiche.....	54
3.3 Una competizione con i nuovi <i>media</i> ?.....	56
3- ANALISI DI ALCUNI PRODOTTI EDITORIALI DEL XXI SECOLO	
1. Presentazione del campione di riferimento e della metodologia.....	61
2. Tratti neostandard e tradizionali: le diverse scelte autoriali a confronto	
2.1 L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate.....	64
2.2 La persistenza del congiuntivo.....	68
2.3 Il perfetto semplice il perfetto composto.....	72
2.4 I pronomi personali soggetto e i clitici dativali.....	75
2.5 I pronomi interrogativi neutri.....	80
2.6 Le congiunzioni causali e finali.....	82
2.7 Altri elementi tra scolastichese e italiano neostandard.....	85
3. Commento dei dati alla luce dei risultati ottenuti.....	90
CONCLUSIONI.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	101

INTRODUZIONE

Il presente studio consiste in un'indagine relativa al tipo di lingua impiegato nei libri della letteratura per l'infanzia dell'ultimo ventennio, pubblicati all'interno del nostro panorama editoriale nazionale. Questo specifico ambito della letteratura, infatti, detiene uno statuto particolare che giustifica la volontà di compiere questo genere di ricerca linguistica.

Da una parte, si tratta senza dubbio di opere che sono assimilabili a pieno titolo a quelle rivolte ad un pubblico adulto, tanto per la qualità artistica di buona parte di esse quanto per essere, a tutti gli effetti, "di consumo": basti pensare al fatto che nel nuovo millennio l'editoria per bambini, a differenza di quella generale, è rimasta in fase espansiva, tra l'altro con una rinnovata attenzione per gli autori italiani a scapito della traduzione dei libri stranieri.

Dall'altra parte, però, non si può ignorare che tali opere siano destinate a un pubblico in formazione, ossia a bambini e a ragazzi in età prescolare e scolare. Se da un lato ciò ha delle inevitabili ricadute sulla portata educativa e formativa di questi prodotti editoriali, dall'altro lato è chiaro che il bambino si serve della lettura, all'inizio solo in maniera inconsapevole e quindi necessariamente con la guida dell'adulto, per acquisire o affinare questa abilità strumentale, oltre che quella della scrittura. In generale, l'approccio al libro è strettamente connesso allo sviluppo delle sue abilità linguistiche, e per molti fanciulli questo contatto con le pagine scritte è reso possibile quasi esclusivamente dall'azione della scuola. Gli insegnanti, in classe, utilizzano infatti regolarmente i libri appartenenti alla letteratura giovanile per i propri scopi didattici, ma non solo: in linea con le recenti Indicazioni Nazionali, ne promuovono anche una lettura autonoma e personale al di fuori delle aule scolastiche. Senza contare il fatto che i libri per bambini sono impiegati direttamente dagli editori per costruire le antologie didattiche, estrapolando i passi che ritengono più significativi per l'apprendimento dei bambini e corredandoli di esercizi e domande di riflessione e approfondimento. Successivamente, sono gli insegnanti a servirsi degli stessi per sviluppare e testare le conoscenze linguistiche ed extralinguistiche dei propri alunni. Insomma, i libri riconducibili alla letteratura

infantile, spesso, non possono fare a meno della scuola, e gli autori che lavorano per questo settore editoriale ne sono consapevoli.

Tutto ciò non sarebbe motivo di perplessità se non si considerasse la problematicità dell'insegnamento della lingua italiana tra i banchi di scuola. Com'è noto, quest'ultimo ha avuto un impianto fortemente normativo sin dall'istituzione del sistema scolastico nazionale. All'inizio, per contrastare l'analfabetismo della popolazione della penisola, si è proposto un modello di lingua inevitabilmente distante dall'uso vivo, perché l'italiano era stato relegato all'utilizzo sul versante dello scritto formale per secoli. Tuttavia, si può dire che la scuola abbia mantenuto questo atteggiamento fino ai giorni nostri, in parte perché si sente una delle poche istituzioni in grado di garantire la conservazione e la continuità di un modello standardizzato della nostra lingua italiana. Di conseguenza, la sensazione è che si sia creato un divario tra l'italiano scolastico e quello d'utilizzo quotidiano, una vera e propria separazione tra la norma e l'uso.

La nostra lingua, infatti, si è evoluta in maniera accelerata a partire dall'ultimo quarto del Novecento, a seguito del processo di italianizzazione innescato dal miracolo economico degli anni Sessanta. Ciò non solo sul versante dell'oralità, ma anche su quello dello scritto, dove si stanno sempre più accogliendo tratti sinora confinati all'idioma più colloquiale e informale, e quindi parlato: è per questo che si parla della nascita di un italiano *neostandard*, che va sempre più a caratterizzare anche le scritture più o meno formali e, di conseguenza, perfino la letteratura di consumo.

È da questa “frizione” che nasce la domanda che sta alla base della presente ricerca: come si comporterà la letteratura per l'infanzia nei confronti dell'italiano neostandard, vista la particolarità del suo statuto, che la colloca “a metà” tra letteratura e scuola?

Per cercare di fornire una risposta a questo interrogativo, si è deciso di procedere con le seguenti modalità. Nel primo capitolo, si è innanzitutto fornito un ritratto dell'italiano d'oggi, dando però anche qualche indispensabile cenno storico e concentrandomi quindi sull'evoluzione linguistica in atto dagli anni Sessanta in poi. Sono state riportate le principali definizioni e descrizioni che sono state fatte di questa nuova varietà d'italiano dai più importanti linguisti che si sono occupati di

questa tematica. Finalmente, si sono descritti più nel dettaglio alcuni dei tratti linguistici emblematici dell'italiano *neostandard*, nello specifico riguardanti l'ordine delle parole, il sistema dei pronomi e quello verbale, le congiunzioni e le strategie di costruzione del periodo. Necessariamente, si è trattato anche del complesso rapporto tra la scuola, la norma e l'accettazione di queste tendenze linguistiche.

Nel secondo capitolo ci si è concentrati sulle caratteristiche della letteratura per l'infanzia di produzione nazionale. Dopo aver brevemente parlato di alcuni problemi di definizione di questo particolare settore di prodotti editoriali, ed aver delineato le tappe principali della sua evoluzione storica nella nostra penisola, ci si è occupati del cambiamento dell'utilizzo del libro e della lettura nella scuola italiana, e di come ciò abbia influenzato, nel tempo, le scelte linguistiche e stilistiche degli autori. Nell'ultima parte del capitolo si è quindi fornito un quadro complessivo di come la critica del settore descriva e si collochi nei confronti della produzione editoriale per bambini contemporanea, soprattutto in riferimento alla lingua e allo stile.

Nell'ultimo capitolo, ci si è proposti di verificare le tendenze linguistiche in atto nella letteratura giovanile italiana del XXI secolo attraverso l'analisi di un campione di 18 libri pubblicati tra il 2001 e il 2022. Chiaramente, lo scopo principale era quello di capire da che parte si schierassero gli autori selezionati, ossia se fossero ancora legati a una norma tradizionale, come appunto lo è la scuola, o se si stessero adeguando alle tendenze linguistiche che invece caratterizzano le altre produzioni scritte contemporanee che, come si diceva, sono maggiormente inclini ad abbracciare i tratti *neostandard*.

I risultati raggiunti saranno esposti in maniera più dettagliata nelle conclusioni finali di questa tesi, che non hanno la pretesa di essere definitive, essendo comunque la selezione di testi ridotta rispetto alla vasta produzione editoriale dell'ultimo ventennio: ogni affermazione dovrebbe quindi essere sottoposta a ulteriori e necessarie verifiche su un corpus più vasto. Data però la varietà dei volumi selezionati, sia in termini di anno di pubblicazione, che di caratteristiche contenutistiche e autoriali, si ritiene che essi possano fornire un primo quadro realistico della lingua impiegata nei libri per l'infanzia del nuovo millennio.

L'ITALIANO SCRITTO TRA NORMA E TENDENZE DI RISTANDARIZZAZIONE

1- Ritratto dell'italiano d'oggi

1.1 Italiano neostandard, italiano tendenziale, italiano dell'uso medio

A partire dall'ultimo quarto del Novecento, la lingua italiana ha subito un'evoluzione accelerata, dal momento che si è passati in maniera piuttosto repentina da una situazione di monolinguisimo dialettale, a una transitoria condizione di bilinguismo italiano-dialetto, fino alle circostanze attuali in cui la maggioranza delle nuove generazioni sono italofone fin dalla nascita.

Gli importanti mutamenti storici e culturali che hanno interessato la penisola dall'unità d'Italia in poi hanno fatto sì che una grande quantità di persone si avvicinasse ad una lingua, l'italiano, che per secoli era stata patrimonio di una stretta cerchia di intellettuali, i quali la impiegavano quasi esclusivamente nello scritto formale, e in particolar modo in letteratura. Questo suo speciale statuto l'aveva resa una lingua molto conservativa, codificata rigidamente a partire dal Cinquecento sulla base di tre modelli trecenteschi (Dante, Petrarca, Boccaccio), e quindi poco predisposta a mostrare le innovazioni tipiche di qualsiasi lingua parlata che, naturalmente, è portata a evolversi.

Dagli anni Sessanta, e quindi a seguito del miracolo economico (1958-1963), il processo di italianizzazione ha invece subito un'accelerazione inarrestabile: progressivamente si è passati ad utilizzare l'italiano, a scapito del dialetto, in ogni situazione contestuale (Tesi, 2005: 214-215). Quest'idioma è stato sottoposto inevitabilmente a una forte pressione dal basso: costrutti, forme e realizzazioni che erano precedentemente tipici delle varietà popolari, familiari, volgari o regionali e, di conseguenza, non potevano essere ammessi nelle grammatiche o nei manuali poiché non si addicevano al buon parlare e al buon scrivere, sono stati accolti nella norma.

Il mutamento, oggi, risulta particolarmente lampante sul versante dello scritto, dove si stanno accogliendo come leciti molti tratti sinora confinati alla sfera dell'oralità (Berruto, 2012: 67). È per tutte queste ragioni che si parla della nascita di una nuova varietà di lingua nazionale: l'italiano *neostandard*, caratterizzato dalla risalita verso la norma di esiti che prima erano considerati non standard, cioè normativamente non accettabili (Cortelazzo, 2000: 18).

Altri studiosi etichettano questa nuova varietà in maniera differente. Mioni, ad esempio, la definisce *italiano tendenziale*: «il nuovo standard nascente, creato dalla mutata interazione sociale, è strutturalmente più semplice (maggiormente vicino alla parlata colloquiale), più variato (in diatopia, con la policentricità dei modelli d'uso ammessi; in diafasia con l'immissione nell'uso quotidiano dei linguaggi settoriali, ecc.), più ampiamente fondato in termini sociali» (Mioni, 1983: 513).

Sabatini, invece, utilizza la dicitura *italiano dell'uso medio*, e sostiene che esso abbia già ridotto lo spazio dello standard nell'uso scritto formale. Nel suo contributo, il linguista accompagna la definizione teorica con una lista di trentacinque tratti fonologici, morfologici e sintattici che caratterizzerebbero questa varietà di italiano e che lui avrebbe individuato in una serie di produzioni più o meno formali, le quali vanno da riviste e giornali, fino a manuali universitari e saggi di carattere scientifico (Sabatini, 1985: 154-184). Secondo Sabatini, quindi, questi tratti rappresenterebbero «la diffusione e l'accettazione nell'uso parlato e scritto di media formalità di un tipo di lingua che si differenzia dallo standard ufficiale, soprattutto perché è più ricettivo dei tratti generali del parlato» (Berruto, 2012: 73).

Al di là delle differenti denominazioni e definizioni, le quali non risultano completamente sovrapponibili, è possibile trovare un comune denominatore: è evidente per tutti che sta avvenendo un avvicinamento tra la sfera dell'oralità e quella della scrittura: la lingua scritta sta mutando, e in particolare sta diventando sempre più simile a quella parlata.

Come evidenziato da Sabatini, questi cambiamenti riguardano la lingua scritta nella sua quasi totalità, ossia anche negli ambiti formali, ad esclusione di alcuni settori più conservativi, come il linguaggio giuridico o quello scolastico (a quest'ultimo sarà lasciato ampio spazio di trattazione in seguito). Altre branche della lingua scritta, come la cosiddetta letteratura "di consumo", cioè la narrativa,

sembrano aver ormai accettato e introiettato i tratti neostandard. Come sostiene Antonelli, «il rapporto con la lingua d'uso si è invertito e la lingua del racconto da fonte è diventata foce» (Antonelli, 2007: 63). La metafora rende molto bene l'idea del cambiamento di ruolo vissuto dalla nostra letteratura nazionale. Essa a rinunciato, secondo alcuni studiosi intenzionalmente, al ruolo di guida che aveva detenuto sin da quando, nel Cinquecento, era stata scelta come punto di riferimento per tutte le altre scritture, e si è aperta in maniera più o meno risoluta al parlato (D'Achille, 2006: 203). I modelli linguistici basati sulla letteratura sono stati sostituiti nel giro di pochi decenni da quelli offerti da altri canali di comunicazione, come i giornali, la radio, il cinema sonoro e la televisione (Cella, 2015: 133).

Si vedrà successivamente che la scuola appartiene a uno dei pochi settori di lingua scritta rimasti ancorati ad una norma *ancien régime*, quindi più conservativa verso queste novità linguistiche. Giungiamo dunque all'interrogativo che sta all'origine del presente lavoro: come si sta comportando la letteratura per l'infanzia, che è senza dubbio di consumo, ma allo stesso tempo mantiene un'impronta scolastica, almeno per quanto riguarda il tipo di utenza a cui è rivolta, nei confronti della “nuova” norma? Si cercherà di fornire una risposta al quesito nel corso di questo e dei successivi capitoli.

1.2 La “vecchia” e la “nuova” norma

Prima di entrare nel dettaglio della descrizione di questi tratti neostandard e di perché si senta l'esigenza di parlare della nascita di una “nuova norma”, è bene chiarire che cosa si intenda con i termini *norma linguistica* e *italiano standard*.

Per comprendere la prima nozione è necessario partire dal concetto di errore, inteso come quella «violazione della norma che provoca una sanzione sociale» (Antonelli, 2007: 39). In ambito linguistico, esso è estremamente relativo: una forma considerata a lungo corretta può diventare erronea, e viceversa. L'errore non è un dato ontologico, ma storico e contestuale: «varia nel corso del tempo; è condizionato dalla situazione comunicativa (scritto/parlato, formale/informale); suscita una sanzione sociale che non coincide necessariamente con le gerarchie dei linguisti»

(Serianni, 2017: 441). Se un certo uso linguistico viola la norma in un dato momento storico ma in un altro no, significa che è la norma ad evolvere nel tempo, e ciò succede in tempi estremamente dilatati, specialmente per quanto riguarda l'italiano. La nostra lingua, come si è detto in precedenza, è stata fino a un passato recente esclusivamente scritta: per tutti questi secoli la norma è quindi coincisa con il modello linguistico proposto da Pietro Bembo in epoca rinascimentale, il quale aveva preso come punto di riferimento l'elaborazione letteraria del dialetto fiorentino che ne fecero le "tre corone" (Dante, Petrarca, Boccaccio) nel Trecento (D'Achille, 2006: 24).

Da quando però l'italiano è diventato a tutti gli effetti una lingua parlata, la norma tradizionale non può più essere un parametro valido per discriminare ciò che è giusto e ciò che è sbagliato. È necessario parlare della nascita di una "nuova norma" perché alcuni tratti che prima erano relegati alle varietà basse della lingua sono risaliti fino ai registri di maggiore prestigio, sicuramente orali, ma anche scritti. In pratica, quegli elementi che prima si configuravano come marcati, hanno perso la loro marcatezza e sono stati attratti nell'orbita dell'uso normale (Berruto, 2012: 110). Oggi quindi, per definire ciò che è giusto o meno nella nostra lingua, dobbiamo considerare una variabile fondamentale: «il grado di accettabilità, ossia la reazione dei parlanti di fronte a un certo uso linguistico». In sostanza, il parlante in grado di padroneggiare la propria lingua diventa la fonte stessa della norma linguistica, perché spetta a lui il compito di giudicare la correttezza e la validità delle esecuzioni linguistiche dei suoi interlocutori (Antonelli, Serianni, 2011: 236-237).

Serianni, inoltre, sostiene che tra i due poli opposti "giusto" e "sbagliato" esista quella che lui definisce una "zona grigia", la quale include tutte quelle situazioni in cui anche il parlante nativo può avere delle incertezze sull'effettiva correttezza o meno di certi usi linguistici. I suoi dubbi possono scaturire da diversi fattori: «la sua cultura e il suo conseguente grado di sicurezza linguistica (...); la sensibilità per fatti di lingua e l'aspirazione al prestigio sociolinguistico; il contesto in cui agisce (le preoccupazioni normative saranno minime nell'ambiente familiare o nei "gruppi di pari", massime in condizioni formali)». Serianni aggiunge poi che questa "zona grigia", pur essendo presente in tutte le lingue di cultura, è sensibilmente più estesa in italiano. Le ragioni di questa ampiezza sarebbero da ricercare da un lato nella

minore uniformità della lingua, legata alla sua tardiva affermazione come idioma comune e quindi alla conseguente proliferazione di varianti alternative; dall'altro lato nell'importanza della codificazione grammaticale e nel particolare prestigio di cui hanno a lungo goduto i grammatici in Italia (Serianni, 2006: 42-43).

Da tutte queste considerazioni, infine, si può derivare anche la definizione di *italiano standard*, anche se la nozione di “standard”, in linguistica, è piuttosto complessa. Come sostiene D'Achille, «possiamo indicare nello standard l'uso linguistico che l'intera comunità di parlanti riconosce come corretto: dunque il modello di lingua proposto nelle grammatiche, quello usato dalle persone istruite, sia nello scritto, sia (...) nel parlato» (2006: 30). D'Agostino è dell'idea che quando si parla di lingua standard si debba intendere un'entità linguistica non marcata su nessuno degli assi della variazione, e dunque necessariamente astratta. Si può concludere affermando che i parlanti riconoscono la correttezza del cosiddetto italiano standard, ma concretamente non lo utilizzano, almeno nel parlato, perché nella comunicazione orale tutte le varietà di lingua risultano essere connotate socialmente, diafasicamente o diatopicamente (D'Agostino, 2012: 129-130).

2 – I tratti neostandard: morfosintassi, lessico e testualità

Veniamo dunque alla descrizione di quei tratti linguistici che stanno attualmente entrando nella norma e che sono generalmente etichettati come *tratti neostandard*. Con questo aggettivo si intende sottolineare il fatto che non sono fenomeni relegati alla sfera dell'oralità ma, al contrario, sono accettati anche negli scritti più o meno formali, e quindi non sono più sentiti come marcati in senso diafasico o diatopico. Inoltre, al contrario di ciò che normalmente si pensa, non si tratta solo di cambiamenti linguistici superficiali, riguardanti per esempio le convenzioni ortografiche o le innovazioni lessicali: sono coinvolte infatti aree della grammatica appartenenti alla struttura profonda della lingua, come l'ordine delle parole, il sistema dei pronomi, i tempi, i modi e gli aspetti del verbo, le congiunzioni, le strategie di costruzione del periodo (Sobrero, 2003: 273).

La rassegna proposta non pretende di essere esaustiva: si elencheranno volutamente solo gli aspetti più significativi e più macroscopici del fenomeno, gli stessi che poi si andranno a ricercare nell'indagine proposta nell'ultimo capitolo del presente lavoro, dove si tenterà di capire in che misura questi elementi neostandard siano penetrati nella letteratura per l'infanzia.

Alla base della seguente trattazione è stato utilizzato il contributo di Berruto (2012: 74-122), il quale a sua volta ha fondato le sue ricerche sul già citato elenco di 35 tratti fonologici, morfologici e sintattici fornito da Sabatini (1985: 154-184), approfondendone i punti più rilevanti.

2.1 Frasi topicalizzate e segmentate

Tutte le strutturazioni della frase che presentano un ordine diverso rispetto a quello normale della frase dichiarativa italiana (soggetto – verbo - complemento), sono un'evidente indizio di standardizzazione di costrutti originariamente marcati e specifici del parlato. Bisogna però sottolineare che questo tipo di costruzione della frase è attestato in tutta la storia dell'italiano: tuttavia, esso non è stato accolto dalla norma bembesca del XVI secolo, risultando quindi per diversi secoli non normativo e connotato diafasicamente o diatopicamente.

Un primo tipo di frase topicalizzata è la dislocazione a sinistra, che può essere della serie *a Gianni non gli ho detto niente*, con la ripresa clitica dell'elemento dislocato, ma anche similmente *Gianni non gli ho detto niente*, con il tema libero o *nominativus pendens*. Questo costrutto può essere considerato una topicalizzazione, perché porta a tema un elemento che non sarebbe originariamente in posizione tematica¹. Quindi, per mettere in rilievo un complemento, questo viene fatto precedere al verbo, andando a occupare il posto che sarebbe normalmente destinato al soggetto (D'Achille 2006: 161-162). In realtà, sempre secondo Berruto, l'elemento verrebbe dislocato in funzione di una volontà di evidenziare il centro d'interesse

¹ Il *tema* è ciò di cui si sta parlando nell'enunciato, ossia l'informazione nota: per far funzionare al meglio la comunicazione, esso dovrebbe essere posto a sinistra, cioè anticipare ciò che si dice di nuovo nell'enunciato, quindi il cosiddetto *rema* (Rossi, Fabio, Ruggiano, Fabio, *L'italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Roma, Carocci editore, 2019, pp. 81-84).

comunicativo da parte del parlante (Berruto, 1985: 59-82). In ogni caso, la dislocazione a sinistra è un buon sostituto della costruzione passiva, a conferma del fatto che si tratti di un movimento tipico della lingua parlata (Berruto, 2012: 75).

Fenomeno speculare è la dislocazione a destra, una costruzione ugualmente marcata in cui il tema viene a trovarsi sulla destra (*le mangio, le mele*), invertendo l'ordine normale di successione tema + rema. Il sintagma dislocato può essere o meno seguito da una pausa e/o da una variazione della curva intonativa e il complemento può essere anticipato da un clitico con funzione cataforica. Tuttavia, questo tipo di dislocazione è tipica del parlato, mentre non è così diffusa nello scritto, anche perché, per essere realizzata, richiederebbe una particolare intonazione che non può essere restituita in forma scritta.

2.2 Uso di *che* come connettivo polivalente

Uno dei fenomeni più frequenti che rientrano in questo processo di standardizzazione è l'uso del *che* come connettore generico per unire la frase principale alla sua subordinata. Secondo Berruto, si possono ritenere in via di integrazione nello standard (2012: 78).

- *che* esplicativo-consecutivo (*tu vai avanti, che sai la strada*);
- *che* consecutivo-presentativo (*io sono una donna tranquilla che sto a casa, lavoro*);
- *che* introduttore di completive pseudorelative (*li vedo che scendono*);
- *che* enfaticante-esclamativo (*che sogno che ho fatto!*).

Vediamo, invece, come sta evolvendo l'uso del *che* nella frase relativa, che è la più frequente tra le subordinate: essa è legata a un singolo costituente della frase principale (detto *antecedente* o *testa*) tramite un pronome relativo che la introduce, e che deve essere necessariamente adiacente all'antecedente. In italiano standard il sistema prevede l'alternanza tra *che*, usato come soggetto, oggetto diretto, complemento di tempo o selezionato da particolari sostantivi; e *cui*, preceduto da una preposizione e impiegato per tutti gli altri complementi. Tuttavia, ci troviamo di fronte a «uno dei casi più eclatanti di incongruenza tra norma esplicita di tipo

prescrittivo e norma sociolinguistica di fatto» (Alfonzetti, 2002: 24): la tendenza attuale dell'italiano neostandard è quella di impiegare un'unica forma, ossia il *che*, il quale va quindi a perdere il compito di esplicitare la funzione sintattica dell'antecedente, esprimendo esclusivamente la subordinazione (in frasi come *questo è il paese che da bambino passavo le vacanze*; oppure *non vado più a lavoro con la serenità che andavo prima*) (D'Achille, 2006: 171-173).

Fino a qualche tempo fa si tendeva a considerare il *che* relativo indeclinabile uno stereotipo dell'italiano popolare; D'Achille, negli anni Novanta, ne aveva invece riconosciuto l'utilizzo anche nel parlato delle persone colte, almeno in alcuni livelli diafasici (1990: 206). Benincà, nello stesso decennio, riteneva addirittura che il paradigma dei pronomi relativi descritto precedentemente, quindi quello difeso dalla norma, fosse «forzato e innaturale» (1993: 279-281).

Oggi l'uso del *che* come introduttore della frase relativa, non solo per il soggetto, per il complemento oggetto e per quello di tempo, ma anche per tutti gli altri complementi, potrebbe aver valicato il confine tra il parlato e lo scritto. Una frontiera che, peraltro, era stata stabilita solo con la norma letteraria moderna, poiché si possiedono svariate attestazioni di questo costrutto in italiano antico.

2.3 Ristrutturazione del sistema verbale

Per quanto riguarda l'ambito verbale, ciò che si sta notando è la caduta in disuso di alcuni tempi, con una contemporanea espansione di altri. L'imperfetto, ad esempio, è in fase di crescita: è impiegato ben oltre ciò che vorrebbe la sua definizione tradizionale, la quale sancisce che esso debba esprimere la durata o la ripetizione di un'azione nel passato. L'imperfetto può infatti ricoprire tutti i valori cosiddetti controfattuali, tanto da apparire quasi un modo, più che un tempo verbale. I suoi usi modali possono essere: l'imperfetto "ludico", che viene usato spesso nelle fasi di accompagnamento dei giochi dei bambini; l'imperfetto "onirico" o "fantastico", per descrivere sogni o eventi immaginari, l'imperfetto "di modestia" quindi di cortesia, per attenuare la categoricità di una richiesta; l'imperfetto "potenziale" per esprimere un'intenzione, un obbligo, una volontà di compiere un

certo atto in un momento posteriore; l'imperfetto "ipotetico" in cui esso può sostituire il tradizionale condizionale nella protasi, nell'apodosi o in entrambe (in frasi come *se vincevi ti davano un premio*) (Bazzanella, 1987: 18-22).

Un modo che invece appare in recessione è il congiuntivo. È comune parlare di "morte del congiuntivo" anche se, come si vedrà, la questione è molto più complessa. Da un punto di vista normativo, questo modo verbale ha un doppio valore: uno semantico (esprime incertezza, dubbio, possibilità, desiderio; in generale, opinione o affermazione soggetta a verifica) e uno sintattico (indica la subordinazione della frase). In moltissimi casi, però, l'alternativa tra indicativo e congiuntivo è possibile ed è anche attestata fin dai primi secoli del volgare, per indicare diverse sfumature espressive o in funzione di un diverso registro stilistico (più formale o più colloquiale) (Antonelli, Serianni, 2011: 253).

Anche se la sostituzione del congiuntivo con l'indicativo non parrebbe davvero sul punto di valicare la frontiera tra parlato e scritto (Cortelazzo, 2001: 426), è innegabile che l'indicativo si sta espandendo in dipendenza dei verbi di opinione, nelle interrogative indirette e nelle relative restrittive, con delle rilevazioni anche nella lingua della letteratura, dato che dall'Ottocento, com'è noto, essa si è fatta sempre più sensibile all'imitazione dell'oralità (Antonelli, Serianni, 2011: 253).

Un altro tempo verbale in recessione parrebbe il passato remoto, in questo caso a vantaggio del passato prossimo. Secondo il modello standard, il primo dovrebbe essere usato per eventi trascorsi e definitivamente conclusi, il secondo riguarderebbe azioni che hanno ancora un effetto sul presente o che comunque si collocano in una cornice temporale che include anche il presente. Il passato prossimo si sta estendendo anche ai contesti in cui non sarebbe opportuno, probabilmente per questa serie di ragioni: «perché formato analiticamente, e dunque più in linea con le tendenze del sistema; come evitamento di forme verbali non perfettamente dominate; perché il parlante tende comunque a rapportare le azioni al momento dell'enunciazione; per influsso del sostrato dialettale che, al Nord, conosce quest'ultima forma di passato» (D'Achille, 2006: 130).

2.4 I pronomi personali soggetto e i clitici dativali

Quello dei pronomi personali è il settore nel quale stanno avvenendo i più ampi fenomeni di ristandardizzazione, in quanto il sistema nella nostra lingua risulta estremamente complesso, essendo costituito da almeno 28 elementi.

Per quanto riguarda i pronomi personali soggetto, si può sostanzialmente dire che, escludendo lo scritto più formale, la triplice serie *egli, ella/ esso, essa, essi, esse/ lui, lei, loro* sia stata ridotta in italiano neostandard alla triade *lui, lei, loro*. Sta avvenendo, inoltre, la neutralizzazione tra il rimando anaforico e deittico, per cui le due opzioni possibili per i soggetti animati sarebbero rimaste *lui/lei/loro* e “zero”; quest’ultima possibilità è normalmente concessa in italiano, in quanto si tratta di una lingua a soggetto nullo (Berruto, 2012: 83-84). Se il pronome *egli* sopravvive in alcuni usi scritti stilisticamente elevati, lo status di *ella, elli* ed *elle* pare molto più debole: le vecchie forme sono state praticamente abbandonate a favore di *lei* e *loro*, e ciò induce a credere che anche *egli* sarà destinato alla stessa sorte (Renzi, 2000: 41-43).

Per ciò che concerne gli altri soggetti, quindi gli animali e le cose, si può sostenere che l’uso di *esso/a/i/e* sia ormai evitato tanto dai parlanti quanto dai romanzieri: gli esempi riportati talvolta dalle grammatiche risultano quindi improbabili, se non addirittura inverosimili (in frasi come *ho accarezzato il gattino di Laura, ed esso si è messo a fare le fusa*) (Serianni, 2010: 73).

In italiano neostandard si ha anche una forte oscillazione nell’uso dei clitici dativali. Sembra però che il sistema sia sulla strada di una decisa uniformazione attraverso la neutralizzazione delle opposizioni di genere (maschile/femminile) e di numero (singolare/plurale): l’unico clitico impiegato per tutte queste opzioni sarebbe un *gli* sincretico. Anche se l’uso di un’unica forma singolare per il maschile e il femminile discende addirittura dall’etimo latino e presenta molteplici attestazioni nel corso della nostra storia linguistica nazionale, sono molti i parlanti che lo percepiscono come possibile solo nel parlato informale, e quindi a un livello popolare: di conseguenza, lo censurano nel parlato sorvegliato e nello scritto formale (Antonelli, Serianni, 2011: 250).

Sicuramente più accettato è l'uso di *gli* per 'a loro': esso trova ampia diffusione in letteratura, essendo impiegato abitualmente da scrittori, saggisti e giornalisti. Come riporta Serianni, le ragioni di questo fenomeno sono da ricercare anche livello strutturale: tutti i pronomi personali atoni sono monosillabici e normalmente anteposti al verbo (in altri casi, ben definiti, possono essere posposti al verbo e formare con esso un'unica parola); il pronome *loro*, al contrario, è bisillabico, è dotato di un accento proprio e solitamente è collocato dopo il verbo (Antonelli, Serianni, 2011: 251). Tutto ciò contribuirebbe a renderlo un punto debole e discordante del sistema, quindi maggiormente predisposto all'eliminazione, in quanto l'italiano si sta muovendo verso «l'ottimizzazione del rapporto tra forme, strutture e funzioni» (Berruto, 2012: 91).

Attualmente le grammatiche, specialmente quelle scolastiche, difendono l'uso di *le* e *a loro* in quanto ritengono che *gli* possa essere fonte di equivoci: in frasi che ormai si sentono e si leggono abitualmente, come «è il compleanno di Giuseppe e di Sandra e *gli* regalerò un libro», non si capirebbe se il libro è destinato a Giuseppe, a Sandra o a entrambi (Serianni, 2010: 74). Tuttavia, questo genere di giustificazione appare piuttosto infondato: nella lingua non esiste un rigido confine tra ciò che è ragionevole e ciò che è irrazionale, tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato: è naturale che il parlante, o il lettore, scioglia questi dubbi ricavando le informazioni dal contesto linguistico in cui la frase è inserita.

2.5 la struttura del periodo

In italiano neostandard è possibile notare un'evidente semplificazione del periodo, specialmente perché si preferiscono le costruzioni paratattiche al posto di elaborate costruzioni ipotattiche. La lunghezza e la complessità media del periodo appaiono dunque diminuite in molti settori della lingua scritta: questo snellimento dell'ipotassi, che era una caratteristica tipica dello scritto formale, è certamente dovuta alla pressione del parlato. Quest'ultimo presenta di norma una costruzione testuale coordinativa e giustappositiva, dovuta principalmente alla scarsa pianificazione del discorso; non per questo si può affermare che la subordinazione sia esclusa dal

parlato: certamente, però, non supera quasi mai il secondo grado di distanza dalla preposizione principale. Al contrario, lo stile scritto è sempre stato tradizionalmente più stratificato, perché può essere pianificato e subire correzioni successive prima di essere trasmesso al ricevente (Rossi, Ruggiano, 2019: 60-61). La scelta di prediligere l'ipotassi ha anche una motivazione stilistica, poiché si ispira agli usi che ne facevano i modelli letterari tradizionali, *in primis* la prosa del Boccaccio; a loro volta questi autori si basavano sui classici latini (D'Achille, 2006: 209).

Come si è detto però, dal momento che sta avvenendo un allineamento sempre più evidente con le caratteristiche della lingua parlata, le tendenze della lingua scritta contemporanea a livello sintattico sono due: in primo luogo, si preferiscono periodi più lineari (quindi periodi composti da due o più principali coordinate che controllano ciascuna una o più subordinate, piuttosto che un'unica proposizione principale da cui dipendono quattro o cinque subordinate); in secondo luogo, si tende a ridurre il tasso di subordinazione delle preposizioni subordinate (le subordinate controllate da una stessa proposizione principale si coordinano tra di loro, facendo scendere il livello d'incassatura medio al primo o al secondo grado di subordinazione) (Tesi, 2005: 230). Una conseguenza della riduzione dell'ipotassi nello scritto è dunque anche quella di avere frasi mediamente più brevi.

2.6 I connettivi interproposizionali

Il settore dei connettivi interproposizionali, soprattutto per quanto riguarda le congiunzioni subordinanti, rappresenta un altro degli aspetti morfosintattici in cui si ravvisano particolari tendenze alla specializzazione. Le proposizioni finali, che possono essere costituite da infinitive introdotte da *per*, oppure da proposizioni al congiuntivo, vedono in questo secondo caso la prevalenza della congiunzione *perché* sulla forma molto più sostenuta *affinché*. Come congiunzioni causali, prevalgono *siccome* e *dato che*, ma si sta diffondendo anche un uso più esteso di *per* + infinito presente con valore causale. Frequentissimo appare poi l'utilizzo di *così* con valore consecutivo-finale-esplicativo. Infine, sta vivendo una forte diffusione l'uso di *perché* come introduttore di una frase principale con valore esplicativo-

argomentativo, andando a ricoprire il ruolo normalmente attribuito a *infatti* (Berruto, 2012: 88-89).

3- L'atteggiamento della scuola nei confronti della norma e delle nuove tendenze

Quando si parla di norma linguistica, risulta impossibile non menzionare il ruolo della scuola. Al giorno d'oggi, quest'ultima rappresenta infatti uno dei due punti di riferimento indispensabili per la massa dei parlanti nel momento in cui devono decidere se un certo uso dell'italiano è giusto o sbagliato, oltre ai mezzi di comunicazione di massa. Indubbiamente, continuano ad essere molto importanti tanto le grammatiche quanto i dizionari ma, essendo «svanito ormai da tempo il potere modellizzante dei testi letterari», un'autorità che essi avevano detenuto per secoli, la scuola ha oggi il grosso potere di «plasmare la sensibilità normativa degli utenti» (Antonelli, 2007: 46).

Tradizionalmente, l'insegnamento scolastico ha avuto un impianto fortemente normativo: l'apprendimento linguistico è sempre stato fondato sull'esplicitazione di alcune regole prescrittive, le quali non potevano essere violate se non a scapito della valutazione positiva da parte dell'insegnante. Da un punto di vista diacronico, ciò è facilmente giustificabile: la scuola è stata uno dei fattori principali che ha contribuito all'omogeneizzazione linguistica dell'Italia a seguito dell'unificazione politica della penisola, attraverso la proposta di un modello linguistico diverso dal dialetto e dall'italiano regionale: al momento della proclamazione del regno d'Italia, la maggior parte della popolazione parlava infatti unicamente il proprio dialetto ed era per lo più analfabeta (Antonelli, Serianni, 2011: 50).

Si può facilmente capire come la scuola dovesse contrastare la scarsa diffusione dell'italiano, fornendo un campione di lingua che per la stragrande maggioranza dei bambini risultava ancora “straniera”. Una lingua che, tra l'altro, non poteva che essere distante dall'uso colloquiale, poiché era rimasta confinata all'utilizzo scritto, e in particolare allo scritto letterario, per secoli. La prassi scolastica, dunque, in quello che viene chiamato anche *italiano delle maestre*, ha imposto una serie di regole

ispirate a criteri razionalizzanti e basate, almeno nel periodo iniziale, sull'uso fiorentino e toscano (D'Achille 2006: 203). Per molti versi, però, si può affermare che anche oggi la scuola tenda a prediligere questo tipo di atteggiamento nei confronti dell'italiano; ancora una volta, si può fornire una spiegazione plausibile: essa deve fare riferimento ad una serie di norme consolidate perché «è una delle istituzioni che, favorendo la conservazione di un modello standardizzato, hanno il ruolo di garantire la continuità della lingua da una generazione all'altra» (Cortelazzo, 2000: 29).

La conseguenza, tuttavia, è quella di trasmettere l'idea di una lingua cristallizzata, poco aderente alla realtà circostante, cieca di fronte alla variazione sociolinguistica che, com'è evidente, risulta fisiologica in qualsiasi lingua effettivamente parlata. È come se la scuola legittimasse l'esistenza di due varietà linguistiche: l'italiano d'uso quotidiano, e una sorta di *scolastichese* che, invece, sopravvive solo nei libri e nelle grammatiche scolastiche. Una vera e propria polarizzazione tra uso e norma: «una distanza apparentemente incolmabile che alimenta (...) atteggiamenti di lassismo e rinuncia» (Antonelli, 2007: 47-48).

Proprio per sottolineare la sua mancata corrispondenza con l'italiano d'uso, già nel corso del nono Convegno di studi dialettali italiani (1972) era stata applicata a questa varietà di lingua insegnata agli scolari italiani l'etichetta di *italiano scolastico* (Benincà, 1974: 19-39). Serianni, assumendo nei confronti della norma scolastica una posizione analoga, la definisce norma *sommersa*, sottolineando con questo aggettivo il fatto che non appaia in superficie, «come avviene per quel che si legge nei libri o quel che si verifica nell'uso reale della lingua, parlata o scritta» (2017: 428), ma rimanga una competenza limitata alla stretta cerchia di insegnanti, i quali hanno l'obiettivo di trasmetterla a un numero altrettanto limitato di destinatari, ossia i ragazzi di una classe scolastica. Il linguista ne fornisce una descrizione particolarmente esaustiva: «[la norma scolastica] tende a mantenere in vita (almeno nella scrittura) forme chiaramente obsolete e, in generale, tende a sanzionare il livello diafasico colloquiale, persino nei casi in cui sarebbe l'unico appropriato (come nei frequenti temi scritti che invitano l'alunno a parlare di sé)».

Infatti, le maestre e i maestri della scuola primaria, o comunque i docenti in generale, non vietano solo l'uso del dialetto (anche perché sono rarissimi, al giorno

d'oggi, i bambini con una competenza dialettale attiva): essi non accettano anche molti elementi lessicali e sintattici tipici della lingua parlata e , di conseguenza, «nelle aule scolastiche si insegna ancora (...) a preferire *volto a faccia, inquietarsi a arrabbiarsi, affinché a perché* e così via» (Antonelli, Serianni, 2011: 54).

In realtà, la problematicità della questione era stata notata già negli anni Sessanta da alcune personalità lungimiranti, come quella di don Lorenzo Milani. Nella sua opera *Lettere a una professoressa* (1967), il priore nonché maestro di Barbiana, in Toscana, denunciava l'artificialità dell'italiano insegnato tra i banchi di scuola, a sostegno invece di una lingua che potesse davvero garantire l'integrazione sociale dei poveri. La lingua, secondo il suo punto di vista, nonostante nasca e muti continuamente all'interno degli strati bassi della società, viene cristallizzata in forme inalterabili dai ricchi, al solo scopo di sottomettere i loro subalterni. Don Milani sottolineava quindi l'esigenza di «eliminare ogni parola che non usiamo parlando» e di insegnare una lingua che potesse «essere letta da tutti, fatta di parola d'ogni giorno», a partire dalla convinzione che «è solo la lingua che fa eguali» ed «eguale è chi sa esprimersi ed intende l'espressione altrui» (Milani, 1967: 18, 104, 96).

Analogamente, già qualche anno prima Tullio De Mauro aveva dato avvio alla sua battaglia finalizzata allo svecchiamento dell'insegnamento linguistico. La sua scarsa fiducia nelle reali capacità della scuola di promuovere l'italofonia è sintetizzata in questo passo:

Se la situazione linguistica del paese è andata modificando, se sempre crescente è stato di anno in anno il numero di italofoeni, ciò è dipeso non tanto dall'azione della scuola, quanto da altri fattori: industrializzazione, migrazioni interne, urbanesimo, allargamento del dibattito politico a ceti più vasti, adozione dei mezzi di informazione e di spettacolo di massa, hanno consentito e imposto a masse enormi di individui di varie regioni di venire a contatto fra loro e di venire a conoscere la lingua comune (De Mauro, 1965: 21).

Secondo il linguista, la scuola del tempo si preoccupava di insegnare «come si deve dire una cosa» quando in realtà sarebbe stato molto più proficuo, per un bambino che

si avvicinava, magari per la prima volta, alla lingua italiana, apprendere «come si può dire una cosa, in quale infinito universo di modi indistinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa» (De Mauro, 1974: 100).

La sua denuncia è proseguita con la pubblicazione delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (1975), che furono promosse dal GISCEL (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica, di cui faceva parte lo stesso De Mauro): nonostante queste ultime influirono, almeno apparentemente, nel modo di insegnare l'italiano a scuola, oltre che nell'idea stessa di norma e di grammatica, e nonostante si siano susseguite nei decenni a venire numerose riforme in materia di ordinamenti didattici e di programmi, questa forbice tra lingua d'uso e *scolastichese* altamente normativo non sembra essere stata del tutto colmata.

Indubbiamente la situazione si è evoluta rispetto al secolo scorso. Secondo Cortelazzo, il tradizionale italiano scolastico sarebbe addirittura scomparso già alla fine degli anni Settanta (2000: 91-92). Ciò emergerebbe in maniera particolarmente evidente nello studio sull'evoluzione stilistica dell'italiano scritto "pubblico" attuato da Massimo Moneglia, il quale ha basato le sue valutazioni su una raccolta di testi prodotti nelle scuole elementari dagli anni Trenta agli anni Ottanta (Moneglia, 1982: 239-276). Secondo quanto emerso da questo *corpus* di produzioni scritte, i bambini frequentanti la scuola elementare negli anni Ottanta scrivevano già in maniera sensibilmente differente rispetto ai loro coetanei degli anni Trenta o Cinquanta, perché è evidente come essi tendano a omettere quei tratti che si possono far rientrare nel cosiddetto *scolastichese*. Cortelazzo, per decretare la morte dell'italiano scolastico negli ultimi decenni del Novecento, è andato a ricercare una serie di caratteristiche morfologiche, sintattiche, testuali, lessicali e stilistiche che si riportano qui in seguito:

1. Uso di *ciò* in luogo di *questo* o *quello* o di *questo* + nome generale (per es. *questa cosa*);
2. Uso di *il quale* in luogo di *che* o di *in cui* in luogo di *dove*;

3. Espunzione del clitico *ci* generico, o attualizzante, o debolmente locativo (in frasi come *io ci ho pensato* o *io non ci voglio andare*);
4. Espunzione dei possessivi davanti ai nomi di parentela, o uso congiunto di articolo e possessivo (quindi *la mamma* o *la mia mamma*, ma non *mia mamma*);
5. Anteposizione dell'aggettivo al sostantivo (*pesante aratro, soffice letto*) in un quadro generale di espansione dell'aggettivazione con funzione prevalentemente esornativa;
6. Scarsa presenza del passato prossimo e corrispondente estensione dell'uso del passato remoto;
7. Costante presenza del pronome anaforico di terza persona (naturalmente nella forma *egli* e non in quella di *lui*);
8. Avversione per i nomi generali (nomi come *persona, gente, faccenda, posto*, ma per estensione anche verbi come *fare*);
9. Frequenza dei diminutivi (del tipo *uccellino, fanciullo, vitellino*);
10. Rifiuto di forme lessicali regionali;
11. Uso di sinonimi (ritenuti) di livello sostenuto al posto di parole dell'uso comune, e quindi spontanee per il bambino (come *osservare* invece di *guardare, esclamare* o *rivolgersi* invece di *dire, ecc.*);
12. Uso di perifrasi, che portano a formulazioni indirette e, in qualche misura, attenuative (per es. *fare il mestiere dell'operaio* invece di *fare l'operaio*);
13. Introduzione di formulazioni apparentemente più precise in luogo della forma semplice (*foglie di color rosso o marrone* invece di *foglie rosse e marroni*);
14. Repulsione sistematica per le ripetizioni;
15. Sostituzione del discorso diretto con il discorso indiretto;
16. Frequenza di frasi esclamative, soprattutto come conclusione del testo (*che fatica per quelle povere bestie!*) (Cortelazzo, 2000: 93-95).

È molto plausibile che il tradizionale italiano scolastico, inteso come una varietà linguistica artificiale caratterizzata da questa serie di fenomeni, non venga più

insegnato dai docenti né preteso nelle produzioni scritte dei bambini, almeno nel primo ciclo di istruzione. Non per questo si può affermare che le tracce della vecchia stereotipia linguistica si siano esaurite completamente: com'è stato detto in precedenza, la lingua insegnata tra i banchi di scuola appare ancora lontana da quella utilizzata nella comunicazione quotidiana, sia scritta che parlata. Gli insegnanti sembrano soprattutto molto restii verso l'accettazione di quei tratti neostandard che, invece, trovano sempre più spazio anche in produzioni stilisticamente sostenute, come quelle letterarie.

Non è facile delineare un ritratto di come la lingua italiana venga proposta attualmente nella realtà scolastica nazionale, specialmente ai bambini della scuola primaria, a causa della scarsità di studi disponibili in materia. Sarebbe necessario allestire un *corpus* di dati sufficientemente rappresentativo per dimensioni e per variabili ma, non essendo questo lo scopo del presente lavoro, verranno presentate invece una serie di evidenze che possono risultare utili per cercare di fornire un quadro, il più possibile esaustivo, della situazione odierna.

3. 1 Le grammatiche scolastiche

Un buon punto di partenza per tracciare il ritratto della lingua italiana insegnata oggi a scuola è rappresentato dalle grammatiche scolastiche. È chiaro che al giorno d'oggi un bambino italofono, nel momento in cui varca le porte della scuola primaria, padroneggia già la struttura grammaticale e il lessico fondamentale (cioè le circa 2000 parole che coprono il 90% di tutti i testi prodotti e ricevuti dagli adulti) della lingua che parla. A partire da queste basi, il percorso che compirà nei primi cinque anni del primo ciclo di istruzione dovrebbe portarlo all'arricchimento delle strutture grammaticali e del lessico conosciuto, oltre che incentivare la riflessione metalinguistica (Serianni, 2010: 46-47). Il problema è che molte delle grammatiche scolastiche oggi in uso, come dichiara Serianni, sono «ipertrofiche e talvolta attardate in un logicismo grammaticale poco utile» (Serianni, 2010: XI).

Basta consultare un manuale adottato per l'anno scolastico 2022/23 da una classe IV della scuola primaria per rendersi conto del persistere della problematica

affrontata nel corso di questo capitolo: *codesto* è ancora presentato come un aggettivo o pronome dimostrativo che «indica una cosa lontana da chi parla ma vicina a chi ascolta». Forme come *egli, ella, esso, essa, essi, esse* sono considerati a pieno titolo pronomi personali soggetto che «si usano per le persone» (nel caso di *egli* ed *ella*), «per animali e cose» (nel caso di *esso* ed *essa*), o «per persone, animali e cose» (nel caso di *essi* ed *esse*). *Altrui* viene inserito nella lista degli aggettivi e pronomi possessivi, alla pari dei più comuni *mio, tuo, suo, nostro, vostro* e *loro*. Nel capitolo dedicato al modo indicativo, si spiega che il passato prossimo si usa per indicare «un fatto avvenuto in un passato vicino», mentre il passato remoto per parlare di «un fatto del passato che si è concluso»², e si spinge il bambino ad utilizzare questo tempo nelle frasi degli esercizi, con il risultato di ottenere degli enunciati assai distanti da ciò che, nella sua esperienza quotidiana, l'alunno sente, legge o produce autonomamente, sia nel parlato che nello scritto.

Si capisce dunque che, almeno a livello nozionistico, l'italiano scolastico sia ancorato ad una norma attardata che non dà spazio alla descrizione e all'utilizzo di tutti quei tratti neostandard che sono stati esposti nel paragrafo precedente. Negli esercizi che il bambino deve eseguire dopo la spiegazione teorica, gli viene ad esempio richiesto di impiegare *codesto* se l'oggetto nominato è «lontano da chi parla e vicino a chi ascolta» anche se, molto probabilmente, nella realtà dei fatti non lo impiegherebbero né lui né il suo insegnante, a meno che non siano toscani.

Vediamo però che atteggiamento assumono i docenti nei confronti della norma scolastica, quando questa deve essere impiegata dai loro alunni in produzioni scritte autonomamente.

² Questi esempi sono tratti dal sussidiario di grammatica *Viva leggere* (classe IV) edito da Giunti Scuola nel 2022, in particolare da pag. 70 in riferimento ai pronomi personali, da pag. 74 agli aggettivi e pronomi dimostrativi; da pag. 72 agli aggettivi e pronomi possessivi, da pag. 86 per il modo indicativo.

3.2 Le correzioni apportate ad alcuni elaborati prodotti da un campione di quattordicenni del Canton Ticino e di Roma

Serianni, per verificare se e come la norma sommersa fosse impartita ancora oggi a scuola, si è servito di un *corpus* di 80 elaborati prodotti tra il 2004 e il 2005 da un campione di studenti di 14 anni, frequentanti una IV media del Canton Ticino e la prima superiore di un Liceo di Scienze Sociali di Roma (Serianni, 2017: 430-440). Questi testi, nel dettaglio una *prova cantonale unica* per quanto riguarda quelli ticinesi, e una serie di temi legati al vissuto personale degli alunni relativamente a quelli romani, erano stati corretti da 8 docenti diversi. Il linguista, riflettendo su queste correzioni, è andato a ricercare se il modello normativo subisse degli evidenti cambiamenti a seconda dell'insegnante, del tipo di scuola, dell'area geografica di riferimento, della tipologia di prova proposta.

Il primo settore linguistico del quale Serianni si è occupato è quello lessicale. Ciò che ha notato è stata la tendenza dei docenti a richiedere un maggiore «arricchimento del lessico» da parte degli alunni. Tuttavia, appare subito evidente che le correzioni non incrementerebbero la varietà del lessico ma, piuttosto, «lo renderebbero più artificioso, inadeguato al tono della rievocazione familiare che lo scrivente intende ricostruire» (Serianni, 2017: 432). Infatti, espressioni come «*arrivammo* in un ristorante» sembrano più adatte alla voce di un quattordicenne, piuttosto che la correzione che ha proposto l'insegnante, dal registro decisamente più sostenuto, «*giungemmo* in un ristorante».

Serianni, nonostante dichiari la sua perplessità di fronte a queste correzioni in senso aulicizzante in un testo dall'impianto intimistico-autobiografico, ne fornisce anche una parziale giustificazione: «interventi di questo tipo sono suggeriti dal desiderio, in sé del tutto condivisibile, di familiarizzare l'alunno con le strutture proprie della lingua scritta, quelle che per l'appunto la scuola ha il dovere di insegnare a maneggiare, a partire dalla precisione terminologica contrapposta alla fisiologica approssimazione propria della lingua orale» (Serianni, 2017: 433).

Il linguista ha poi riflettuto su una serie di correzioni grammaticali che, ancora una volta, rendevano il tono artificioso, poiché andavano a censurare le alternative scelte dagli alunni, accettabili in qualsiasi altro registro linguistico: il pronome

personale soggetto *loro* veniva corretto in *essi*; il pronome dimostrativo in funzione di soggetto maschile singolare *questo* veniva sostituito con *questi*; il pronome relativo *che* invariabile nelle indicazioni temporali veniva considerato errato; le dislocazioni a sinistra venivano censurate e modificate.

Serianni ha infine notato la tendenza dei professori a prescrivere il passato remoto, un tempo inusuale sia nel Ticino che a Roma. In questo caso, però, si schiera dalla parte dei docenti: crede infatti che questo tempo sia ancora vitale nella prosa informativa, come ad esempio in quella giornalistica, dove viene impiegato per richiamare un'azione puntuale avvenuta nel passato. Di conseguenza, dichiara che la scuola dovrebbe favorire l'uso del passato remoto nel racconto di esperienze personali degli alunni: non si verrebbe a creare un effetto libresco ma, al contrario, «si [terrebbe] in vita un uso che, in altri contesti, sarebbe praticato abitualmente» (Serianni, 2017: 437-438).

Lo studioso conclude la sua analisi con una riflessione molto interessante. Posto che esiste una norma scolastica “sommersa”, egli si chiede quanto questa si sedimenterà poi nella coscienza linguistica degli alunni, una volta abbandonati i banchi di scuola. Egli crede che non si possano fare delle previsioni univoche per tutti: ci sarà una fascia di studenti che perderà ogni contatto con la cultura scritta e che quindi dimenticherà ben presto queste convenzioni linguistiche; la fascia più alta, invece, saprà gestire questa norma scolastica e servirsene all'occorrenza; nel mezzo, troviamo una vasta quantità di individui ai quali la scuola ha saputo assicurare almeno un primo contatto, limitato ma comunque utile, con la lingua scritta (Serianni, 2017: 440).

3.3 La frequenza di *egli* e *lui* nell'italiano elementare

Un ultimo esempio che si intende fornire a proposito della lingua italiana insegnata nelle scuole primarie della penisola riguarda, nel dettaglio, la frequenza d'uso dei pronomi personali *egli* e *lui*. Le successive riflessioni si basano su un'elaborazione statistica proposta da Marconi di un *corpus* di testi assegnati alla

lettura dei bambini della scuola primaria o scritti direttamente da loro negli anni Novanta (Marconi, Ott, Pesenti, Ratti, Tavella, 1994).

Nonostante non siano dati relativi al nuovo Millennio, si può già notare come «i testi con cui venivano a contatto i bambini delle elementari (...) tendono a conservare cospicue tracce di una norma pienamente superata, già negli stessi anni, nell'italiano scritto» (Cortelazzo, 2007: 50). Infatti, nei testi presi in esame, ossia un campione di letture proposto come modello a dei bambini frequentanti il primo ciclo di istruzione, la presenza del pronome *egli/ella*, se comparata alla frequenza di *lui/lei*, è significativamente più consistente rispetto a quanto non compaia in altri *corpora* coevi. Ciò emerge nonostante si possano esaminare solo le liste di frequenza e non il *corpus* utilizzato da Marconi: di conseguenza, dato che si contano le occorrenze di *lui* anche quando è utilizzato in funzione di oggetto diretto o di complemento preceduto da preposizione, quest'ultimo risulta sovrastimato (con un'inevitabile sottostima di *egli*).

Gli stessi bambini, nonostante siano sottoposti a questo tipo di modelli, sembrano però non imitarlo nelle loro produzioni scritte: essi si dimostrano infatti più vicini all'uso del tempo, utilizzando con una frequenza molto più consistente i pronomi *lui/lei* rispetto a *egli/ella* (il 95,02% delle occorrenze totali per il primo tipo, contro il 4,98% per il secondo). Ancora una volta, però, queste percentuali dovrebbero essere leggermente ridimensionate, in quanto tengono conto dell'occorrenza dei lemmi ma non della loro funzione sintattica.

Questi esempi non sono sufficienti per trarre delle conclusioni risolutive in merito all'italiano insegnato oggi a scuola e alla sopravvivenza della norma scolastica. Sarebbe infatti necessario prendere in considerazione una serie di variabili per verificare se esista o meno un certo grado di omogeneità nell'approccio alla norma sommersa: l'età degli studenti sottoposti al modello di riferimento, l'atteggiamento individuale dei singoli insegnanti, il tipo di scuola preso in esame, specialmente per quanto riguarda il secondo ciclo d'istruzione, la tipologia di prova nella quale gli alunni si devono cimentare, che può essere più o meno soggettiva (Serianni, 2017: 430).

Al di là di ciò, in base agli esempi precedentemente esposti, si possono comunque trovare delle caratteristiche ricorrenti: innanzitutto, esiste una sostanziale attitudine di difesa da parte dei docenti di alcuni usi linguistici obsoleti, che coincidono in parte ma non si sovrappongono totalmente ai tratti di *scolastichese* che caratterizzavano la lingua impartita dagli insegnanti nel secolo precedente. Contemporaneamente abbiamo invece degli studenti che faticano ad aderire a questa norma, non tanto perché non conoscono l'italiano (questo era il principale problema che riscontravano i bambini dialettofoni in buona parte del XX secolo), ma perché la loro lingua materna, sicuramente nel parlato ma anche nello scritto che incontrano quotidianamente, è ben distante da ciò che viene loro proposto tra i banchi di scuola.

Una tipologia di lingua scritta con la quale i bambini hanno a che fare nelle loro letture più frequenti è quella utilizzata nei libri per l'infanzia. Nei capitoli successivi si cercherà dunque di capire se questo settore della letteratura, data la particolarità del suo statuto, si avvicini maggiormente all'attitudine della scuola o a quella della letteratura di consumo per quanto riguarda l'ancoraggio alla norma tradizionale e l'accettazione e l'utilizzo dei tratti neostandard.

2- LA LINGUA IMPIEGATA NELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA

1- Un settore peculiare dei prodotti editoriali nazionali: la letteratura per l'infanzia

Come si è visto, dall'ultimo quarto del Novecento si sta attuando un processo di ristandardizzazione dell'italiano, con un conseguente avvicinamento fra lo scritto e il parlato: la lingua scritta ha accolto e continua progressivamente ad accogliere tratti che fino a qualche decennio fa erano tollerati solo nella sfera dell'oralità, e unicamente in alcuni punti dell'asse diafasico e diastratico (Berruto, 1987: 67). Queste dinamiche sono proseguite e si sono consolidate anche nel nuovo millennio, diffondendosi a macchia d'olio nei più disparati ambiti e generi della produzione editoriale nazionale, in quanto adatte alle scritture più agili come il giornalismo, la saggistica leggera, la divulgazione, ma soprattutto la narrativa, che si sta dimostrando più aperta e disponibile ad adoperare queste nuove forme (Setti, 2019: 29).

Esiste però un settore che, per alcune fondamentali ragioni, le quali sono già state in parte anticipate, ma verranno ulteriormente approfondite in seguito, potrebbe essere meno incline rispetto agli altri ad accettare e a utilizzare questi tratti di italiano neostandard: la letteratura per l'infanzia. Essa si situa in una posizione peculiare, ossia 'a metà' tra letteratura e scuola. I libri per bambini sono infatti rivolti ad un settore di fruitori in età prescolare e scolare, e sono usati frequentemente a scopi didattici ed educativi all'interno delle istituzioni scolastiche: dato che è stato appena chiarito in cosa consista la particolarità del rapporto della scuola italiana con la norma e con il diffondersi dei tratti neostandard, si capisce come questo stretto legame tra letteratura per l'infanzia e scuola renda necessaria un'analisi approfondita e specifica del tipo di lingua utilizzato all'interno di questi prodotti editoriali.

Nel presente capitolo, dopo aver delineato alcune questioni terminologiche e cronologiche in merito alla letteratura per l'infanzia, si vedrà in cosa consiste la relazione tra quest'ultima e la scuola e, soprattutto, verrà chiarito il legame tra istruzione, lingua e letteratura rivolta all'età evolutiva. Particolare interesse sarà

dedicato alle tendenze linguistiche in atto nei prodotti editoriali del terzo millennio; a tale scopo, nel capitolo successivo si prenderanno in esame libri rivolti a una fascia d'età compresa tra i 6 e gli 11 anni, ossia agli studenti della scuola primaria, trascurando di conseguenza quei volumi destinati ad un'età prescolare o adolescenziale. Verrà trattata una selezione di autori significativi tramite l'analisi linguistica di alcune delle loro opere prodotte nell'ultimo ventennio, per verificare se essi seguano o meno una linea comune nei confronti della norma dell'italiano e/o se vi siano delle differenze consistenti.

Prima però, è bene delineare con maggiore precisione che cosa si intenda con l'espressione *letteratura per l'infanzia*, discutendo della possibilità di usare denominazioni più opportune; si andranno poi a ripercorrere le tappe delle importanti della sua evoluzione storica nel panorama nazionale.

1.1 Letteratura per l'infanzia, letteratura giovanile: problemi di definizione

Con la dizione *letteratura per l'infanzia* si tenta ancora oggi di definire «un sapere che collega il libro e la lettura, per scopi diversamente individuati, all'età evolutiva» (Ascenzi, 2002: 37). Se si analizza nel dettaglio il sintagma, si nota che esso contiene un oggetto, la *letteratura*, un *per* finale e un *infanzia* genericamente intesa e non meglio definita come soggetto della destinazione. Per queste ragioni Ascenzi ritiene che questa terminologia comunemente impiegata sia piuttosto imprecisa: nonostante ciò, ammette che non sono state ancora elaborate delle dizioni più opportune.

È certo però che, utilizzando questa denominazione, si riconosce l'esistenza di un periodo di vita fortemente connotato, per l'appunto l'infanzia, che necessita di prodotti editoriali elaborati *ad hoc* per la sua fruizione, essendo essa un destinatario non assimilabile a coloro che appartengono alla fascia adulta. In più, la dicitura presuppone un riconoscimento forse ancora più importante: parlando di *letteratura*, si ammette che i bambini abbiano il diritto di «entrare in contatto con opere scritte riconoscibili come letteratura nello stesso senso in cui lo si dice per la narrativa e la poesia adulta» (Ascenzi, 2002: 38). In sostanza, non si tratta di opere di serie B rispetto a quelle prodotte per gli adulti. Anzi, presuppongono una grande cura e

attenzione da parte degli autori perché essi sanno di rivolgersi ad un soggetto in formazione: ciò non può che avere delle inevitabili conseguenze da un punto di vista contenutistico ma, come si è già detto, ne risultano ugualmente influenzati anche lo stile e il linguaggio adoperato.

Giacobbe, nel 1969, ne fornisce una definizione che mette in risalto la peculiarità degli aspetti contenutistici e formali di questa tipologia di libri: la letteratura per l'infanzia è, secondo l'autore, «l'insieme di quelle pubblicazioni che per semplicità ed immediatezza d'espressione e di forma, per calore di sentimento e per vivezza d'intreccio sembrano particolarmente adatte a suscitare l'interesse e ad affermare l'attenzione dei ragazzi e degli adolescenti» (1969: 151).

Tuttavia, la descrizione di Giacobbe appare, al giorno d'oggi, per certi versi riduttiva. È chiaro che il prodotto editoriale per i bambini deve saper sollecitare la loro immaginazione e la loro eccitazione psicologica attraverso generi come il fiabesco, l'avventuroso, il delittuoso, il comico; non è però sempre vero che il linguaggio più adatto debba distinguersi per le caratteristiche della «semplicità» e dell'«immediatezza». In più, la componente estetico-letteraria deve necessariamente conciliarsi sia con quella psicologico-evolutiva, che con quella etico-pedagogica. La letteratura per l'infanzia, infatti, possiede un forte potere formativo perché è in grado di agire sui processi mentali e sul comportamento del bambino. Quest'ultimo, dunque, con le sue problematiche, i suoi interessi e i suoi desideri, deve essere al centro dell'interesse degli autori, i quali devono saper adattarsi alla sua psicologia, producendo una letteratura a lui conforme (Lombello Soffiato, 2011: 24-25).

A volte, però, alcune opere che non erano state originariamente pensate e scritte per i bambini, sono state “rubate”, ossia fatte proprie dai piccoli: è il caso, per esempio, di *Robinson Crusoe* o *I viaggi di Gulliver*. In più, la preposizione perentoria “per” nella dicitura *letteratura per l'infanzia* sembrerebbe quasi segnalare un intento di conformazione ed omologazione che caratterizzava la letteratura passata ma che, al giorno d'oggi, sarebbe stato abbandonato a favore di altre finalità (Nobile, Giancane, Marini, 2011: 14).

È per queste ragioni che alcuni critici preferiscono esprimersi in termini di “letteratura *dell'*infanzia” (Oberto, 1981: 9). La diversa preposizione segnalerebbe il passaggio dalla finalità all'appartenenza: non si tratterebbe (solo) di considerare tutti

quei libri prodotti con il fine di essere letti dai bambini, ma di valorizzare anche la capacità decisionale e selezionatrice degli stessi. Quindi, leggere non deve essere solo considerata un'attività piacevole per immaginare e divertirsi, ma anche una pratica determinante nel processo di formazione del bambino, e quest'ultimo non deve essere considerato unicamente una personalità "in fieri" da plasmare secondo un modello prestabilito dall'adulto.

Ci sono altre fondamentali ragioni per cui la terminologia *letteratura per l'infanzia* è stata considerata da molti riduttiva, e ciò ha fatto sì che negli ultimi anni essa venisse spesso sostituita dalla dicitura *letteratura giovanile*. Per esempio, sceglie questo tipo di dizione Angelo Nobile, nel suo recente saggio *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi* (2020). L'autore giustifica la sua scelta appellandosi al fatto di voler considerare un insieme di opere, narrative e non, prodotte per l'intero arco temporale dell'età evolutiva, e non solo per il segmento iniziale della stessa (Nobile, 2020: 7). Di conseguenza, nella sua prospettiva l'aggettivo *infantile* sarebbe sbagliato perché poco inclusivo nei confronti dei preadolescenti e degli adolescenti, i quali sarebbero da considerare, allo stesso modo, destinatari di prodotti editoriali con caratteristiche simili a quelli rivolti più propriamente ai bambini. Il comune denominatore sarebbe da ricercare nel loro essere in maniera analoga soggetti in formazione.

Secondo Ascenzi, la dicitura *letteratura giovanile*, che apparterebbe in prevalenza al secondo dopoguerra, presenta due sostanziali novità: da un lato, sulla linea di Nobile, essa estende «senza specificazioni interne la produzione e la lettura di testi narrativi e poetici (...) all'intera età evolutiva»; dall'altro lato, vuole sottolineare «l'importanza del destinatario in quanto autore della scelta del testo e della sua lettura per fini di libero sviluppo della sua personalità» (2002: 37).

Tirando le somme, si può tuttavia affermare che nessuna di queste denominazioni si sia imposta sulle altre: la disciplina è ancora in attesa di una terminologia univoca e condivisa a livello nazionale e internazionale. Attualmente, *letteratura per l'infanzia* e *letteratura giovanile* risultano entrambe appropriate per indicare questo variegato e complesso campo letterario.

1.2 Cenni alle principali tappe dell'evoluzione storica della produzione nazionale

Secondo Cambi (2011: 15-16), la nascita della letteratura per l'infanzia va collocata in epoca moderna: a seguito delle radicali trasformazioni economiche, sociali e politiche, ma soprattutto antropologiche e culturali, questa tipologia di prodotti editoriali veniva investita del ruolo di «strumento narrativo atto a portare adesione, fin dalla prima età, a una precisa visione del mondo (...) condivisa a livello almeno di ceti dominanti». In sostanza, il libro rivolto al bambino borghese doveva educarlo ad aderire ad una serie di principi sociali, etici e formativi propri della sua classe di appartenenza.

In una prospettiva più specificatamente italiana, però, la letteratura rivolta ai bambini ha avuto una nascita più tarda rispetto alle altre nazioni europee che, com'è noto, sono state caratterizzate da una più avanzata civiltà del libro (Nobile, 2020: 10): anche in parte simbolicamente, si tende a collocarla nel periodo che va dal 1881 al 1886. Infatti, è proprio in questi anni che vengono pubblicati *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi, uscito a puntate nel «Giornale per i bambini» (1981-83), *La tigre della Malesia* di Emilio Salgari, anch'esso divulgato periodicamente nella rivista «La Nuova Arena» (1883-84); ed infine il romanzo *Cuore* di De Amicis (1886) (Catarsi, 2010: 14).

A queste tre pubblicazioni si assegna un'importanza fondamentale, in quanto sono state un modello imprescindibile per i successivi autori, fino almeno agli anni Sessanta del Novecento. Si riconoscono infatti tre tendenze fondamentali che caratterizzano questo periodo: una “pinocchiesca”, cioè trasgressiva e fantastica, ma anche in parte moralistica; una “salgariana”, avventurosa ed emozionante, capace di far sognare e viaggiare con la fantasia; ed infine la tendenza egemone, ossia quella moralistica deamicisiana, che si prefiggeva l'obiettivo di educare ai valori borghesi dominanti (Rotondo, 2002: 85). I caratteri del *Cuore* deamicisiano hanno poi avuto particolare fortuna durante il ventennio fascista: di fondamentale utilità al regime era infatti una letteratura per ragazzi si facesse carico di presentare virtù eroiche, etiche e civiche, e che esasperasse gli ideali patriottici e nazionalistici, rispondendo alle esigenze del nuovo clima ideologico (Nobile, 2020: 10).

Nell'immediato dopoguerra, la letteratura per fanciulli oscilla principalmente tra due direttrici tematiche e valoriali: una conservatrice, ancorata a contenuti e ideali che erano propri della letteratura precedente; e una maggiormente progressista, sia da un punto di vista tematico che stilistico. È bene però specificare che anche gli autori appartenenti a questa seconda tendenza risentivano del diffuso pregiudizio che caratterizzava la letteratura per ragazzi coeva: si credeva infatti che la funzione del libro fosse quella di educare il bambino negli anni cruciali della sua formazione. Di conseguenza, veniva trascurata la dimensione più propriamente legata al piacere della lettura (Nobile, 2020: 12-13).

Questa situazione subisce un radicale capovolgimento a partire dai moti sessantotteschi. Negli anni Sessanta, tra l'altro, l'industria culturale, e in particolare l'editoria, vivono un notevole sviluppo: in pochi anni si moltiplicano le collane di libri dedicate ai più giovani, anche grazie al rapporto che si istituisce tra le case editrici e la scuola. Da un punto di vista più propriamente stilistico e contenutistico, molti autori abbandonano finalmente il tradizionale patetismo e le mozioni edificanti e cominciano a confrontarsi con i problemi più concreti dell'attualità, presentandoli senza doppiezze pedagogiche ai bambini (Boero, De Luca, 1995: 240-243). Durante questo decennio vengono pubblicate le proposte narrative di Gianni Rodari: lo scrittore, con le sue novità linguistiche e con i suoi contenuti rivoluzionari, impegnati sul versante sociale, agisce così in profondità sulla produzione editoriale per bambini che si può parlare di un'epoca precedente a Rodari e una a lui successiva. Infatti, egli ha saputo imporre così incisivamente la sua personalità da segnare un punto di svolta nella letteratura per l'infanzia nazionale.

Una seconda e non meno importante rivoluzione avviene negli anni Ottanta, ossia nel decennio che segna un'ulteriore cesura dopo quella rodariana. Salviati indica simbolicamente come anno di svolta il 1987, data in cui è stato pubblicato *Lo stralisco* di Roberto Piumini: «un'opera che (...) ha aperto nuovi orizzonti» e che «forse per la prima volta nella storia recente della letteratura» getta «uno sguardo inquieto (...) sull'età infantile» (2017: 25-26). La nuova letteratura per bambini è profondamente innovativa nel linguaggio, ma soprattutto nelle tematiche, nei contenuti e nell'impostazione ideologica, presentandosi oramai estranea a qualsiasi intento pedagogico. Gli scrittori, adottando uno stile asciutto ed essenziale, privo di

un uso eccessivo di aggettivazioni, diminutivi e vezzeggiativi, si impongono gli obiettivi di divertire, di appassionare alla lettura delle storie, di raccontare per il solo piacere di raccontare. Impersonano questa svolta, oltre il già citato Piumini, celebri autori tra i quali Pitzorno, Ziliotto, Petrosino, Costa, Quarzo.

Nel nuovo Millennio, la letteratura per ragazzi rimane in fase espansiva. Sul piano dei contenuti, essa si mostra interessata a nuove tematiche che derivano direttamente dai recenti mutamenti avvenuti nella nostra cultura, nel tessuto sociale e nell'istituto familiare. Sembra che, in generale, al giorno d'oggi ai bambini si possa parlare di qualsiasi argomento, anche di ciò che prima rappresentava un tabù (Nobile, 2020: 206-210). A questa fase odierna della letteratura per bambini verrà lasciato più ampio spazio di trattazione in seguito, specialmente per quanto riguarda la prospettiva linguistica.

2- Il legame tra la scuola e la letteratura per l'infanzia

Veniamo dunque all'aspetto che presuppone le ragioni della presente ricerca dei tratti neostandard nella letteratura per l'infanzia: il legame tra quest'ultima e la scuola, ossia un'istituzione che, com'è stato ampiamente trattato in precedenza, assume un atteggiamento conservativo nei confronti della diffusione di caratteri del parlato nella lingua scritta.

Che la scuola sia intimamente legata alla letteratura per l'infanzia è un fatto innegabile. Come sintetizza Denti, «il primo rapporto del bambino con le parole e con le pagine scritte coincide di solito con uno dei momenti storici del suo sviluppo, con un fatto per lui nuovo e che lo separa per la prima volta dal mondo familiare: è il momento in cui il bambino va a scuola» (Denti, 1982: 63).

Uno dei fini primari dell'istruzione scolastica nazionale dalla seconda metà del XX secolo è stato proprio quello di stimolare i bambini alla lettura, anche di materiale che andasse oltre ciò che veniva specificatamente prodotto per essere fruito tra i banchi di scuola. A tal proposito, basti pensare ai dettami dei programmi didattici per la scuola elementare del 1945, elaborati da un gruppo di lavoro

coordinato dal pedagogista americano Washburne su incarico della Commissione Alleata:

La lettura non sia limitata al solo testo scolastico: s'incoraggi molto quella dei libri della biblioteca e di buoni giornalini per ragazzi. Ogni classe abbia la sua piccola biblioteca. Ai buoni libri di produzione nazionale (lettura amena, viaggi, divulgazione scientifica, ecc.) si aggiungano i migliori libri di letteratura straniera per l'infanzia perché anche nella lettura occorre, per un più ampio respiro, rompere le barriere che ci dividono dagli altri popoli (Boero, De Luca, 1995: 218)³.

Inoltre, a partire dall'istituzione della scuola media unificata nel 1962, fu prevista per le classi seconde e terze di questo ordine di scuola la lettura di un'opera narrativa moderna, italiana o straniera, in accompagnamento alla lettura antologica; la prescrizione fu poi estesa anche alla classe prima nel 1979 (Nobile, 2020: 73), determinando la nascita di un rapporto fatto di continui scambi reciproci tra la scuola e la produzione editoriale. Molte case editrici, infatti, diedero vita a collane specifiche di capolavori della letteratura italiana e straniera, selezionati dai loro cataloghi di narrativa e commentati appositamente per questa particolare tipologia di utenza e per una fruizione di tipo scolastico (Boero, De Luca, 1995: 242). Nei programmi del 1979, la lettura è considerata una questione centrale della crescita culturale e sociale dei bambini e dei ragazzi, per cui si suggerisce di praticarla tanto a scuola quanto a casa, essendo un «momento tra i più efficaci dell'educazione linguistica» e uno «stimolo per nuove conoscenze». Agli insegnanti è affidato il difficile ma fondamentale compito di accrescere la motivazione del bambino a leggere, avendo cura di «accendere interessi idonei a far emergere il bisogno e il piacere della lettura» (ivi, 1995: 285).

Nel corso degli ultimi decenni, il legame tra la scuola e la letteratura è rimasto vitale, ma gli obiettivi dell'approccio al testo scritto sono sensibilmente cambiati in ambito scolastico: questa trasformazione trova la sua espressione più esaustiva nelle

³ D.M. del 9 febbraio 1945 n. 459 e DLgs.Lgt del 24 maggio 1945 n. 549.

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, pubblicate nel 2012. Come conseguenza ai mutamenti appena accennati, che si cercheranno di approfondire nel presente capitolo, non possono che scaturire delle inevitabili conseguenze sul piano della produzione editoriale e delle relative scelte linguistiche e stilistiche che fanno gli autori: anche a queste verrà dato ampio spazio di trattazione in seguito.

Tirando le somme, si può facilmente capire che chi scrive e pubblica libri per bambini e per ragazzi non può ignorare l'uso e la promozione che di questi si fa a scuola; più in generale, non può sottovalutare il tipo di lingua scritta a cui i suoi interlocutori sono abitualmente esposti tra i banchi dei loro istituti. Oltre a ciò si è visto, però, che le finalità e le modalità di impiego del libro in ambito scolastico si sono evolute notevolmente dall'Unità d'Italia in poi: verranno ora descritte le tappe principali di questo percorso.

2.1 Il primo impiego del libro in ambito scolastico: l'apprendimento strumentale della lettura

È necessario innanzitutto ricordare che leggere è stato per molti secoli un privilegio per pochissimi bambini. Com'è noto, la scolarizzazione e le conseguenti abilità di lettura e di scrittura si configurano come dei fatti storicamente recenti per il nostro Paese: «la società contadina e poco mobile che era l'Italia prerisorgimentale non leggeva, e delegava l'uso della penna e del libro a un ristretto ceto di intellettuali» (Denti, 1982: 12). Il sistema scolastico nazionale fu istituito con il decreto legge di Gabrio Casati nel 1859: l'insegnamento grammaticale, nei primi programmi della scuola italiana, deteneva uno statuto privilegiato, in quanto il suo scopo era quello di contribuire all'unificazione linguistica della penisola attraverso l'alfabetizzazione delle masse popolari (Boero, De Luca, 1995: 11).

Nonostante questi provvedimenti, nel periodo iniziale del Regno d'Italia, l'istruzione elementare raggiungeva unicamente una ridotta percentuale dei fanciulli italiani. Solo con l'emanazione della legge Coppino (1877) venne finalmente sancito il principio di obbligatorietà dell'istruzione elementare, ma bisognerà attendere il

secondo dopoguerra per assistere ad una vera e propria diffusione capillare della scolarizzazione, e quindi a una conseguente riduzione del tasso di analfabetismo, specialmente nelle regioni meridionali e nelle zone rurali (Antonelli, Serianni, 2011: 53).

In una società con altissimi livelli di analfabetismo, come si presentava quella italiana del secolo scorso, era inevitabile che la pratica scolastica insistesse sull'acquisizione delle abilità minime di tipo strumentale e su un insegnamento di carattere decifradorio. La politica scolastica degli anni Cinquanta e Sessanta, anche dopo un secolo dall'unità politica della penisola, aveva come obiettivo fondamentale quello di impartire una prima alfabetizzazione e quindi, in sostanza, di insegnare a leggere e a scrivere. Come sottolinea Ascenzi, «la preoccupazione per l'apprendimento strumentale della lettura è risultata dunque vincente, tanto da condizionare le stesse forme e modalità d'impiego del libro in ambito scolastico» (2002: 4-7). Nei programmi del 1963, l'educazione linguistica, e quindi la didattica dell'italiano, si basavano quasi esclusivamente sulla lettura di testi letterari e su una conseguente produzione passiva ed imitativa da parte degli allievi (Bertocchi, Brasca, Lugarini, Ravizza, 1986: 5-11). Questi programmi, però, non assicuravano una reale competenza linguistica attiva agli studenti; come sostiene Simone, essi disegnavano l'immagine di un bambino «che non parla, che non ascolta, che non fa del linguaggio alcun uso che non sia istituzionale e controllabile; un bambino che (...) non collega in alcun modo il linguaggio con ciò che con esso si potrebbe fare» (1979: 41).

Per queste ragioni si può quindi affermare che, almeno fino agli inizi della seconda metà del secolo scorso, la scuola abbia impiegato la letteratura per tentare di promuovere l'acquisizione della lingua italiana, dato che doveva essere fruita da un'utenza che non padroneggiava questo idioma ma che, al contrario, parlava e capiva soltanto il dialetto. Risulta però evidente che queste iniziative, spesso, non abbiano dato i risultati sperati: questo perché i programmi scolastici ripudiavano il plurilinguismo, ritenevano che il dialetto fosse una lingua imperfetta e imponevano il principio del monolinguisimo fondato sull'italiano letterario, con la conseguenza di diffondere un idioma di cui i bambini non potevano servirsi nelle loro reali situazioni comunicative, tanto scritte quanto orali.

In realtà, la necessità di insegnare una lingua che attingesse all'uso vivo del parlato era già emersa alla fine dell'Ottocento, ed essa aveva trovato una risposta, per lo meno teorica, nel 1868, con la relazione *Dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla*, prodotta da una commissione presieduta da Alessandro Manzoni, della quale era membro anche Carlo Collodi. Manzoni, in questo documento, proponeva l'adozione del fiorentino parlato colto come lingua comune per tutti e suggeriva alcuni provvedimenti, legati in larga misura al mondo della scuola, per diffonderlo (Boero, De Luca, 1995: 17).

In ambito scolastico, di fondamentale importanza è stata l'impiego di tre libri che abbracciavano l'ideologia di fondo di questo progetto, e che quindi hanno contribuito alla diffusione di un modello di lingua italiana vicina al toscano vivo, dunque piuttosto "colloquiale": i *Promessi Sposi* dello stesso Manzoni, *Pinocchio* di Carlo Collodi e *Cuore* di Edmondo De Amicis (Antonelli, Serianni, 2011: 54). Questi ultimi due, in particolar modo, essendo rivolti a un'utenza infantile, hanno avvicinato i bambini a un campione di parlato familiare, «fatto di frasi semplici e di espressioni toscane che usiamo ancora oggi, come *vedere doppio, andare su tutte le furie, dall'oggi al domani, chi s'è visto s'è visto, legato come un salame*» (Cella, 2015: 134). Si tratta senza dubbio di una lingua vicina all'uso vivo, ma nel complesso risulta essere piuttosto artificiale e normativa, o comunque di non immediata comprensibilità per tutti quegli scolari che non provenivano dalla Toscana ma possedevano, al contrario, un *background* dialettale differente.

Innanzitutto, molto più efficace è stata l'azione di Gianni Rodari, uno scrittore che secondo Bacchetti ha inciso come nessun altro nella cultura italiana infantile del Novecento (2002: 72). L'utilizzo delle sue produzioni letterarie a scuola dagli anni Sessanta in poi si è rivelato estremamente importante, soprattutto per la portata rivoluzionaria delle sue scelte linguistiche. Rodari ha infatti saputo ristabilire un equilibrio tra la lingua sino allora aulica, e quindi scolastica, e il patrimonio culturale popolare, ossia dialettale; ha inoltre dato vita ad una letteratura «di confine», capace di miscelare «forme espressive direttamente rapportabili alla stratificazione sociale della popolazione», attingendo dall'italiano parlato e d'uso corrente soprattutto tra le giovani generazioni (ivi: 73).

Per concludere, è bene presentare il secondo intento, non meno sentito, che sottostava all'utilizzo di libri di lettura a scuola, oltre a quello strumentale: la finalità istruttivo-educativa. La letteratura per fanciulli doveva essere esemplaristica e precettistica, oltre che ammonitrice e predicatoria. Si credeva erroneamente che il «compito primario del libro negli anni cruciali della sua formazione fosse quello di educare attraverso la letteratura (...) non considerando sempre adeguatamente la dimensione del piacere» (Nobile, 2020: 13-14). Questo atteggiamento ha caratterizzato l'insegnamento scolastico sin dalla fine dell'800: già nei programmi del 1894 si dichiarava infatti che l'esercizio della lettura fosse «funzionale non soltanto al parlare e scrivere bene, ma anche all'intendimento di migliorare l'animo in virtù degli esempi contenuti nel libro» (Boero, De Luca, 1995: 46).

Tuttavia, già a partire dalla fine degli anni Sessanta, la dimensione pedagogica e moralizzante del libro ha cominciato ad essere ridimensionata, grazie a personalità di rilievo come il precedentemente citato Rodari o, successivamente, la Pitzorno: l'autrice ha infatti sempre dichiarato di scrivere per appassionare i suoi lettori all'incanto della storia e della parola e quindi, in sostanza, ha messo al primo posto l'aspetto edonistico e del divertimento (Pitzorno, 1995: 35).

2.2 Il libro e la scuola dalla fine del Novecento ad oggi: la nuova concezione della lettura e le Indicazioni Nazionali

Giungiamo finalmente all'alba del nuovo Millennio: com'è noto, l'analfabetismo in Italia ha cominciato a non rappresentare più un problema così vividamente sentito nei confronti dei bambini in età scolare. Si può dire che tutti gli alunni italofoni, già dalla fine del Novecento ma specialmente al giorno d'oggi, siano in grado di dominare la lingua nazionale, e che lo sappiamo addirittura fare, almeno parzialmente e se non altro sul versante dell'oralità, già al momento del loro ingresso alla scuola dell'infanzia prima e alla scuola primaria dopo (Setti, 2019: 39). Ciò è dovuto al fatto che questi bambini hanno appreso l'italiano come lingua materna attraverso l'immersione in un ambiente familiare e sociale che usa questo idioma in ormai tutte le possibili situazioni comunicative.

In più, la concezione della lettura in età infantile ha subito un'evoluzione, diventando soprattutto un esercizio di pensiero, di riflessione e di capacità critica, ma anche una fonte di piacere, oltre che continuare ad essere uno strumento per acquisire abilità tecniche di fluidità, di dizione ed di espressività (Ascenzi, 2002: 7). Gli obiettivi scolastici legati alla lettura si sono dunque ampliati, in quanto la scuola di oggi intende promuovere tanto la capacità di elaborazione cognitiva, quanto una competenza critica di analisi e interpretazione della realtà nei suoi alunni. Questi aspetti legati al nuovo approccio scolastico alla lettura risultano lampanti nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012. Ecco cosa si legge in questo documento fondamentale a proposito della lettura:

La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento dei contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo (...). Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative (...). La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza.

A scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. La lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti a vari tipi e forme testuali (...) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo

scopo di alimentare il piacere di leggere. Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline (...).

La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uno costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona.

In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce di certo con il primo ciclo di istruzione⁴.

Da quanto si evince, al giorno d'oggi la lettura a scuola è ancora una pratica di fondamentale importanza, e proprio per questo dovrebbe coinvolgere tutte le discipline. La «strumentalità del leggere», così centrale fino alla metà del secolo scorso, viene nominata qui in una sola occasione. Molto più importanti, a conferma di quanto anticipato, risultano essere la riflessione critica, il dibattito che può scaturire a partire dai contenuti del libro, la necessità di proporre una vasta gamma di tipologie testuali diverse, la funzionalità di queste ultime al di là della loro semplice lettura. Infine, viene anche ribadita l'importanza dell'aspetto edonistico ed estetico della pratica del leggere: il bambino dovrebbe trarre prima di tutto piacere e curiosità dall'incontro con il testo letterario.

Sempre all'interno delle Indicazioni Nazionali del 2012, nei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, si dichiara che l'alunno dovrebbe saper leggere «testi di vario genere facenti parte della letteratura per

⁴ Indicazioni Nazionali 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, decreto n° 254 del 16 novembre 2012, pubblicato sulla Gazzetta ufficiale del 5 febbraio 2013, Serie Generale, n° 30, consultabile in rete (www.indicazioninazionali.it), pp. 28-29.

l'infanzia e formula[re] su di essi giudizi personali» (Ivi: 31). Al termine della classe terza, è indicato come obiettivo di apprendimento quello di «leggere brevi e semplici testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale» (*ibid*).

Molto significativo è poi l'obiettivo di apprendimento legato alla lettura alla fine della classe quinta: al termine della scuola primaria l'allievo dovrebbe essere in grado di «leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale» (Ivi: 32). Colpisce, in particolar modo, l'aggettivo *contemporanea* riferito alla lingua italiana alla quale dovrebbero essere esposti i bambini della scuola primaria. Sembra insomma che con l'impiego di questo termine si voglia sottolineare l'importanza di non rimanere ancorati ad una lingua obsoleta e lontana dall'uso quotidiano, perché non sarebbe funzionale agli odierni scopi della lettura.

Visto che i libri per l'infanzia non sono più stati (solo) impiegati dalla scuola per promuovere un uso corretto della lingua, è necessario chiedersi se la lingua utilizzata dagli autori dei prodotti editoriali rivolti ad un'utenza in età evolutiva abbia, in qualche modo, subito un'evoluzione, visto che si è detto come gli scrittori per ragazzi potrebbero essere parzialmente vincolati, o almeno influenzati, dalle scelte linguistiche e di lettura che si adottano tra i banchi di scuola.

3- Aspetti linguistici e stilistici nei libri per l'infanzia del terzo millennio

La letteratura del settore, nel tracciare la storia dell'evoluzione dei libri per bambini, o nel ritrarre il profilo degli autori più significativi, tende ad occuparsi quasi esclusivamente degli aspetti tematici o delle finalità educativo-formative del libro, trascurando ciò che concerne più propriamente i caratteri stilistici e, in particolar modo, quelli linguistici. La critica non sembra interessarsi alla forma, ma si preoccupa piuttosto del contenuto e del messaggio veicolato da questi volumi,

specialmente se si tratta di produzioni recenti. Attualmente i critici della letteratura per l'infanzia dedicano poco spazio all'analisi del rapporto tra i libri per bambini e l'evoluzione della lingua italiana scritta in atto negli ultimi decenni. Ci sono però delle eccezioni: alcuni scrittori e critici di questo settore editoriale riconoscono la problematicità del fenomeno; in generale, notano una progressiva immissione negli scritti di tratti di media e bassa formalità, cioè evidenziano come venga usata da molti autori una lingua che si allontana dallo standard tradizionale.

Non tutti, però, assumono nei confronti di queste novità la stessa posizione. Essi appaiono schierati principalmente su due fronti opposti: uno decisamente più conservativo, che si pronuncia in termini negativi nei confronti della produzione editoriale che presenta queste caratteristiche e difende coloro che mantengono una lingua legata alla norma tradizionale, e uno maggiormente aperto e favorevole alle innovazioni.

3.1 Il fronte conservativo

Angelo Nobile fornisce una descrizione dello stile e della lingua da lui riscontrata nei più recenti prodotti della letteratura giovanile, che colpisce per la posizione fortemente negativa adottata dallo studioso e che risulta fondamentale, ai fini della presente indagine, per le riflessioni che da essa si possono ricavare:

Oggi l'odierna scrittura per ragazzi adotta nuove modalità comunicative, affini a quelle mediatiche: velocizzazione dei ritmi narrativi, linguaggio rapido, scarno, essenziale, periodare paratattico, rifuggente da pause, indugi, digressioni ed eccessive lungaggini, fittezza dei dialoghi, serrati, incalzanti, a volte quasi telegrafici; stile non verboso, aggettivazione non sovrabbondante, predilezione per la frase breve e il frequente ricorso al punto fermo. È un linguaggio semplificato, spesso standardizzato, disadorno e metaforico, vicino a quello della lingua parlata quotidiana, specialmente giovanile, che attinge ai palinsesti televisivi, alla musica pop, al linguaggio del cinema e alla cultura di strada, adattandosi al modesto bagaglio

linguistico e lessicale delle giovani generazioni. Al tempo stesso, è uno stile e un linguaggio che risponde alle esigenze di lettura di un bambino multimediale, sempre meno capace di prolungata concentrazione attenta, che raramente dispone di tempi di lettura distesi, ma piuttosto frammentari e frammentati: dato oggettivo dal quale la scrittura per l'età evolutiva non ha potuto prescindere (...). Non appena la scrittura si rivolge a un lettore uscito dalla fanciullezza, frequente l'inserimento di parole straniere e di termini ed espressioni attenti al gergo giovanile (Nobile, 2020: 215-216).

Nobile, in sostanza, ritiene che gran parte dell'odierna letteratura per l'infanzia presenti i medesimi tratti linguistici di tutte quelle recenti produzioni editoriali italiane che stanno progressivamente accogliendo anche nello scritto le forme neostandard. Egli, infatti, descrive il linguaggio adottato nei nuovi libri per bambini come vicino alla lingua parlata, ma non presenta questo fenomeno come una volontaria scelta autoriale: al contrario, sembrerebbe che gli scrittori si sentano quasi obbligati ad aderire a queste opzioni stilistiche a causa della scarsa preparazione linguistica e culturale dei destinatari. È messa anche in luce l'assuefazione che i nuovi *media* provocherebbero nei bambini, rendendoli incapaci di prolungate tempistiche d'attenzione, le quali sarebbero invece richieste dalla lettura di un libro. Sembra quasi che la letteratura giovanile debba competere con i *media* come la televisione e il computer. In realtà, questa è una sfida che pare interessare la narrativa *tout court* negli ultimi decenni: molti autori si propongono di emulare e riprodurre i ritmi forsennati, la non linearità e la plurivocità dei *media* informatici e interattivi (Antonelli, 2007 172-173).

Al di là di questo tono quasi apocalittico, nella descrizione di Nobile si possono ritrovare alcuni cenni a quelli che sono stati precedentemente elencati come i più diffusi tratti di italiano neostandard. In particolare, si fa riferimento in più occasioni al fenomeno della semplificazione delle frasi: il «periodare paratattico», quindi lo snellimento dell'ipotassi e la scelta di una costruzione testuale coordinativa, la «predilezione per la frase breve», ossia la diminuzione della lunghezza e della complessità media del periodo.

Parte della critica concorda nel condannare il frequente utilizzo di un linguaggio mimetico del parlato quotidiano nei recenti volumi di letteratura infantile e giovanile. Alla radice di queste scelte linguistiche ci sarebbero sia la volontà di caratterizzare in maniera più realistica i personaggi, sia il proposito di favorire l'identificazione del giovane lettore con il protagonista (Picherle Blezza, 2004: 260-261). Per perseguire questo duplice scopo, i romanzi per bambini cercano di riproporre «il parlare tipico dell'attuale generazione, che è fatto di frasi troncate e appena accennate, di brevi allusioni e messaggi-slogan simili agli sms dei cellulari, di ripetizioni continue, di espressioni ridondanti e inutili (comunque, praticamente, cioè, ecc.) e di un periodare ricco di sospensioni e interruzioni, più fondato sulla giustapposizione che sulla connessione logica» (ivi: 262). In alcuni casi, gli autori possono cadere nella tentazione di compiere queste scelte stilistiche unicamente per ragioni di mercato, e quindi attirano il loro *target* di lettori proponendo dei testi che risultano alla fine banali, perché non fanno altro che registrare ciò che già circonda i piccoli lettori, linguisticamente parlando, nella loro vita quotidiana. Secondo scrittori come Covito, invece, la bravura degli autori contemporanei per fanciulli consisterebbe nel saper amalgamare i tratti di italiano neostandard con un'elaborazione frasale che affonda le sue radici nell'italiano letterario (2002: 62).

Partendo da quest'ultima presa di posizione, si può ancora una volta ribadire come parte della critica non sia favorevole all'avvicinamento della lingua parlata alla lingua scritta, se quest'ultima è rivolta a dei bambini. Condivide parzialmente queste idee anche Pitzorno nonostante, come si è detto in precedenza, sia proprio colei che meglio impersona la scrittura antiautoritaria e trasgressiva nata sull'onda del Sessantotto. La scrittrice sostiene infatti che siano state soprattutto le parole e le consuetudini linguistiche lontane da quelle di uso corrente ad aver stimolato la sua fantasia e ad averla arricchita da un punto di vista linguistico e culturale (Pitzorno, 1995: 84). Di conseguenza, non è d'accordo con la decisione accolta da molti dei suoi colleghi di «mettere in bocca ai personaggi» una lingua gergale, ricettiva dei tratti del parlato dei giovani, solo per «lusingare i desideri consumistici del lettore» (Ivi: 88).

Altri critici ritengono ugualmente che la letteratura giovanile possa avere una funzione educativo-formativa solo se si allontana dalle forme di espressione e

comunicazione quotidiane. I bambini e i ragazzi, al giorno d'oggi, sarebbero ormai abituati ad usare un linguaggio impoverito, spesso ripetitivo, banale e approssimativo, caratterizzato dalla presenza di frasi-slogan provenienti dalla pubblicità o dal gergo alla moda. Per queste ragioni risulta fondamentale l'azione di quegli scrittori contemporanei che ricorrono ad un linguaggio letterario preciso, curato e ricco di originalità, capace di affascinare il giovane lettore. Quest'ultimo, essendo esposto a questo tipo di strumenti comunicativi, se ne approprierà e li userà per esprimersi, a sua volta, in maniera più ricca e autentica. Insomma, le letture dei bambini diventerebbero una sorta di 'serbatoio', da cui essi possono attingere nella vita di tutti i giorni per scegliere le espressioni più adatte alle loro produzioni, sia orali che scritte (Picherle Blezza, 2004: 294-296).

In sostanza, persiste ancora l'idea che la letteratura infantile, proprio perché rivolta ad un soggetto in formazione, non possa fare proprie le novità linguistiche che invece sono comunemente accettate nella quasi totalità delle produzioni scritte correnti. Molti ritengono che il bambino di oggi dovrebbe essere esposto ad una lingua più elaborata da un punto di vista stilistico, dunque più complessa, rispetto a quella che si manifesta nell'oralità, perché proprio dallo scarto tra la lingua della sua comunicazione quotidiana e quella contenuta nei libri scaturirebbe l'interesse, lo stupore e il desiderio di lettura nei confronti di questi ultimi.

Al di là del dichiarato scopo edonistico, in queste posizioni si ravvisa chiaramente lo stesso impianto normativo e conservativo che caratterizza, in parte ancora oggi, l'insegnamento scolastico: la scuola, come è stato discusso in precedenza, propone spesso un modello linguistico standardizzato perché è una delle poche istituzioni che si ritiene in grado di garantire la continuità della lingua da una generazione all'altra; allo stesso modo, alcuni autori di libri per l'infanzia si sentirebbero investiti della medesima responsabilità. Non è però automatico che gli intenti teorici di questi scrittori si traducano necessariamente in azione attraverso i loro stessi prodotti editoriali: questi, dato che nascono per essere venduti, devono in ultima istanza rispondere alle esigenze del mercato odierno. È necessario chiedersi che cosa vogliono oggi i bambini, ma anche e soprattutto che cosa desiderano per loro gli adulti di riferimento, in particolar modo i genitori e gli insegnanti. Di certo la

presenza delle appena citate critiche confronti delle tendenze linguistiche in atto porta a pensare che questo sia, attualmente, il *trend* prevalente.

3.2 Le posizioni più favorevoli alle innovazioni linguistiche

È davvero l'impiego di una lingua lontana dall'uso comune il modo di catturare l'attenzione dei piccoli lettori? Non è dello stesso parere lo scrittore di libri per l'infanzia Giuseppe Carpi de Resmini, *alias* Pinin Carpi. Le sue storie, secondo quanto da lui sostenuto, sono nate originariamente come racconti orali inventati per i suoi figli e solo successivamente sono stati trasferiti nella pagina scritta. Questa conversione è sempre avvenuta senza però intervenire sul tipo di lingua adottato inizialmente nella comunicazione a voce. Secondo l'autore, questo è infatti «l'unico linguaggio che fa sentire i bambini a proprio agio, che elimina ogni diffidenza, che rende magiche le parole e le frasi che non razionalizzano. È un linguaggio che cerca di farsi capire in ogni sfumatura, più ancora con i suoni che coi significati» (Carpi, 1982: 114). Aggiunge poi che quest'operazione di trasferire l'oralità nella scrittura non è assolutamente banale ma, al contrario, può risultare assai difficile, perché «bisogna saper buttar via qualsiasi intralcio del proprio bagaglio culturale infischandosene degli errori (...), di quello che si usa scrivere e nel parlare non si pronuncia (...), dei modi inaccettabili perché dialettali» (*ibid*).

Carpi appare dunque un sostenitore dell'introduzione dei tratti neostandard nella lingua della letteratura per fanciulli. Dalle sue parole sembrerebbe emergere proprio una volontà di allontanarsi dall'italiano insegnato tra i banchi di scuola (l'«intralcio del bagaglio culturale»), specialmente nel secolo scorso, caratterizzato da usi linguistici obsoleti, da un atteggiamento di censura nei confronti di usi considerati erronei ma comunemente impiegati nella comunicazione quotidiana, e da una totale condanna verso qualsiasi accenno al dialetto in difesa del principio del monolinguisimo. Apparentemente le scelte linguistiche e stilistiche dello scrittore non sarebbero legate ad esigenze di mercato: al contrario, gli scopi sarebbero quelli di garantire una maggiore comprensione ai piccoli lettori, oltre che favorire lo sviluppo della loro fantasia e delle loro capacità immaginative.

La difesa dell'impiego anche negli scritti per bambini di una lingua più vicina all'uso reale non emerge solo in anni recentissimi. Si può affermare che, anche in questo versante, Rodari sia stato un pioniere, e di questa sua lungimiranza se n'è già discusso in precedenza. Secondo lo scrittore era infatti fondamentale parlare all'infanzia in modo comprensibile, per liberare i bambini dal plagio della cultura preconfezionata della televisione, della famiglia ma anche, sorprendentemente, della scuola (Denti, 1982: 100).

La sua scelta rivoluzionaria è dovuta principalmente al fatto che Rodari abbia deciso di allargare la platea dei suoi interlocutori includendo anche e soprattutto i bambini di famiglie operaie e contadine, e non solo coloro che tradizionalmente avevano accesso alla letteratura per l'infanzia, quindi ai fortunati figli dei benestanti. Di conseguenza, dal punto di vista linguistico e stilistico, non può che imporsi nelle sue produzioni «l'abbandono dell'italiano sdolcinato, astratto, artificioso che la tradizione della letteratura infantile aveva imposto in quasi un secolo di esercizio» e diventare indispensabile «l'adozione di una lingua concreta e immediata, affrancata dalle astrattezze stucchevoli e languide, una lingua in presa diretta con la quotidianità, capace di parlare delle cose di tutti i giorni» (Boero, De Luca, 1995: 260). L'elaborazione di un linguaggio chiaro e preciso con cui rivolgersi ai suoi piccoli interlocutori deve sicuramente molto alla sua precedente e coeva attività giornalistica: quella dei giornali, com'è noto, è stata una delle prime scritture pubbliche ad adottare usi linguistici più colloquiali, specialmente per quanto riguarda la struttura del periodo e la scelta della terminologia (Cella, 2015: 134). Rodari, quindi, già a partire dagli anni Sessanta compie una prima rivoluzione stilistico-espressiva, anche se una profonda innovazione del linguaggio si avrà solo negli anni Ottanta, grazie soprattutto all'influenza della letteratura giovanile nordica, quindi a personalità di rilievo come Lindgren o Dahl (Nobile, 2020: 127-128); questo progresso sul versante linguistico è poi proseguito e si è consolidato fino ai giorni nostri.

Come si diceva, non tutta la critica del libro per ragazzi giudica in maniera negativa il progressivo abbandono del linguaggio tradizionale nella letteratura per l'infanzia, a favore dell'adozione di una lingua più concreta e viva. Al di là di una cospicua platea di proposte editoriali mediocri che segue esclusivamente il pur

legittimo obiettivo del fatturato, si riconoscono infatti nella nostra letteratura giovanile nazionale degli autori di talento (Nobile, 2020: 217). Questi scrittori hanno spesso una formazione eterogenea e provengono dai più disparati ambiti lavorativi, oppure svolgono contemporaneamente un'altra professione, sovente legata al mondo della scuola, del giornalismo, dello spettacolo, della pubblicità. È proprio questa ricchezza di apporti che favorisce, anche sul piano stilistico ed espressivo, prodotti editoriali degni di nota.

Nel panorama editoriale contemporaneo, tra gli autori che decidono di adottare questo tipo di lingua con risultati, secondo la critica, eccellenti, si possono citare per esempio Guido Quarzo e Angelo Petrosino. Delle loro opere si fornirà un'analisi più approfondita nel successivo capitolo; in generale, si può anticipare come il linguaggio del primo risulti essere «fresco, spontaneo, semplice e immediato, eppure veicolo di arricchimenti lessicali» e che il suo stile dipenda dalle sue precedenti esperienze di teatro per ragazzi; allo stesso modo la lingua impiegata dal secondo si presenta come colloquiale, immediata e diretta, vicina alla parlata quotidiana, ma non piatta né banale (Nobile, 2020: 228-229).

3.3 Una competizione con i nuovi *media*?

Nelle posizioni assunte dai critici di letteratura per l'infanzia e dagli stessi scrittori di libri per fanciulli, si nota come essi non possano evitare di chiamare in causa le nuove tecnologie, delle quali sono fruitori prima passivi e poi attivi anche i bambini, sin dalla più tenera età. Si avverte il timore che essi non abbiano più la capacità e l'interesse di dedicarsi alla lettura di un libro cartaceo, né di un *e-book*, poiché abituati ad interfacciarsi quotidianamente con l'eccitazione provocata dalle nuove tecnologie e con la loro rapidità comunicativa. Come si è visto, per la paura di un insuccesso editoriale e per evitare il declino in ambito commerciale, gli autori di libri per l'infanzia adottano spesso la strategia di adeguarsi al linguaggio della tecnologia. Riprendendo le parole di Nobile, molti decidono di impiegare un «linguaggio semplificato, spesso standardizzato, disadorno e metaforico, vicino a quello della lingua parlata quotidiana, specialmente giovanile, che attinge ai palinsesti televisivi,

alla musica pop, al linguaggio del cinema e alla cultura di strada», una lingua che «risponde alle esigenze di lettura di un bambino multimediale» (2020: 215-216).

Che la tecnologia faccia parte della vita dei bambini, e che lo faccia ormai da molti decenni, è un fatto noto: la televisione, in particolare, è stato il primo *media* in grado di raggiungere qualsiasi tipo di pubblico, analfabeti compresi, e a diventare dunque il vero modello linguistico per le generazioni nate nella seconda metà del secolo (Cella, 2015: 148). Se però in un primo momento essa è stata un mezzo di educazione e di formazione, in quanto promotrice di un modello di lingua sorvegliato, privo di tratti di colloquialità più spiccati e rispettoso delle regole grammaticali, a partire dagli anni Ottanta questo suo ruolo è profondamente cambiato con l'avvento della neotelevisione, ossia delle reti televisive private. Dal punto di vista linguistico, questa trasformazione ha causato l'irrompere nello schermo di una lingua poco sorvegliata e molto spontanea, informale e orientata alle diverse varietà regionali: un linguaggio, quindi, non "ortodosso" e non professionale, che però non ha smesso di essere un modello, specialmente per le nuove generazioni: l'esposizione alla TV è andata via via aumentando, «tanto da arrivare a superare – per i bambini – le ore passate a scuola» (Afribo, Zinato, 2011: 37). Come riporta Cella, essi sono stati esposti a «un italiano informale, spesso disarticolato nella sintassi, intessuto di frasi ad effetto e spesso di trivialismi» e quindi sono stati privati di uno dei pochi strumenti, oltre alla scuola, che «li metteva a contatto, sia pur solo passivamente, con le varietà più sorvegliate, più normate, più complesse [dell'italiano]» (2015:149).

Queste tendenze si sono poi esasperate, a partire dalla metà degli anni Novanta, con l'avvento dei nuovi *media*, cioè con la diffusione delle reti digitali e della telefonia mobile. L'italiano digitato avrebbe addirittura alzato la soglia di tolleranza nei confronti di queste tendenze linguistiche (Zinato, Afribo, 2011: 43), tanto da portare Sobrero ad affermare che «spensieratamente, si parla e si scrive come viene, senza il minimo dubbio, senza un attimo di esitazione» (2001: 52).

Che la lingua italiana parlata stesse subendo l'inevitabile influenza della tecnologia lo aveva già evidenziato Pasolini nel 1964, in un articolo intitolato *Nuovi questioni linguistiche*: in questo contributo, egli aveva teorizzato la nascita di un nuovo italiano "tecnologico", che da lingua letteraria era diventato un'anonima

lingua media, modellata non più dai letterati ma dai protagonisti del neocapitalismo (Afribo, Zinato, 2011: 15-16).

Il cambiamento non ha però interessato solo la sfera dell'oralità: si può affermare che la diffusione delle tecnologie informatiche abbia portato, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, a una «profonda revisione del modo di raccontare storie, anche nell'editoria rivolta all'infanzia e all'adolescenza» (Antoniazzi, 2019: 287). Secondo Antoniazzi, nonostante gran parte degli autori abbia continuato a frequentare temi, situazioni e linguaggi propri della storia della letteratura per l'infanzia, bisogna riconoscere che ci sono stati e continuano ad esserci scrittori di letteratura giovanile che non ignorano le profonde trasformazioni tecnologiche in atto negli ultimi decenni, e cominciano a guardare ai nuovi *media* come a uno strumento utile per rinnovare tanto il modo di narrare, quanto le proprie tematiche e i propri contenuti. Infatti, sempre secondo l'autrice, gli ambiti coinvolti nel cambiamento sarebbero principalmente due: da una parte la struttura del racconto, e dall'altra la scelta del soggetto della narrazione e delle metafore di riferimento (ivi: 288-289).

Antoniazzi si esprime in maniera piuttosto positiva nei confronti di questa influenza dei nuovi *media* sulla letteratura giovanile: la stessa autrice afferma che la letteratura per l'infanzia, per «il fatto di trovarsi, per proprio statuto epistemologico, all'incrocio tra tanti codici e linguaggi diversi» è naturalmente predisposta «a un rapporto privilegiato con gli altri media» (2011: 169). Dal suo punto di vista, si tratta di uno scambio reciproco, che ha visto in primo luogo i romanzi influenzare le altre forme di espressione come il cinema e l'animazione: infatti, sono stati le storie e i personaggi nati tra pagine dei libri a subire per primi ulteriori adattamenti mediatici, e quindi riletture interpretative. Nella sua prospettiva, questo rapporto non sarebbe dannoso perché i bambini sarebbero in grado di muoversi «con un'agilità spesso sconcertante rispetto agli adulti» nella «rete complessa di contaminazioni e rimandi mediatici» che caratterizza la cultura polimediale nella quale essi sono immersi e nella quale nessun medium prevale sull'altro (ivi: 174-179).

Tuttavia, la maggior parte dei critici evidenzia invece le problematiche di questa influenza, considerando il fenomeno come un motivo di impoverimento, specialmente linguistico. Gli autori di libri per bambini, al fine di assicurarsi la

vendita dei loro prodotti, sceglierebbe di usare una lingua mimetica di quella usata in ambito tecnologico, poiché anche i più giovani sarebbero abituati a questo modo di esprimersi. La lettura alfabetica, al giorno d'oggi, si esercita quasi esclusivamente sullo schermo del computer o del cellulare, quindi su testi «di breve respiro e lessicalmente poveri, spesso sgrammaticati e sintatticamente scorretti» (Nobile, Giancane, Marini, 2011: 170).

Al di là degli aspetti negativi esposti da critici come Nobile, la lingua dei delle nuove tecnologie si caratterizzerebbe per essere più spontanea, colloquiale e informale, e dunque esibirebbe necessariamente almeno una parte di quelli che sono stati presentati come i tratti neostandard dell'italiano. Tutto ciò sarà comunque da verificare nell'analisi proposta nel successivo capitolo.

3 – ANALISI DI ALCUNI PRODOTTI EDITORIALI DEL XXI SECOLO

1. Presentazione del campione di riferimento e della metodologia

Come si è visto, alcuni critici del settore hanno recentemente espresso la loro opinione in merito al tipo di lingua impiegato nei libri per i bambini pubblicati nel nell'ultimo ventennio in Italia. Tuttavia, ciò che emerge principalmente dai loro commenti è la volontà degli stessi di schierarsi a favore o contro alcune tendenze linguistiche che sarebbero apparentemente in atto negli ultimi anni nel panorama della letteratura per l'infanzia nazionale. Queste critiche non sono infatti accompagnate da dati oggettivi sulla presenza, o sull'assenza, di quei fenomeni linguistici che sarebbero indice di un avvicinamento della letteratura giovanile all'italiano neostandard. In sostanza, mancano studi specifici che si occupino di questo fenomeno, o comunque non vi sono studiosi che lo abbiano analizzato in maniera specifica all'interno dei libri pubblicati nel nuovo Millennio.

Per tutte queste ragioni, e quindi al fine di fornire un quadro più oggettivo delle tendenze linguistiche in atto nella letteratura infantile italiana del XXI secolo, si è deciso di prendere in esame un campione di libri di autori per bambini operanti nel panorama editoriale nazionale contemporaneo. Dato che si è ampiamente parlato del legame tra la scuola e la letteratura giovanile e di come l'istituzione scolastica possa potenzialmente influenzare le scelte stilistiche degli autori, soprattutto nel momento in cui il bambino è sottoposto a una prima alfabetizzazione, si è deciso di selezionare un insieme di libri rivolti a dei lettori di età compresa tra i 6 e gli 11 anni, quindi a dei possibili alunni della scuola primaria.

A tale fine, la selezione dei volumi è stata attuata all'interno di una biblioteca di una scuola primaria del Vicentino. I criteri che hanno guidato la scelta sono stati: l'anno di pubblicazione, compreso tra il 2001 e il 2022, la fascia d'età a cui queste letture erano consigliate (come si è detto in precedenza, dai 6 agli 11 anni), il livello di gradimento da parte degli stessi bambini (quindi sono stati esaminati alcuni tra libri più letti dagli alunni della scuola primaria appena nominata). Inoltre, si è cercato

di fornire un quadro il più possibile variegato della situazione nel nuovo millennio scegliendo pubblicazioni che abbracciassero l'intero ultimo ventennio, e che quindi non fossero state prodotte unicamente negli anni più recenti. L'indagine si è condotta, dunque, su questo campione di libri:

1. Quarzo, Guido , *Tutti Amici*, Belvedere Marittimo, edizioni Coccole e Caccole, 2012;
2. Ferrara, Antonio, *Diritti al cuore*, Ferrara, Interlinea Le Rane, 2016;
3. Quarenghi, Giusi, *Io sono tu sei*, Firenze, Giunti Editore, 2007;
4. Vivarelli, Anna, *La nonna di Elena*, Milano, Feltrinelli Editore, 2001;
5. Pumhösel, Barbara, Sarfatti, Anna, *Palloni e pianeti. Appunti di calciogeometria elementare*, Torino, EDT, 2008;
6. Dami, Elisabetta, *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York*, Milano, Edizioni Piemme, 2008;
7. Frescura, Loredana, Tomatis, Marco, *Roberto e le sfidanzate*, Firenze, Giunti Editore, 2020;
8. Masini, Beatrice, *Agata e gli specchi bugiardi*, Trieste, Edizioni EL, 2010;
9. Piumini, Roberto, Salvi, Manuela, *Amici in vista*, Firenze, Giunti Editore, 2020;
10. Cinquetti, Nicola, *I maschi non leggono*, Firenze, Giunti Editore, 2019;
11. De Marchi, Vichi, *A casa da soli!*, Firenze, Giunti Editore, 2019;
12. Sgardoli, Guido, *Due per uno*, Firenze, Giunti Editore, 2007;
13. Biemmi, Irene, *Non chiamatemi secchione!* Firenze, Giunti Editore, 2015;
14. Marconi, Sara, *Le tre case*, Firenze, Giunti Editore, 2018;
15. Baglioni, Lorenzo, *I dieci misteri delle tabelline*, Milano, Mondadori, 2021;
16. Mattiangeli, Susanna, *Appunti, cose private, storie vere e inventate di Matita HB*, Milano, Il Castoro, 2018;
17. D'Adamo, Francesco, *Storia di Ouiah che era un leopardo*, Firenze, Giunti Editore, 2006;
18. Petrosino, Angelo, *V come Valentina*, Milano, Edizioni Piemme, 2001;

Alcune di queste opere si collocano all'interno di serie che hanno per protagonista un medesimo personaggio: è il caso di *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York; Palloni e pianeti. Appunti di calciogeometria elementare; Appunti, cose private, storie vere e inventate di Matita HB*; e infine *V come Valentina*. Ciò non stupisce, in quanto la serialità rappresenta una tendenza della letteratura per l'infanzia in forte espansione negli ultimi decenni, che ha portato autori come Elisabetta Dami e Angelo Petrosino a conquistare amplissime e affezionate platee di lettori (Nobile, 2020: 212).

Gli autori selezionati si differenziano per provenienza geografica, per esperienze lavorative pregresse o per professioni che svolgono tutt'ora al di là della scrittura, oltre che per appartenenza generazionale. Alcuni rappresentano personalità di rilievo nel campo della letteratura giovanile del secolo scorso: è il caso, per esempio, del già citato Roberto Piumini, ossia di uno degli scrittori protagonisti della cosiddetta "seconda rottura" degli anni Ottanta, colui che ha contribuito insieme ad altri a dare vita a una letteratura profondamente innovata nel linguaggio e nelle tematiche, lontana da intenti propriamente moralistici e pedagogici. Altri scrittori, invece, come Lorenzo Baglioni, si sono inseriti solo recentemente nel campo della produzione editoriale infantile, e hanno spesso dei *background* professionali differenti. Quest'ultimo autore, per esempio, opera in altri ambiti artistici, in particolare quello musicale e quello televisivo.

Per quanto concerne la metodologia d'analisi adottata, nella presente indagine si è deciso di ricercare una selezione dei più significativi tratti etichettabili come neostandard, coincidenti con quelli già esposti in questa sede nel primo capitolo, e quindi avendo come punto di partenza la selezione attuata da Berruto in *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Di conseguenza, sono stati allo stesso tempo ricercati i corrispettivi tratti che appartengono invece alla norma tradizionale dell'italiano, con l'obiettivo comprendere se la letteratura per l'infanzia, presupponendo la particolarità del suo statuto, sia ancora legata ad una norma *ancien régime* o si stia adeguando alle tendenze linguistiche che caratterizzano le produzioni scritte contemporanee. Per questo motivo, si è anche verificato se in queste opere fossero presenti alcune delle caratteristiche che sono state individuate come tipiche

dell'italiano scolastico del secolo scorso (Cortelazzo, 2000: 93-95) o se, ancora una volta, fossero invece prevalenti i loro corrispettivi tratti neostandard.

È bene chiarire che le osservazioni derivate dall'analisi della seguente selezione di opere non pretendono di essere né esaustive né definitive: è chiaro che il campione di testi preso in esame risulta essere limitato rispetto all'effettiva e vastissima produzione editoriale nazionale dell'ultimo ventennio, per cui ogni affermazione dovrebbe essere soggetta a ulteriori verifiche. Si ritiene tuttavia che le riflessioni ottenute da questa indagine, data la varietà dei testi selezionati, sia in termini di anno di pubblicazione che di caratteristiche autoriali, costituiscano un valido punto di partenza per auspicabili approfondimenti futuri.

2 – Trattati neostandard e tradizionali: le diverse scelte autoriali a confronto

2.1 L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate

Come si è visto in precedenza, le frasi sono marcate da un punto di vista sintattico se i propri costituenti non sono collocati nelle loro posizioni “canoniche”, e quindi nell'ordine normalmente previsto dalla frase dichiarativa italiana (soggetto – verbo – complemento), ma sono stati spostati per evidenziare alcune informazioni. Specularmente, una frase non è marcata sintatticamente se «l'ordine dei costituenti corrisponde all'ordine che essi hanno nella struttura della lingua che viene ricostruita dalla teoria linguistica» (Renzi, 1988: 115). I costrutti marcati, se compaiono nei testi, sono un indizio di avvicinamento della lingua scritta alla lingua parlata, poiché gli spostamenti dei costituenti avvengono più frequentemente nella sfera dell'oralità per ragioni pragmatiche. Infatti, il parlante fa delle assunzioni su ciò che l'ascoltatore può sapere e decide di distribuire, nella successione dei componenti dell'enunciato, prima l'informazione che lui suppone sia già presente nella coscienza del suo interlocutore, e solo successivamente quello che crede non sia invece già noto all'ascoltatore (Vanelli, Salvi, 2004: 298-299).

Una delle principali costruzioni sintatticamente marcate è quella che viene definita “dislocazione a sinistra”: un costituente diverso dal soggetto viene spostato a sinistra e diventa tema, mentre il resto della frase è il rema, cioè ciò che si dice di nuovo nell’enunciato. Questa tipologia di dislocazione è tale se l’elemento tematizzato mostra una connessione sintattica con il resto della frase, quindi attraverso il contemporaneo spostamento della preposizione che lo regge, oppure attraverso l’espedito della ripresa pronominale.

Per quanto riguarda il nostro campione di libri, la dislocazione a sinistra con ripresa pronominale è un costrutto che impiegano quasi tutti gli autori; non è stata riscontrata solo in due volumi, ossia in (6) *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York*, e in (13) *Non chiamatemi secchione!*. Si riportano in seguito alcuni esempi riscontrati nei libri che invece adoperano questa costruzione del periodo:

- (1) a. Questa cosa *la* ripeto sempre a mamma (5)
b. Lei il naso *lo* ficca dappertutto (10)
- (2) a. I miei amici non sarei riuscito a veder*li* (9)
b. I bambini la guerra *la* fanno veramente (44)
- (3) a. – Ma io Aziza *la* conosco! (42)
- (4) a. A mia mamma questi discorsi non *li* faccio (27)
b. Peccato che di tempo *ne* ha pochissimo (81)
- (5) a. Della Fiorentina finora *ne* ho davvero poche (23)
b. Io il francese non *lo* so (47)
- (7) a. A volte gli occhi *li* chiudevo proprio (19)
b. Il bianco *l’*avevo consumato tutto (95)
- (8) a. Le cose da bambina *le* faceva con la sua balia e le damigelle (8)
b. – Io questo soldo non *lo* conosco – (33)
- (9) a. Di fronte, invece, le due finestre non *le* apre mai nessuno (20)
b. Io, la torta di mele, *la* gusto tre volte (42)
- (10) a. – I libri non *li* leggono per niente (7)
b. La risposta *la* voglio sentire da lui (69)
- (11) a. – Le capitali non *le* abbiamo ancora studiate – (18)
b. Quel pianeta *lo* conosco bene (22)

- (12) a. Papà diceva che il mal di pancia me *lo* sognavo (9)
- b. I bambini non *li* conoscevo bene (61)
- (14) a. Un taxi *l'*avevo preso anche io (57)
- b. La prigione un po' di paura me *l'*ha fatta (72)
- (15) a. Ma a lei delle tabelline non *le* importava un fico secco (17)
- b. Di piramidi lì ce *ne* erano cinque (35)
- (16) a. - il passato non *lo* dimentico – (85)
- (17) a. Un numero così lui non *l'*aveva mai nemmeno immaginato (39)
- b. La storia se *la* ricordava bene (41)
- (18) a. Di domande e di ipotesi *ne* faccio in continuazione (15)
- b. – L'Europa *la* conosco a memoria – (55)

Anche il soggetto può essere dislocato a sinistra, cioè marcato come tema-dato, anche se esso normalmente si trova già in posizione iniziale ed è l'elemento noto agli interlocutori, quindi il tema della frase. Di solito ciò avviene quando il soggetto è separato dal verbo da altri costituenti che a loro volta possono essere dislocati a sinistra. Vediamo invece questo esempio contenuto in (16) *Appunti, cose private, storie vere e inventate di Matita HB*:

- (16) a. La maestra, anche lei si alzerà tra il pubblico (84)

La frase, in questo caso, può essere considerata un esempio di “tema sospeso”: si tratta di una costruzione marcata che si differenzia dalla dislocazione a sinistra poiché il tema non è accompagnato dalle eventuali preposizioni che ne indicherebbero la funzione sintattica, e perché la ripresa pronominale, sempre obbligatoria, può avvenire anche con un pronome libero (qui il pronome personale *lei*). Quest'ultima caratteristica è l'unico indizio che permette di distinguere il tema sospeso dalla dislocazione a sinistra nei casi del soggetto e dell'oggetto, dato che questi non hanno preposizioni (Renzi, 1988: 131).

La maggioranza dei volumi presi in esame impiega l'espedito della dislocazione a sinistra, ma non tutti lo utilizzano con la medesima frequenza: alcuni autori ricorrono ad esso in maniera sporadica; per altri, invece, costituisce una maniera

ordinaria di costruire una frase. È il caso di Petrosino in (18) *V come Valentina*, dato che lo scrittore impiega la dislocazione a sinistra in 25 casi.

Un'altra tipologia di costruzione marcata è la "dislocazione a destra": come si è già anticipato, l'elemento dislocato viene a trovarsi sulla destra, invertendo l'ordine normale di successione degli elementi: «gli elementi dislocati si riferiscono come qualcosa che il parlante considera già dato come tema del discorso, quindi presente all'ascoltatore, ma che alla fine della frase viene richiamato» (Renzi, 1988: 146). Diversamente dalla dislocazione a sinistra, essa è più difficile da realizzare nelle produzioni scritte: specialmente quando c'è una pausa e un'interruzione della curva intonativa tra la frase e l'elemento dislocato, la dislocazione è piuttosto sintomo di un problema di pianificazione del discorso che è tipico del parlato, perché il parlante sembra recuperare il referente identificato dal clitico per evitare possibili ambiguità che il suo interlocutore potrebbe percepire (Berruto, 2012: 77).

A differenza della dislocazione a sinistra, le riprese pronominali sono tutte facoltative: di conseguenza, mancano elementi diagnostici chiari per capire quali elementi si siano effettivamente spostati e quali siano restati nelle loro posizioni. Se invece c'è la ripresa pronominale si può supporre che, per analogia con la dislocazione a sinistra ma specularmente ad essa, i costituenti siano stati dislocati rispetto alla loro collocazione originaria. Nei testi analizzati, le dislocazioni a destra con anticipazione pronominale sono piuttosto rare: 7 dei 18 libri non mostrano questo fenomeno. Gli autori dei restanti volumi ricorrono a questa costruzione della frase in maniera abbastanza sporadica, a conferma del fatto che questo tratto tipicamente neostandard non abbia ancora pienamente valicato il confine tra la lingua scritta e quella parlata. Gli scrittori che utilizzano maggiormente questo espediente, sono Cinquetti in (10) *I maschi non leggono* e D'Adamo in (17) *Storia di Ouiah che era un leopardo*, rispettivamente in 6 e in 7 occasioni.

Si riportano, in seguito, alcuni degli esempi rintracciati nei vari volumi:

- (2) a. *La vedi la corona sulla testa?* (7)
- b. *Io non ce li ho più i genitori* (29)
- (4) a. *Non li capisco proprio, i giapponesi* (89)
- (8) a. *Ma nessuno li voleva, i suoi zecchini* (34)

- b. Agata *lo* capì subito, il perché (41)
- (9) a. Non *le* vedo nemmeno più le due finestre di fronte (37)
- b. Perché proprio non glielo scrivo, un altro cartello (48)
- (10) a. – *Lo* bruciamo subito, questo nuovo maestro (12)
- b. Ogni tanto *la* dovrebbero cambiare, l’acqua delle tartarughe (95)
- (12) a. Alla fine non ero per nulla contento di non esserci andato, a scuola (11)
- b. – ce l’abbiamo già una casa – (33)
- (13) a. Questa volta Paolo se *lo* meritava davvero un bel dieci! (30)
- (14) a. Io me *li* immagino, i pirati, sull’isola (44)
- b. – Ce *li* hai, i pidocchi? – (50)
- (15) a. – *Lo* avrete letto *Il libro della giungla* – (26)
- (17) a. Lui se *li* ricordava mamma e papà (10)
- b. *La* conosceva bene quella voce (67)
- (18) a. Mi appassionano a tal punto che ho pensato di voler*lo* scrivere io un libro (40)
- b. – Me *lo* fai vedere questo regalo? (44)

2.2 La persistenza del congiuntivo

Il congiuntivo è un modo che per molti, nel sistema verbale odierno, sembra in pericolo di “sparizione”, poiché apparentemente sarebbe sempre più spesso sostituito dall’indicativo. Dall’analisi del nostro campione di libri, però, ciò non viene per niente confermato, e si può di conseguenza sostenere che questa sostituzione non abbia ancora superato il confine tra il parlato e lo scritto (Cortelazzo, 2001: 426). Bisogna anche ricordare che, in certi casi, l’uso del congiuntivo o dell’indicativo è libero, ossia sono entrambi ammessi senza comportare una differenza di significato della frase. Tuttavia, è chiaro che il congiuntivo caratterizza uno stile più formale, mentre l’indicativo è tipico del registro familiare (Salvi, Vanelli, 2004: 253).

Il congiuntivo è un modo che presenta i contenuti espressi come raffigurazioni soggettive, quindi ad esempio come desideri o supposizioni, al contrario dell’indicativo, che invece li afferma come fatti. Esistono tre principali tipi di

congiuntivo. Il primo è quello volitivo: nelle frasi volitive si esprime la volontà o la non volontà del soggetto che lo stato di cose descritto nella frase dipendente venga realizzato. Dunque, queste proposizioni non comunicano nessun fatto, dato che la realizzazione del contenuto della subordinata deve essere ancora effettuata o è impedita (Renzi, Salvi, 1991: 416-417). Nei volumi esaminati, in tutte le frasi volitive viene impiegato il congiuntivo, tranne in una. Si vedano questi esempi di uso standard del congiuntivo volitivo e l'eccezione a cui si accennava:

- (1) a. Non vorrei che *si pensasse* che ridiamo di lui (34)
- (3) a. Ci teneva tanto che lei *imparasse* bene l'italiano (48)
- b. Non voleva che *dimenticasse* la sua lingua (48)
- (4) a. La mamma cerca di sbrigarsi perché non vuole che papà mi *veda* in quello stato (33)
- b. Mia mamma vuole che li *faccia* con lei (40)
- (5) a. Sua mamma non voleva nemmeno che *andasse* al campetto (19)
- b. Vorrei che lo *dicessero* anche a me (30)
- (7) a. Io voglio che le persone che fuggono dall'Africa *vengano* salvate (50)
- (11) a. – Non vogliono che *venga* da voi (20)
- b. – Domani voglio che la *riportiate* con la firma dei genitori (52)
- (12) a. Voleva che ti *sentissi* subito a casa anche qui – (37)
- b. Desiderai che mamma e papà *andassero* di nuovo d'accordo (52)
- (15) a. Non aveva voluto che lo *accompagnassero* (30)
- (16) a. Vorrei che questo momento *durasse* per il tempo eterno degli dei (82)
- b. Vorrei che venisse anche Leo con noi (104)
- (17) a. – Vuoi che ci *sentano?* – (27)
- (18) a. - Non voglio che *ingrassiate* troppo - (7)
- b. – Vuoi che ti *dia* il braccio? (26)

L'eccezione è contenuta nel libro *Storia di Ouiah che era un leopardo*, in particolare all'interno di un dialogo tra i personaggi. Il fatto che si tratti di un'anormalità è confermato dalla presenza della medesima battuta in una

conversazione successiva, in cui però viene utilizzato, come previsto dalla norma, il congiuntivo:

(17) a. – Non voglio che *vai* – (17)

b. – Io non voglio che tu *vada* – (20)

Rientrano nelle frasi volitive anche quelle che presuppongono un portatore di volontà o un'istanza che pone una norma, senza però nominarla esplicitamente, e che quindi possono essere considerate un esempio di modalità volitiva oggettiva. Anche in questo caso, l'impiego del congiuntivo viene rispettato ogni volta che si creano queste circostanze:

(1) Ci vuole uno grande che li *protegga* (13)

Infine, possono essere considerate volitive anche le frasi «introdotte da certe congiunzioni che stabiliscono una relazione mezzo/fine tra la frase principale e la subordinata» (Salvi, Renzi, 1991: 417), come per esempio le congiunzioni *affinché* o *perché*. In nessuno dei libri analizzati compare la congiunzione *affinché*, ma vi sono delle subordinate finali introdotte da *perché*, e in ognuna di esse viene impiegato il congiuntivo, anche perché se non ci fosse la proposizione diventerebbe causale. Si riportano alcuni esempi:

(4) Ha insistito perché *imparassi* anche io tutti i segreti della carta (87)

(14) Aveva aggiunto una torcia nel mio zainetto proprio perché non *avessi* paura del buio (60)

(16) Ho insistito perché *venisse* anche lui (107)

La seconda tipologia di congiuntivo è quella dubitativa o epistemica, ossia quella usata nelle frasi in cui il soggetto della predicazione valuta la validità di un'asserzione o la possibilità di esistenza di uno stato di cose. Il dominio di questa modalità è molto ampio e comprende varie gradazioni di dubbio, dalla certezza della non-esistenza fino all'incertezza dell'esistenza (Renzi, Salvi, 1991: 418). I verbi da

cui possono dipendere le frasi con un congiuntivo dubitativo sono per esempio *credere, dubitare, ignorare, immaginare, negare, pensare, ritenere, supporre* (Salvi, Vanelli, 2004: 255). Nei volumi presi in esame, si trovano diversi esempi di questo uso del congiuntivo:

- (1) a. Avevo sempre immaginato che *fosse* una bacchetta di plastica (4)
- b. Sembra che *siano* dappertutto (12)
- (3) a. Aveva pensato che gliene *volesse* un po' meno (47)
- (8) a. – Ho idea che tu *possa* essere molto utile a una bella regina – (49)
- (9) a. Ho anche l'impressione che la sua canottiera *sia* sempre la stessa (15)
- (10) a. Temo che *sia* stata un'idea stupida (53)
- (11) a. A me pare che *sia* meglio una via di mezzo (13)

L'impiego del congiuntivo è facoltativo con verbi come *credere*, ma diventa obbligatorio se il contenuto della subordinata è ritenuto non vero dal parlante. In ogni caso, in tutte le subordinate in cui è possibile usare entrambe le opzioni, poiché si producono frasi grammaticali sia che si scelga l'uno o l'altro modo, si nota che gli autori preferiscono comunque adoperare il congiuntivo, e usano l'indicativo con una frequenza quantitativamente inferiore: ciò è segno, come si diceva in precedenza, della volontà di impiegare un registro formale e, quindi, di un uso ascrivibile alla norma tradizionale. L'autore che utilizza più spesso degli altri l'indicativo nelle frasi epistemiche è Ferrara in (2) *Diritti al cuore*, quindi nel complesso il tono appare più informale e familiare degli altri.

- (1) a. Non credo che *sia* possibile (5)
- (4) a. Non credo ci *sia* in città (...) un ballerino di valzer migliore di me (111)
- (10) a. -Io non credo che *esistano* davvero bambini a cui non piace leggere- (17)
- (2) a. Ho pensato che *bisognava* fare qualcosa (35)
- b. Penso che se ne *sono* approfittati (51)
- (4) b. Credo che non *importava* a nessuno se i biscotti erano duri (110)

Infine, abbiamo il congiuntivo tematico, che esprime dei fatti la cui realtà viene presupposta dal parlante. Questo tipo di congiuntivo si trova in «proposizioni argomentali dipendenti da verbi, aggettivi o nomi che esprimono una valutazione logica o affettiva sulla subordinata» (Salvi, Vanelli, 2004: 258). Anche in questo caso, l'uso del congiuntivo è assolutamente prevalente. Si vedano questi esempi:

- (2) a. A me e a Gino dispiace che i pidocchi non ci *siano* più (11)
- (7) a. Mi sarebbe dispiaciuto se *fosse* stato arrabbiato con me (101)
- (9) a. Mi scoccia che *faccia* finta di niente (40)

In un quadro complessivo di un uso del congiuntivo ancora vivo e motivato da scelte stilistiche e non solo di correttezza grammaticale, vale la pena menzionare il caso di Piumini in (9) *Amici in vista*: l'autore, infatti, fa sì che il narratore della storia, che è un bambino, si corregga da solo dopo aver cominciato a pronunciare la frase impiegando l'indicativo o il condizionale al posto del congiuntivo. È come se, in un certo senso, ammettesse che nel parlato ciò avviene abitualmente, ma contemporaneamente non sia ancora concesso nel versante dello scritto. Riportiamo alcuni di questi casi:

- (9) a. È come se le cose che si vedono *hann... avessero* più importanza (12)
- b. Ma se me lo *dar... desse* Anna, sono sicuro che non mi farebbe schifo (59)
- c. Io volevo che *c'er... che ci fossero* (68)

2.3 Il perfetto semplice e il perfetto composto

Come si diceva in precedenza, il perfetto semplice in italiano neostandard sembrerebbe cedere il posto al perfetto composto, nei contesti in cui il primo sarebbe invece richiesto dalle grammatiche. Il passato prossimo, al contrario di quanto suggerisce questa denominazione, non esprime la brevità del lasso di tempo che intercorre tra il momento dell'avvenimento e quello della sua enunciazione. Il perfetto composto, infatti, dovrebbe essere usato quando l'evento descritto o gli

effetti dello stesso perdurano anche al momento dell'enunciazione. Il passato remoto, invece, descrive un processo avvenuto nel passato e privo di legami con il momento dell'enunciazione. Ancora una volta, non è sinonimo di lontananza rispetto al presente, anche se pragmaticamente è più probabile che sia privo di legami con il momento dell'enunciazione un evento avvenuto in un passato lontano che non un evento avvenuto in un passato vicino.

Secondo D'Achille (2006:130) la progressiva sostituzione del perfetto semplice con il perfetto composto si deve al fatto che, essendo quest'ultimo formato analiticamente, esso si allinei con le tendenze complessive del sistema della lingua italiana; i parlanti, poi, evitano alcune forme del perfetto semplice perché non le dominano perfettamente; infine, si nota l'influsso del sostrato dialettale settentrionale che non conosce questa forma di passato.

Per quanto riguarda i volumi analizzati, effettivamente, solo sette autori scelgono il perfetto semplice come tempo della narrazione, nonostante sia abitualmente preferito per questo tipo di uso nella lingua scritta (Salvi, Vanelli, 2004: 114). Questa preferenza avrebbe una motivazione diafasica: la narrazione storica o quella fiabesca sono luoghi tipici del perfetto semplice. Gli altri scrittori, al contrario, prediligono il presente, e in alcuni casi il perfetto composto.

Entrando nel dettaglio dei libri che mostrano una prevalenza o esclusività del perfetto semplice, troviamo (6) *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York*, che fa parte di una serie nella quale questa cifra stilistica viene sempre mantenuta; abbiamo poi (8) *Agata e gli specchi bugiardi*, dove la decisione di impiegare il passato remoto è parzialmente giustificata dall'ambientazione fiabesca della storia; allo stesso modo, (17) *Storia di Ouiah che era un leopardo* è calato in un tempo e in un luogo indefinito, dove fantasia e realtà si sovrappongono; una medesima componente fantastica è contenuta in (15) *I dieci misteri delle tabelline*. I restanti tre libri, (3) *Io sono tu sei*, (7) *Roberto e le fidanzate* e (12) *Due per uno* sono ambientati nella contemporaneità e, in ognuno di essi, il protagonista-bambino usa il perfetto semplice per riferirsi a fatti avvenuti nel suo passato personale più o meno distante. In tutti questi volumi vi sono sporadiche occorrenze del perfetto composto, ma quasi sempre all'interno dei dialoghi tra i personaggi.

Le vicende narrate nel restante campione di libri sono ambientate in epoca contemporanea e, come si diceva, gli autori utilizzano prevalentemente il passato prossimo per raccontare accadimenti della vita passata dei loro protagonisti, che sono per lo più bambini. La predilezione del perfetto composto sembra non essere dettata da motivazioni aspettuali, ma pare piuttosto generalizzata. Solo in alcuni di questi volumi si trovano, seppur limitatamente, rare occorrenze di verbi al passato remoto, ma le motivazioni che sottostanno a queste scelte autoriali non sono sempre coerenti o facilmente giustificabili. Vediamole maggiormente nel dettaglio:

(2) *Diritti al cuore*: l'autore usa il passato remoto solo nel momento in cui il bambino protagonista si riferisce ad un avvenimento accaduto alla sua maestra «molti anni fa». Tuttavia, in altri casi in cui lo stesso tempo verbale sarebbe stato auspicabile, esso non compare, ad esempio quando parla di un fatto storico come la Rivoluzione Francese: «nel 1789 il popolo si è ribellato» (37);

(5) *Palloni e pianeti*: vi è un'unica occorrenza («mi ha raccontato che nel 1995 questa squadra vinse addirittura la coppa del mondo»);

(9) *Amici in vista*: anche qui troviamo una sola apparizione («come disse Pier Capponi all'imperatore qualche secolo fa»);

(13) *Non chiamatemi secchione!*: il perfetto semplice ricorre in 12 occasioni ed è distribuito all'interno della narrazione nei momenti in cui il narratore si riferisce a fatti del suo passato personale;

(16) *Appunti, cose private, storie vere e inventate di Matita HB*: l'autrice impiega il perfetto semplice in più occasioni che però hanno una certa specificità. Infatti lo ritroviamo tutte le volte che la narratrice riporta racconti che lei stessa ha letto o sentito, e che sono scritti, storici o mitologici;

(18) *V come Valentina*: anche in quest'ultimo volume ci sono diverse apparizioni del tempo in questione. La narratrice e protagonista Valentina si esprime al perfetto semplice quando si riferisce agli eventi più lontani nel tempo della sua storia passata o di quella degli altri personaggi. Questi avvenimenti sono spesso accompagnati da locuzioni avverbiali del tipo «una volta», «un giorno», ecc.

Concludendo, si può affermare che la prevalenza di un tempo rispetto ad un altro dipenda dalla scelta che l'autore fa a priori sul tempo della narrazione che intende impiegare. È più facile ricorrere al perfetto semplice se la storia ha caratteri fantastici o fiabeschi; risulta più difficile (ma non per questo totalmente inusato) se l'ambientazione è contemporanea e vede come protagonisti dei bambini che parlano di sé e delle proprie vicende passate. Il perfetto semplice non è scomparso, ma non è il tempo della narrazione prevalente; se compare in testi in cui, per le vicende riportate dal narratore, si ricorre normalmente al perfetto composto, ciò si deve al fatto che tali vicende sono percepite come molto lontane dal protagonista stesso. Non sembrano interferire ragioni propriamente aspettuali e nemmeno l'origine degli autori in questione (è noto, infatti, che in alcune varietà d'italiano parlato meridionale si usi il perfetto semplice al posto del perfetto composto; contemporaneamente, in Italia Settentrionale il passato remoto non è mai stato vitale sul versante dell'oralità).

2.4 I pronomi personali soggetto e i clitici dativi

Per quanto riguarda l'uso dei pronomi personali soggetto di 3^a persona, si conferma ciò che sostiene Berruto (2012: 83): la triplice serie *egli, ella, /esso, essa, essi/lui, lei, loro* appare ormai aver ceduto il passo unicamente a *lui, lei, loro*. Tutte le altre forme sono state relegate allo scritto più sorvegliato ed elevato, nel quale non rientra, dunque, la letteratura di consumo per bambini.

In realtà, bisogna osservare che i pronomi *egli, ella, esso, essa, essi, esse* hanno delle caratteristiche tali per cui i contesti nei quali si possono impiegare sono limitati rispetto a quelli in cui si può invece usare la serie oggi dominante. In particolare, non è concesso usarli in isolamento, non si possono trovare in posizione postverbale o come secondo membro di una coordinazione con un altro pronome o sintagma nominale, e non si possono impiegare quando si vuole mettere in rilievo il pronome, enfatizzandolo attraverso l'intonazione o con particolari avverbi come *solo, proprio*, ecc (Salvi, Vanelli, 2004:192-193). Inoltre, *egli/esso* hanno tradizionalmente un valore anaforico: sono cioè pronomi «il cui referente non viene interpretato in base alla conoscenza della situazione in cui l'atto comunicativo si svolge, ma in base al

riferimento ad un individuo che è stato menzionato nel discorso attraverso un'espressione linguistica» (Renzi, 1988: 543-544). Al contrario, il paradigma di *lui* può essere usato anche deitticamente perché può indicare un referente presente nel contesto situazionale in cui si svolge l'atto comunicativo.

Al di là di queste restrizioni, ciò che emerge dai volumi presi in esame è la presenza totalizzante della serie *lui, lei e loro* come pronomi personali soggetto, con un'unica eccezione che si menzionerà successivamente. Si riporta in seguito il numero di occorrenze per ciascun libro: (1) 12, (2) 16, (3) 19, (4) 23, (5) 8, (6) 18, (7) 34, (8) 9, (9) 16, (10) 16, (11) 28, (12) 50, (13) 5, (14) 42, (15) 14, (16) 36, (17) 48, (18) 34.

I pronomi *esso, essa, essi, esse* dovrebbero indicare referenti non umani. Tuttavia, è molto difficile, nella lingua corrente, riferirsi attraverso un pronome personale esplicito a un qualsiasi oggetto che abbia un referente inanimato. Di solito infatti, sia per gli oggetti che per gli animali, il pronome viene più facilmente omissivo. Solo nella lingua scritta stilisticamente più elevata si impiegano le forme *esso, essa*, ma per fare riferimento a proprietà o a elementi astratti (Renzi, 1988: 535-536). Anche nei nostri testi, gli autori non impiegano mai i pronomi *esso, essa* per referenti animali o inanimati, tranne in un unico caso contenuto in (7) *Roberto e le sfidanzate*, in cui la forma *essa* è riferita alla barba:

(7) Il dottor Falco Aguzzo (...), dai capelli bianchi e dalla barba anch'essa di neve (19)

In tutti gli altri casi, gli scrittori scelgono la serie di pronomi *lui, lei, loro*. Si riporta qualche esempio:

(7) *Lui* [in riferimento al gatto], appena mi vide, scatenò l'inferno (99)

(8) *Lui* [in riferimento allo specchio] è riuscito a ricomporsi (39)

(11) a. Non è *lui* [in riferimento al piccione] che ha fatto volare in cielo ieri (36)

b. *Lui* [in riferimento al gatto] non si sposta di un centimetro (45)

(12) a. *Lui* [in riferimento al cane] si metteva a starnutire e non la finiva più (4)

- b. I rumori mi facevano compagnia. *Loro* e i miei due pupazzi appoggiati sugli occhi (6)
- c. *Lui* [in riferimento al gatto] si arrangia (42)
- (16) Ho soprattutto capelli, neri anche *loro* (1)
- (17) *Loro* [in riferimento alle scimmie] lo sanno già, e ti temono (12)

Per quanto riguarda la presenza quantitativa dei pronomi *lui*, *lei*, *loro*, è bene sottolineare che non è stata conteggiata l'opzione dell'omissione del pronome personale soggetto, realizzazione totalmente ammissibile e non marcata in italiano, dato che si tratta di una lingua a soggetto nullo. Berruto sostiene che l'originaria opposizione fra tre possibilità (zero, *egli/esso*, *lui*) sia stata ridotta, almeno nel caso dei soggetti animati, all'opposizione tra zero e *lui*, con un conseguente annullamento delle differenziazioni tra rimando anaforico e deittico (2012: 83-84). Si può aggiungere, in base a quanto riscontrato nel presente campione di esempi, che questa riduzione riguarda anche i soggetti animali e inanimati. In più, c'è chi sostiene che non sia in atto una neutralizzazione tra l'uso deittico e anaforico, ma che quest'ultimo sia in realtà sempre più spesso realizzato dall'opzione zero, che ha quindi allargato il proprio dominio di competenza andando ad occupare anche le posizioni prima attribuite al paradigma *egli/esso*.

Veniamo ora alla problematica dei pronomi clitici dativali, ossia a un altro settore in cui in italiano neostandard si riscontrano frequenti oscillazioni. Il clitico dativo di 3^a persona dovrebbe differenziarsi in base al genere per il singolare (*gli* (m.) / *le* (f.)), ma anche in base al numero (*gli*, *le* (sing.), *loro* (pl.)). In generale, secondo ciò che riporta Berruto, sarebbe da tempo in corso un'uniformazione del microsistema dei clitici obliqui dativali: la forma *gli* sarebbe sempre più spesso impiegata in tutte le occasioni, andando a neutralizzare le opposizioni tra maschile e femminile e tra singolare e plurale (2012: 84). In realtà, nella selezione di volumi analizzati, non emergono dei risultati così netti a favore di queste affermazioni.

L'uso di *loro* come clitico di 3^a persona plurale sembrerebbe più in pericolo di sparizione: si considera normalmente relegato allo scritto più formale, tanto da risultare inusuale nella lingua parlata e nello stile scritto familiare. Effettivamente, vi sono delle ragioni strutturali che lo rendono un punto debole nel sistema dei

pronomi clitici: è formalmente uguale al corrispondente pronome libero *loro*; è l'unico a richiedere una posizione postverbale; con i tempi composti, può collocarsi dopo l'ausiliare e prima del participio; può anche non trovarsi in posizione adiacente al verbo; infine, è bisillabo e accentato sulla prima sillaba (Salvi, Vanelli, 2004: 197-198). Per tutte queste criticità, sembra che *gli* sia comunemente accettato e impiegato al di là del versante orale anche da saggisti, giornalisti e scrittori.

Nei libri presi in esame, non ci sono cospicui esempi per nessuna delle due opzioni: scarseggiano dunque i contesti linguistici e situazionali per impiegare questa forma di clitico dativale. Tuttavia, in base ai casi riscontrabili, si può affermare che questi libri rivolti ai bambini non sembrano allinearsi alle tendenze in atto nella scrittura di media formalità del panorama nazionale. Si riportano tutte le occorrenze del pronome clitico *loro*:

- (2) a. La maestra fece capire *loro* (31)
- b. La maestra disse *loro* di stare attenti (33)
- c. Danno *loro* da bere (43)
- (3) a. Marina suggerì *loro* di usare un registratore (48)
- b. Offre *loro* la possibilità di osservare gesti, espressioni, battute (70)
- (10) a. La notizia ha dato *loro* un soffio di allegria (14)
- b. Maddalena darà *loro* tutte le risposte senza chiedere nulla in cambio (59)
- c. - Dirò *loro* che non credo più nelle loro capacità – (78)
- d. Maddalena se ne va donando *loro* un ultimo sorriso (86)
- e. Per cercare un'idea che permetta *loro* di ribaltare il risultato (105)
- (11) a. Avevano raccomandato *loro* di stare lontani dal fuoco (28)
- b. – Immagini che tutti i bambini decidessero di vivere come pare *loro* (32)
- c. Per far capire *loro* che sono stati identificati grazie al suo lancio (51)
- (13) a. Quando la maestra Daniela volta *loro* le spalle per soffiarsi il naso (21)
- (15) a. Il generale consegnò *loro* la lettera che aveva ricevuto da Secteper Octopus (16)
- (16) a. Quello che il Capo Leopardò concedeva *loro* (8)
- b. Prima della battaglia, non veniva dato *loro* nulla (34)
- c. Era difficile che il cucciolo potesse mettere *loro* paura (44)

- d. Doveva dare *loro* una lezione (62)
- e. – Chiedi *loro* di aiutarci – (63)
- f. Sheik non avrebbe dato *loro* tregua (67)
- g. – Ha chiesto *loro* di aiutarci – (74)
- h. Combattendo contro gli insetti che non davano *loro* tregua (80)
- (17) a. Non credo che i professori in futuro permetteranno loro di esprimersi con tanta libertà (40)

Si vedano ora tutti gli esempi riscontrati del pronome clitico *gli* per ‘a loro’:

- (2) a. Hanno fatto vedere dei bambini che scendevano (...) e dei poliziotti che *gli* davano da bere e *gli* mettevano le coperte sulle spalle (28)
- b. Per fargli avere più coraggio (43)
- c. i loro padroni *gli* fanno credere (52)
- d. nessuno *gli* ha insegnato (52)
- (3) a. – Lo so che *gli* vuoi bene – (70)
- (13) a. Li ricopriamo di terriccio e sabbia e *gli* diamo acqua tutti i giorni (8)
- (14) a. – Loro te l’hanno offerto ma tu *gli* hai detto di no, vero? – (26)

Come si può facilmente notare, il pronome *loro* prevale sulla forma neostandard *gli*. In alcuni volumi, quest’ultima non viene mai adoperata; nei libri dove esso compare, non è comunque il clitico esclusivo e, solitamente, nemmeno quello dominante. L’unico autore che impiega *gli* in quantità leggermente superiore rispetto a *loro* (si hanno rispettivamente 5 occorrenze contro 3) è Ferrara in (2) *Diritti al cuore*.

Per quanto riguarda l’uso di *gli* come clitico di 3^a persona singolare femminile al posto della forma standard *le*, si è già accennato al fatto che i parlanti stessi, nonostante esso sia molto diffuso a livello popolare nella comunicazione orale, lo percepiscano come possibile solo nel parlato informale e lo censurino nell’oralità più sorvegliata e nello scritto *tout court* (Antonelli, Serianni, 2011: 250). Effettivamente, i nostri autori non impiegano mai *gli* se il referente è femminile: in tutti i contesti, e in questo caso gli esempi sono abbondanti, compare la forma prevista dalla norma *le*.

Questo vale anche per il discorso riportato, anche quello pronunciato dai bambini, che di solito risulta essere più imitativo del parlato spontaneo. Si vedano questi esempi:

(11) – Guai a te se *le* tocchi ancora i capelli – (39)

(14) – Cosa *le* avete fatto? - (18)

(15) – Che cosa *le* hai chiesto? - (50)

(18) – C'è mia sorella e devo dir*le* che stasera non voglio il minestrone - (59)

Concludendo, si nota come gli autori del nostro campione di esempi di letteratura per l'infanzia contemporanea tenda, almeno sul versante dei pronomi dativali, ad aderire alla norma tradizionale e a non accogliere i tratti più propriamente neostandard.

2.5 I pronomi interrogativi neutri

Lo standard *ancien régime* prevedrebbe come forme di pronome interrogativo neutro *che cosa* e *che*, ma *cosa* sta prendendo il sopravvento ormai da tempo: il processo è iniziato già a partire dall'Ottocento, in modo particolare con Manzoni (Sabatini, 1985: 165). Secondo Nencioni, l'ingresso di questa forma familiare nella lingua letteraria risale addirittura alla fine del Cinquecento, ed egli lo descrive come un fenomeno di semplificazione, dato che su un unico elemento del sintagma si concentrerebbe il significato dell'intero (1987: 17). È però presumibile anche un influsso del sostrato dialettale, in particolare di quello settentrionale, dove forme corrispondenti a *cosa* sono molto frequenti e dove spesso non esistono invece i pronomi interrogativi analoghi a *che / che cosa*.

Nel presente campione di libri sono state analizzate le scelte compiute dagli autori nella costruzione delle interrogative dirette, quindi quasi sempre all'interno dei discorsi diretti pronunciati dai personaggi: per questa ragione, ci si dovrebbe aspettare una più evidente imitazione del linguaggio parlato e familiare. Dai dati ricavati, però, non sembra emergere una tendenza prevalente. In più, da un punto di

vista quantitativo, la forma neostandard *cosa* è generalmente quella meno diffusa, o comunque non vi è una differenza importante rispetto alle altre due alternative. Nei libri (1), (2), (5), e (6) non viene mai utilizzata; l'ultimo in particolare, ossia *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York*, utilizza spesso gli altri due possibili pronomi interrogativi neutri, dimostrandosi dunque linguisticamente più conservativo anche sotto questo aspetto. Si riportano gli esempi di interrogativa diretta ricavati dal testo:

- (6) a. – Nipote, *che* fai, sogni a occhi aperti? – (10)
- b. – *Che cosa* intendi per sogno? – (10)
- c. – Sai *che cosa* ero venuto a dirti? – (13)
- d. – *Che cosa* voleva dire Columb? – (94)

Nei libri (3), (7), (11) e (17), la forma *cosa* compare in quantità maggiore rispetto alle altre, anche se non prevale in maniera così evidente; nei restanti testi la troviamo come scelta minoritaria. Si vedano questi esempi del suo utilizzo nei volumi in cui appare come la forma prediletta:

- (3) – E *cos'*è questa storia della vita da scrivere? - (23)
- (7) – *Cosa* vuoi saperne tu di certe cose? - (40)
- (11) – Si può sapere *cosa* fai con quella padella lì sopra? – (50)
- (17) - *Cosa* succederà se non troviamo Ouiah? - (80)

Riassumendo, non è facile dire se gli autori compiano scelte conservative o innovative sul versante dei pronomi interrogativi neutri. Sembra quasi che la decisione di adoperare l'una o l'altra forma non sia dettata da esigenze stilistiche, ma sia piuttosto casuale. A conferma di ciò, si trovano battute simili pronunciate da uno stesso personaggio in due occasioni separate del racconto, in cui però vengono usate due diverse forme di pronome interrogativo. Dal momento che i pronomi si trovano nei discorsi diretti, è come se gli scrittori stessero in qualche modo legittimando l'uso delle tre forme, in maniera interscambiabile, anche nel parlato più spontaneo.

2.7 Le congiunzioni causali e finali

Un altro aspetto significativo della morfosintassi che appare in movimento nell'italiano contemporaneo sono i connettivi interproposizionali, in particolare le congiunzioni subordinanti. Partendo dalle causali, secondo Berruto sarebbero attualmente dominanti le forme *siccome* e *dato che* (2012:89), a scapito quindi delle altre possibilità come *poiché*, *giacché*, *perché*, *in quanto*.

Bisogna innanzitutto specificare che queste congiunzioni non sono completamente intercambiabili, perché introducono delle proposizioni causali di diverso tipo. Quelle introdotte da *poiché*, *giacché*, *siccome*, *dato che*, *visto che* ecc., si definiscono proposizioni causali tematiche e si trovano in genere all'inizio della frase matrice; esprimono l'evento che fa da cornice all'evento della frase matrice. Differentemente, le causali introdotte da *perché*, *in quanto*, ecc., si dicono proposizioni causali rematiche: di solito si trovano alla fine della frase matrice, sono al centro della comunicazione e fanno parte del predicato e del rema della frase (Salvi, Vanelli, 2004: 275-276).

Quindi, stando a Berruto, nella lingua neostandard dovrebbero essere maggiormente presenti proposizioni causali di tipo tematico. Tuttavia, non è ciò che si è riscontrato nel nostro campione di testi, se non ad eccezione di un unico volume. È vero che la forma *poiché*, la quale si situa al vertice del grado di formalità delle congiunzioni causali, non è quasi mai impiegata: la si riscontra in un solo libro, ossia in (12) *Due per uno* di Sgardoli, in cui il narratore è, tra l'altro, un bambino. Si citano qui le due occasioni in questione:

- (12) a. Infilai le scarpe veloce come la luce *poiché* non volevo assistere a drammi in diretta (25)
- b. Lui non poteva occuparsene *poiché* stava fuori casa molte ore al giorno (41)

La congiunzione *giacché*, ancora più elevata da un punto di vista stilistico, non viene mai adoperata. La forma prediletta dai nostri autori è senza dubbio *perché*: in 4 situazioni, è l'unica impiegata (nello specifico, in (3) *Io sono tu sei*, (5) *Palloni e*

pianeti. Appunti di calciogeometria elementare, (6) *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York*, e (11) *A casa da soli*). Nelle altre, appare in alternanza a forme alternative, ma rimane comunque quella prevalente da un punto di vista quantitativo.

La congiunzione *siccome*, esempio di uno dei tratti neostandard della lingua italiana secondo Berruto, compare solo 2 volte in (1) *Tutti Amici*, 1 volta in (2) *Diritti al cuore*, 4 volte in (4) *La nonna di Elena*, 1 volta in (7) *Roberto e le sfidanzate*, 3 volte in (8) *Agata e gli specchi bugiardi*, 2 volte in (9) *Amici in vista*, 6 volte in (10) *I maschi non leggono*, 6 volte in (12) *Due per uno*, 5 volte in (14) *Le tre case*, 1 volta in (16) *Appunti di cose private, storie vere e inventate di Matita HB*, 1 volta in (17) *Storia di Ouiah che era un leopardo*, e infine 5 volte in (18) *V come Valentina*. Si vedano questi esempi:

(2) *Siccome* erano bagnati stavano in piedi sulla testa (7)

(7) *Siccome* il libro dice che bisogna evitare sgarbi, scelsi la risposta A (81)

(9) *Siccome* il tono era triste, forse a chi lo diceva spiaceva di non prendere le olive (35)

(10) *Siccome* non ha ascoltato una sola parola, non ha capito proprio niente (78)

(12) *Siccome* era troppo tardi per andare a scuola, passai il resto della mattinata ad annoiarmi (11)

(14) *Siccome* viviamo in una casa gigantesca non ci stiamo mai tra i piedi (6)

(16) *Siccome* la lettera era in inglese, sono andata a casa di Nora (103)

(17) – *Siccome* gli Antichi sono molto vecchi, (...) allora alzano la voce - (51)

(18) *Siccome* non voglio dire bugie, vi confesso che ogni tanto lo faccio anche adesso (37)

Per quanto riguarda le congiunzioni *dato che* e *visto che*, anch'esse considerate tratti neostandard da Berruto, si può dire che non siano così diffuse nei volumi esaminati. Molti autori decidono di non adoperarle mai, mentre altri le usano sporadicamente. Si riportano tutti casi rintracciati:

(4) *Visto che* lei era una persona dall'animo buono (82)

- (7) Dovevamo fare la visita oculistica *dato che* la maestra Lorena le aveva detto che strizzavo gli occhi per guardare la lavagna (19)
- (9) a. Non funzionavano molto, *dato che* la zia era sempre di malumore (37)
 b. Mi tocca inventarmi delle bugie *visto che* voglio tenermi il segreto (46)
 c. Non vorrei urtare qualcosa, *visto che* sento le gambe molli (55)
- (10) a. – Le servirà per difendersi in tribunale, *visto che* i genitori la vogliono denunciare (94)
 b. – Mi cacceranno dalla scuola, *dato che* ho costretto otto piccoli cuccioli indifesi a leggere - (104)
- (12) – *Visto che* sa camminare, tornerà presto da solo - (59)
- (13) Sarebbe un vero guaio, *visto che* porta gli occhiali da vista (7)
- (14) Pensavo che ci avrebbe raggiunto presto, *dato che* aveva passato a Milano quasi una settimana (79)
- (17) *Visto che* lui era condannato a vivere per sempre con addosso l'odore del Leopardò (67)
- (18) a. – Quante tu non farai mai, *visto che* la testa non ce l'hai – (14)
 b. Nei gabinetti, *dato che* ci sono i lavandini, si diverte a fare quelle che lui chiama le “posizioni magiche” (56)

Dal momento che questi esempi costituiscono una percentuale ridotta rispetto alle apparizioni di *perché*, è chiaro che sul versante delle congiunzioni causali questi libri prediligono una forma media. Infatti, non si può dire che impieghino forme stilisticamente elevate di connettivi: *perché* fa parte della norma tradizionale, ma è comunque molto diffuso anche nella lingua parlata e si usa in contesti assolutamente informali.

Come si diceva, solo un libro si discosta da queste tendenze generali: si tratta di (15) *I dieci misteri delle tabelline*: in questo testo, la congiunzione *visto che* è quella prevalente, con 7 apparizioni contro le 4 volte in cui si utilizza, invece, *perché*. Tuttavia, si tratta di un caso isolato e, quindi, dal carattere idiosincratico.

Veniamo ora a un altro tipo di connettivo interproposizionale: le congiunzioni finali. Secondo Berruto, *perché*, accanto alla sua forma implicita *per* + infinito, sta diventando la forma normale di congiunzione finale (2012: 89). Effettivamente,

anche se la norma comprende anche le forme *onde* per le proposizioni infinitive finali, e *affinché* per quelle al congiuntivo, non si è riscontrato nemmeno un caso di queste ultime due possibilità nei libri esaminati. Tutti costruiscono invece le proposizioni finali tramite l'infinitiva introdotta da *per*. Vi sono, in generale, pochi casi dell'uso di *perché* + verbo al congiuntivo. Si vedano gli esempi di quest'ultima opzione estrapolati dal nostro campione di libri:

- (4) Ha insistito *perché* imparassi anche io tutti i segreti della carta (87)
- (7) Aspettai il tempo necessario *perché* tutti trovassero un compagno (122)
- (8) La diede ad Agata *perché* le confortasse il cuore e la pancia (67)
- (9) a. Potrei lasciare la mappa *perché* la polizia possa cercare il DNA (50)
b. *Perché* non cada, ci appoggio sopra l'automobilina rossa (54)
- (10) a. Sono questi i tre pulsanti che deve schiacciare *perché* scatti negli alunni la voglia di leggere (24)
b. I bambini gli erano stati affidati *perché* lui si prendesse cura di loro (95)
- (12) – Quanto ci vuole *perché* passi il mal di pancia? – (16)
- (14) Aveva aggiunto una torcia nel mi zainetto proprio *perché* non avessi paura del buio (60)
- (15) Ho insistito *perché* venisse anche lui (107)

Come si nota, i casi non sono affatto numerosi: molto più comune è la forma *per* + infinito, che tuttavia non sarebbe concessa quando ci sono due diversi soggetti nella frase principale e nella subordinata. Quindi sembrerebbe che gli autori prediligano casi in cui c'è correferenzialità tra la frase principale e la sua subordinata.

2.7 Altri elementi tra *scolastichese* e italiano neostandard

Come si accennava in precedenza, per capire se i libri esaminati fossero linguisticamente più inclini ad adottare quelli che sono stati classificati come tratti neostandard, e quindi per comprendere se la letteratura per l'infanzia si stia

allineando alla letteratura per adulti contemporanea, si è ritenuto necessario ricercare anche le caratteristiche del cosiddetto *scolastichese*, la varietà di lingua presumibilmente insegnata tra i banchi di scuola, della quale si è ampiamente parlato nei capitoli precedenti. Si è detto che gli insegnanti tendono a mantenere in vita nella propria scrittura e in quella richiesta ai loro alunni forme linguistiche obsolete, e a sanzionare il livello diafasico colloquiale, quindi anche molti dei tratti neostandard. Si è anche visto che il tradizionale italiano scolastico che caratterizzava l'insegnamento del secolo scorso potrebbe essere ormai scomparso: sono evidentemente inusuali anche a scuola molte delle caratteristiche morfologiche, sintattiche, testuali e stilistiche individuate da Cortelazzo come tipiche dello *scolastichese* di buona parte del Novecento (2000: 93-95). Alcune stereotipie, però, non sono state del tutto abbandonate.

Nello specifico, nell'analisi dei testi selezionati, si è deciso di ricercare la presenza o l'assenza di queste due caratteristiche: l'uso di *ciò* in luogo di *questo* o *quello* o di *questo* + nome generale (per es. *questa cosa*); l'espunzione dei possessivi davanti ai nomi di parentela, o l'uso congiunto di articolo e possessivo (quindi *la mamma* o *la mia mamma*, ma non *mia mamma*). La presenza di questi due tratti avrebbe segnalato un'affinità dei volumi alla norma "sommersa" di un italiano lontano dall'uso corrente; specularmente, la loro assenza sarebbe stata un possibile indice dell'indipendenza degli autori di letteratura infantile dalle tendenze linguistiche tipicamente scolastiche.

Per quanto riguarda la presenza di *ciò*, è necessario ricordare che già Sabatini aveva segnalato la sua evidente e progressiva scomparsa come dimostrativo neutro (1985: 158), a favore dei pronomi dimostrativi *questo/quello*: *ciò* sarebbe ormai impiegato solo nello scritto o nel parlato più formali. È molto interessante notare come nei testi analizzati il dimostrativo neutro *ciò* si riscontri solo in quattro occasioni, in quattro volumi diversi.

(7) L'unico obbligo era firmare *ciò* che si lasciava (12)

(15) – Che senso avrebbe tutto *ciò*? - (44)

(17) Non sapeva perché *ciò* succedesse (66)

(18) – Scordati *ciò* che hai visto – (28)

Si può certamente affermare che non sia un tratto diffuso: al contrario, questi casi appaiono piuttosto come delle eccezioni rispetto al *trend* prevalente. Effettivamente, gli autori prediligono le alternative più colloquiali, rappresentate dall'uso di *questo/quello*, o *questo* + nome generale, che sono infatti estremamente comuni in tutti i libri analizzati. Tendenzialmente, inoltre, *quello* non esprime alcun valore deittico. Si vedano alcuni esempi:

- (1) E *questa cosa* la ripeto sempre a mamma (5)
- (2) Anche *quella cosa* che aveva detto Pietro (17)
- (3) Si ritrovò a ridere pensando a *quello* che aveva detto Giorgio (60)
- (4) Non riferire alla nonna niente di *quello* che ho sentito dire (22)
- (6) Non sto a raccontarvi tutto *quello* che dovetti affrontare all'appuntamento successivo (87)
- (7) Lei si stupiva di *questo* (73)
- (8) *Quello* che aveva visto l'aveva spaventata un'altra volta (19)
- (9) Qualche volta fanno bruciare *quello* che stanno cucinando (18)
- (10) Nonostante *questo*, si sforza di sorridere (24)
- (11) Diceva sempre *quello* che pensava (11)
- (12) Non aveva visto *quello* che gli avevo lasciato sotto il cuscino? (22)
- (14) Ho sentito benissimo *quello* che ha detto tua madre (63)
- (15) Nel dire *questo*, gli occhi le brillavano (16)
- (17) Certe volte aveva paura ma *questo* non l'avrebbe mai confessato (9)
- (18) Come se *questo* potesse in qualche modo cambiare le cose (53)

Nel primo esempio, in realtà, l'uso di *ciò* risulterebbe in parte ostacolato dalla dislocazione a sinistra, poiché ci sarebbe un'incompatibilità tra il livello alto del pronome e il livello medio della dislocazione.

Rimanendo nell'ambito dei dimostrativi, si sono fatte due ulteriori indagini. Innanzitutto, si è già parlato del fatto che le grammatiche, comprese quelle scolastiche, presentino il paradigma dei dimostrativi come trimembre, includendo infatti anche *codesto*, il quale sarebbe da impiegare quando ci si riferisce a oggetti

lontani da chi parla ma vicini a chi ascolta. Berruto è del parere che, escludendo l'italiano regionale toscano, si sia ormai da tempo consolidato l'utilizzo esclusivo di *questo* prossimale e *quello* distale (2012: 87). Il presente campione di libri non fa che confermare quest'ipotesi: nessun autore fa uso di *codesto*.

Sarebbe però in atto un ulteriore sviluppo del paradigma dei dimostrativi: «si tratta dell'impiego di un dimostrativo (soprattutto *quello*) come aggettivo desemantizzato, senza più alcun valore indicativo, deittico, ma come semplice sostituto dell'articolo determinativo», per cui *quello* non vorrebbe più dire «“riferito a qualcosa non prossimo a chi parla” ma realizza semplicemente i tratti [+definito] e [+dato] propri dell'articolo determinativo» (Berruto, 2012: 87). Nei volumi analizzati, vi è qualche occorrenza che potrebbe essere riconducibile a questo fenomeno, ma non si può dire con certezza perché bisognerebbe escludere qualsiasi rimando deittico indicale, che sia esso spaziale o temporale. In ogni caso, sono piuttosto rari: gli autori, quindi, non fanno proprio l'esito più colloquiale dello sviluppo dei dimostrativi. Si riportano alcuni dei pochi esempi riscontrati:

(10) Non c'è nessuno che non le voglia bene, per via di *quella* bontà che le illumina il volto (62)

(14) Prima che io e mamma partissimo per *quelle* stupidissime vacanze sull'isola (16)

(16) Lui, ogni volta che mi vede, fa sempre *quelle* battute cretine (65)

Un'ultima possibilità di utilizzo tipicamente neostandard dei dimostrativi è quella di rafforzare sia l'aggettivo che il pronome con gli avverbi di luogo *qui/li*. Si tratta di rafforzativi comunemente impiegati nella lingua parlata, ma appaiono ridondanti, e quindi sono censurati nel parlato più formale, perché i dimostrativi dovrebbero già esprimere da soli la vicinanza o la lontananza rispetto agli interlocutori. Per quanto riguarda la nostra analisi, si nota come solo una minoranza degli autori faccia uso di questo costrutto, e in maniera ridotta, con al massimo un paio di casi per libro (ad eccezione di una presenza più cospicua in (14) *Le tre case*). Si riporta un esempio per ciascun autore che lo adopera:

- (1) Ma credo che sia da *quel* giorno *lì* che siamo diventati amici (16)
- (2) Mi sembrava strano che la maestra non avesse fatto qualcosa per aiutare *quel* bambino *lì* (35)
- (4) Però *quella* volta *lì* si era allenata molto (96)
- (6) Ma chi è *quello* *lì*? (79)
- (7) – *Questi qui* sono trentasei cuori, mica sassi! – (26)
- (12) Altro che i botti con la bocca e la tombola e *quelle* cose *lì* (65)
- (15) – Ma quanto parlava *questo qui*? – (26)

Veniamo ora all'espunzione dei possessivi davanti ai nomi di parentela o l'uso congiunto di articolo e possessivo. È sembrato doveroso analizzare questo tratto di *scolastichese*: infatti, molto spesso si fa riferimento a questi referenti, dato che i narratori o i protagonisti sono dei bambini nella maggior parte dei casi studiati. Effettivamente, nei volumi dove si menzionano i genitori o i nonni, queste due possibilità che caratterizzano l'italiano scolastico prevalgono sull'opzione di usare semplicemente il possessivo unito al nome di parentela. Vediamo alcuni di questi casi:

- (2) – Ci pensiamo *la tua mamma* e io – (10)
- (3) – Anche *il mio papà* è stato via due anni (38)
- (4) Penso che *la mia mamma* certe volte è un po' nervosa perché vorrebbe *il suo papà* (101)
- (5) *La mamma* si è subito agitata (10)
- (7) Fin da quando mi ricordo, *la mamma* o *il papà* mi leggevano qualcosa (55)
- (8) Il problema di Agata era *la sua mamma* (6)
- (11) Chissà come si arrabbierebbe *la mamma* se mi vedesse (23)
- (13) Non voleva deludere *il suo papà* (11)
- (14) *Il mio babbo* e *la mia mamma* non hanno fatto quasi niente (20)
- (16) Ha spiegato tutto *alla mia mamma* (106)

Altri volumi adoperano con maggiore frequenza l'aggettivo possessivo senza l'articolo, o addirittura il nome di parentela privo di qualsiasi articolo o aggettivo.

Predilige questa opzione Guido Quarzo in (1) *Tutti amici*, oppure Roberto Piumini in (9) *Amici in vista*. Riportiamo qualche esempio:

- (1) a. Non c'è giorno che *mamma* non me lo ripeta (5)
- b. Questa cosa la ripeto sempre a *mamma* (5)
- (9) a. C'è il profumo della torta di mele che *mamma* sta preparando (42)
- b. Sono andato una sola volta con *papà* (45)

Nei libri in cui si contemplan tutte queste opzioni, l'uso dell'abbinamento di articolo determinativo e aggettivo possessivo con i nomi di parentela sembra motivato dalla presenza, nei passaggi in questione, di un tono più sentimentale e patetico, o comunque caratterizzato da una tenera intimità tra i personaggi. Effettivamente, questa costruzione si fa anche imitativa di una modalità comunemente impiegata anche oggi nella comunicazione orale dell'adulto con il bambino, o anche nei dialoghi che intercorrono tra i bambini stessi. Dunque, la maggior parte di questi autori di letteratura per l'infanzia adotta un tratto comunissimo nell'italiano scolastico del secolo scorso, ma ancora parzialmente vitale, probabilmente perché crede che ai bambini ci si debba rivolgere con un tono diverso, più sentimentale, rispetto a quello che si impiega scrivendo per gli adulti.

3- Commento dei dati alla luce dei risultati ottenuti

Come si è potuto notare, nonostante le lievi differenze, non vi è un autore che per le proprie scelte linguistiche e stilistiche si discosti completamente dagli altri. Dunque, a dispetto della limitatezza quantitativa del campione di riferimento, e grazie alla varietà cronologica e geografica dei libri selezionati, si può concludere che i risultati offrano un quadro complessivamente realistico e plausibile della varietà di lingua impiegata nei libri per l'infanzia dell'ultimo ventennio.

Partendo dal primo aspetto, ossia dall'ordine degli elementi della frase, notiamo che quasi tutti gli autori adottano abitualmente la strategia della dislocazione a sinistra con ripresa pronominale, e in maniera particolare se ne serve Petrosino in

(18) *V come Valentina*. Per quest'ultimo scrittore si conferma ciò che scrive Nobile: la lingua da lui impiegata si presenta come colloquiale, immediata e diretta, vicina alla parlata quotidiana, ma non piatta né banale (2020: 228-229). Sul versante opposto, non sono state riscontrate dislocazioni a sinistra in (6) *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York* e in (13) *Non chiamatemi secchione!* per cui, almeno sotto l'aspetto dell'ordine dei costituenti, Dami e Biemmi si dimostrano più aderenti alla norma. Non per questo, però, si può dire che le stesse siano state più conservative degli altri scrittori in ogni ambito linguistico preso in esame. Soffermandoci poi sulle dislocazioni a destra, osserviamo innanzitutto che sono molto meno numerose: gli autori, dunque, limitano l'utilizzo di un costrutto tipico del parlato spontaneo in quanto indice di un problema di pianificazione del discorso che è proprio delle conversazioni orali.

Passando poi all'uso del modo congiuntivo, si evidenzia come tutti gli scrittori lo impieghino nella stragrande maggioranza dei casi, non solo quando è strettamente obbligatorio, ma anche quando sarebbe facoltativo, o anche quando nel parlato più colloquiale esso viene abitualmente sostituito dall'indicativo. A questo proposito, si nota come non vi siano differenze basate sulla tipologia del suo impiego, quindi tra la narrazione e i momenti in cui viene pronunciato dai personaggi all'interno dei dialoghi, ossia dove ci si aspetterebbe una maggiore imitazione della lingua spontanea. Sempre all'interno dell'ambito verbale, si constata che il passato remoto non è del tutto sparito, ma contemporaneamente non è il tempo prediletto per la narrazione. Ad esso gli autori preferiscono il presente o il passato prossimo: anche in questi casi, però, non manca un uso, seppur a volte limitato, di perfetto semplice. Quest'ultimo è il tempo della narrazione di quei libri con un carattere maggiormente fantastico, fiabesco, o comunque con frequenti elementi di irrealtà. Ancora una volta, lo predilige ad esempio Dami in (6) *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York*.

Per quanto riguarda l'ambito dei pronomi personali soggetto di terza persona, i nostri scrittori si allineano con le attuali tendenze non solo della lingua parlata, ma anche della lingua scritta nella sua quasi totalità: l'originaria triplice serie è stata ormai completamente sostituita da *lui, lei, loro*, anche per i referenti animali e inanimati. L'uso anaforico precedentemente attribuito al paradigma di *egli, esso* è quasi sempre realizzato dall'opzione di omissione del pronome stesso, quindi

dall'opzione zero. In quanto ai clitici dativali di terza persona, si riscontra la tendenza opposta: l'uso di *loro* è prevalente rispetto all'alternativa neostandard *gli* per 'a loro', tranne nel caso di Ferrara di (2) *Diritti al cuore*; ugualmente, *gli* come clitico dativale di terza persona singolare femminile non trova alcun impiego nei volumi analizzati.

Venendo poi ai pronomi interrogativi neutri, non si coglie una netta preferenza per quella che dovrebbe essere la forma neostandard *cosa* rispetto alle alternative *che cosa* e *cosa*. Le tre possibilità sono quasi sempre equamente distribuite, e la scelta dell'una o dell'altra non sembra dettata da alcuna ragione se non dalla casualità. Alcuni volumi, però, non adoperano mai la forma semplificata *cosa*: tra di essi troviamo (1) *Tutti amici* e (2) *Diritti al cuore*, quindi libri che in altri versanti si sono dimostrati invece più aderenti alle innovazioni neostandard; ma anche (5) *Palloni e pianeti. Appunti di calciogeometria elementare* e (6) *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York*, quest'ultimo ancora una volta più conservativo rispetto agli altri.

Si sono analizzate poi le congiunzioni causali e finali: per le prime, si è visto che le possibilità classificate come neostandard da Berruto, *siccome* e *dato che*, non sono le più diffuse: la più utilizzata è sicuramente *perché*, che allo stesso tempo non si situa di certo sul versante opposto della formalità. L'unica eccezione è rappresentata da (15) *I dieci misteri delle tabelline*, nel quale la più persistente è *visto che*. Quindi tutti i volumi rimangono comunque mediamente informali per quanto riguarda la costruzione delle subordinate causali. Similmente, per ciò che concerne le subordinate finali, tutti gli autori adottano le due possibilità neostandard *per* + infinito e *perché* + congiuntivo, con una presenza più evidente della prima opzione, e non sembrano prendere in considerazione altre congiunzioni evidentemente più formali.

Infine, si è cercato di capire se fossero ancora presenti due particolari tratti di *scolastichese*: il primo, ossia l'uso del pronome dimostrativo *ciò*, è stato quasi completamente abbandonato dagli scrittori se non in rarissime occasioni, a favore di *questo/quello* o di *questo* + nome generale. Anche del dimostrativo *codesto* non si riscontra alcuna apparizione. Non è invece ugualmente diffuso il costrutto neostandard che prevede il rafforzamento del dimostrativo tramite gli avverbi di

luogo *qui/li*, dato che spesso non viene impiegato, o compare in maniera sporadica: un'eccezione è rappresentata da (14) *Le tre case* perché qui compare ben 7 volte.

Leggermente diversa è la situazione dei nomi di parentela accompagnati dall'articolo determinativo o dall'uso congiunto di articolo e aggettivo possessivo: sebbene non sia l'unica opzione esistente, è quella prevalente nella maggioranza dei libri, probabilmente perché contribuisce a fornire un tono sentimentale e intimistico ai passaggi in questione. Questo tratto di italiano scolastico non è usato da Guido Quarzo in (1) *Tutti amici*, che ancora una volta predilige opzioni più colloquiali e tipiche dell'uso corrente, e Piumini in (9) *Amici in vista*.

In conclusione, si può dire che nessun libro si sia contraddistinto per aver utilizzato una lingua che abbraccia ogni aspetto classificato come tipicamente neostandard. Allo stesso tempo, però, non si è mai riscontrata una scrittura completamente ostile a queste novità linguistiche.

Alcuni autori, effettivamente, hanno compiuto più di altre scelte che avvicinano la loro scrittura alla lingua parlata. È il caso dei precedentemente nominati Quarzo, in (1) *Tutti amici*, Ferrara, in (2) *Diritti al cuore*, e Petrosino in (18) *V come Valentina*. Ciò che accomuna queste storie è il fatto di essere ambientate nella contemporaneità e di avere come protagonisti dei bambini, ma anche la presenza di molti dialoghi, e quindi di discorsi riportati. Questi tre autori non condividono l'origine geografica, che quindi non pare una variabile determinante. Si è visto però che, in linea con gli altri, anche questi scrittori si sono mantenuti più aderenti alla norma *ancien régime* per ciò che concerne altri ambiti linguistici. Sul versante opposto, si dimostra più rispettoso, anche se non completamente, della norma tradizionale, (6) *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York* di Dami: anche in questo caso, però, compaiono caratteristiche riconducibili alla lingua parlata.

Al di là di queste leggere divergenze, si è riscontrato un atteggiamento generalmente condiviso per quanto riguarda l'accettazione o il rifiuto di questa "nuova" norma da parte degli autori per l'infanzia del nuovo millennio. Per i commenti finali, si rimanda alle conclusioni contenute nel capitolo successivo.

CONCLUSIONI

Lo scopo della presente indagine era quello di rispondere al seguente interrogativo: gli autori operanti nell'ambito della letteratura per l'infanzia nell'ultimo ventennio continuano a utilizzare una lingua legata alla norma tradizionale, o hanno progressivamente adottato anch'essi un idioma più ricettivo dei tratti generali del parlato, che quindi si differenzia dallo standard ufficiale?

Le aspettative iniziali erano quelle di trovare delle tendenze linguistiche complessivamente divergenti rispetto a quello che sembra il *trend* prevalente della narrativa rivolta ad un lettore adulto, o comunque dello scritto di media formalità: qui, infatti, appaiono ormai pienamente integrati i tratti dell'italiano neostandard, e si nota quindi l'utilizzo di un linguaggio sempre più imitativo del parlato colloquiale. Il dubbio che ciò non potesse valere anche per la letteratura infantile è scaturito dalla peculiarità del destinatario a cui questi prodotti editoriali sono rivolti: si tratta infatti di soggetti in formazione, anche linguistica, che sono quotidianamente esposti ad un particolare tipo di italiano tra i banchi di scuola, detto appunto *italiano scolastico*, e che molto spesso vivono il loro contatto con la lettura di opere narrative proprio in questo contesto.

Prima di procedere all'analisi sistematica di un campione di libri selezionato per rispondere al quesito di partenza, si è ritenuto necessario approfondire alcuni aspetti preliminari. Innanzitutto, si è cercato di capire che cosa si intenda con italiano *neostandard* e in che misura esso si differenzi dalla norma tradizionale. Questo passaggio è stato fondamentale per selezionare quei tratti sui quali si è poi condotta l'indagine dell'ultimo capitolo. A tale scopo, è stata presa come punto di riferimento l'opera di Berruto *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, nella quale il linguista ha proposto un elenco dei tratti neostandard più rappresentativi di questa varietà di italiano. Dunque, si è deciso di concentrare le attenzioni su questa serie di aspetti: la costruzione marcata delle frasi, la sopravvivenza del congiuntivo di fronte a un progressivo dilagare dell'indicativo e del condizionale, la consistenza del passato remoto davanti alla crescita dell'utilizzo del perfetto composto, l'imporsi di un unico paradigma per i pronomi personali soggetto di terza persona, la possibilità

di impiegare un unico pronome clitico dativale senza distinzione di genere o numero, e infine la diffusione di determinati pronomi interrogativi neutri e congiunzioni causali e finali. Parallelamente, sono state anche ricercate due caratteristiche del cosiddetto italiano scolastico, cioè di quella lingua artificiale che veniva proposta agli alunni durante il secolo scorso, ma della quale sono sicuramente rimaste delle tracce anche al giorno d'oggi: l'uso di *ciò* al posto di *quello/questo* o *questo* + nome generale, e l'espunzione dei possessivi davanti ai nomi di parentela o l'uso congiunto di articolo e possessivo.

Si è quindi attuata una ricerca sistematica di queste caratteristiche in una selezione di 18 volumi rivolti ad una fascia d'età compresa tra i 6 e gli 11 anni, pubblicati tra il 2001 e il 2022. Un possibile problema che si temeva di riscontrare era quello di raccogliere un insieme di scelte autoriali molto distanti tra loro, quindi di ricavarne una sorta di quadro eccessivamente diversificato, che non avrebbe permesso di ritrarre il vero punto della situazione della problematica in questione. Questo era sicuramente un rischio derivato dalla volontà di raccogliere un insieme di opere molto variegata per quanto riguarda l'anno di pubblicazione, le caratteristiche autoriali, gli aspetti contenutistici, ecc.

Nel complesso, invece, si è notato un atteggiamento piuttosto coerente negli scrittori presi in esame. Nessun autore si è completamente discostato dagli altri, compiendo scelte totalmente conservative o innovative per ciascuno dei tratti analizzati. Dai dati raccolti è emersa, dunque, una scrittura che non ripudia l'italiano neostandard, ma allo stesso tempo che non ne abbraccia gli aspetti più innovativi, quelli cioè che in altri ambiti hanno solo in tempi recentissimi, e in occasioni assai limitate, superato il confine tra il parlato e lo scritto.

Quindi, l'ipotesi di partenza è stata solo in parte confermata: anche nella letteratura per l'infanzia, nonostante la particolarità del suo statuto, si nota l'ingresso di alcune forme proprie della lingua parlata spontanea. Lampante è il caso, per esempio, della costruzione delle frasi tramite la dislocazione a sinistra con ripresa pronominale, ma anche dei pronomi personali soggetto di terza persona singolare, dal momento che non è stata riscontrata alcuna forma al di fuori della triplice serie *lui, lei, loro* (con un'unica eccezione di cui si è parlato in precedenza). Lo stesso vale per la scarsissima presenza del dimostrativo neutro *ciò*, a favore dei più informali

questo/quello oppure *questo* accompagnato da un nome generale. Parzialmente, ciò è vero anche per la scelta del tempo della narrazione, che nella maggior parte dei casi non è il canonico perfetto semplice, ma il presente. È bene però specificare che il perfetto semplice risulta tutt'altro che morto, anche se spesso ad esso si preferisce il perfetto composto, al di là di ciò che sarebbe più appropriato per ragioni aspettuali. Scelte di media formalità si attuano nei confronti delle congiunzioni causali e finali: in nessuno dei due casi compaiono infatti le forme più auliche.

Decisamente più conservativi si rivelano su altri fronti. Ad esempio, sono rare le dislocazioni a destra con ripresa pronominale, ma nemmeno così numerosi sono gli utilizzi di *gli* per 'a loro'. Ancora più rispettosi della norma si comportano gli autori nei confronti del clitico dativale *le*, l'unico ammesso per la terza persona singolare femminile, quando nel parlato quotidiano *gli* è frequentissimo e quindi tollerato. Il congiuntivo, poi, è adoperato non solo quasi ogni volta in cui sarebbe necessario, ma anche quando potrebbe essere facoltativo. Non è particolarmente diffuso il costrutto neostandard che prevede il rafforzamento del dimostrativo tramite gli avverbi di luogo *qui/lì*. Ancora frequente è infine l'abitudine di accompagnare i nomi di parentela con l'articolo determinativo, o con l'uso congiunto di articolo e aggettivo possessivo.

In sostanza, si potrebbe dire che questi autori non siano impermeabili all'irrompere dei tratti neostandard, ma non per questo li accettano in maniera indiscriminata. Di certo non sembrano confermarsi le posizioni sostenute da molti critici contemporanei di letteratura infantile, i quali vedono nella lingua impiegata dagli scrittori di oggi una degenerazione irreversibile: essi parlano di un linguaggio semplificato, disadorno, vicino a quello della parlata quotidiana giovanile, che si deve adattare alla scarsa preparazione, alla ridotta capacità di attenzione e ai gusti dei bambini assuefatti dai nuovi media.

Al contrario, alcune convenzioni, che forse sono state effettivamente abbandonate nelle conversazioni quotidiane, sono in questi volumi ancora ben salde. Probabilmente ciò si deve al fatto che certe norme sono ancora vitali in alcuni ambiti della lingua scritta. Si ricordano, a questo proposito, le parole di Serianni contenute nell'analisi delle correzioni apportate dai professori di Roma e del Canton Ticino ad alcuni elaborati prodotti dai loro studenti. I docenti prescrivevano il passato remoto

anche nel racconto delle esperienze personali degli alunni: secondo il linguista, ciò era assolutamente legittimo, perché è giusto che la scuola favorisca l'uso di un tempo che è ancora vitale in alcune branche della produzione scritta nazionale, come per esempio la prosa informativa, e quindi anche quella giornalistica (2017: 437-438).

Gli autori che scrivono per i bambini hanno quindi il compito di familiarizzare i fruitori dei loro volumi con queste strutture che non sono del tutto scomparse. Infatti, i bambini non le impareranno solo tramite una sterile regola grammaticale: all'opposto, proprio come avviene nell'apprendimento di qualsiasi lingua straniera, per appropriarsene devono sperimentarne la loro applicazione concreta. Dall'altra parte è anche vero che impiegare una lingua vicina a quella in cui il bambino è immerso quotidianamente facilita il rispecchiamento e quindi il piacere derivato dalla lettura; in ultima istanza, questo processo favorisce le esigenze di vendita a cui ciascuno scrittore deve comunque sottostare. Gli autori, insomma, devono sapersi muovere e trovare un equilibrio tra queste due necessità opposte.

Veniamo ora alle prospettive d'indagine future perché, come si diceva in precedenza, le considerazioni emerse in questo studio potrebbero essere il punto di partenza per delle successive ricerche più specifiche. Innanzitutto, è chiaro che aumentare la quantità di volumi da inserire nel campione di riferimento sarebbe molto utile per consolidare, o per mettere in dubbio, i risultati ottenuti. Allo stesso fine, si potrebbero anche incrementare il numero e la varietà dei tratti selezionati per la nostra indagine, sia sul versante delle forme neostandard, che su quello dei fenomeni caratteristici dello *scolastichese*. Di entrambi è stata fatta una selezione in base a ciò che è sembrato più saliente, ma è chiaro che ci sono numerosi aspetti che meriterebbero un maggiore approfondimento.

Sarebbe infine interessante procedere con delle analisi di tipo comparativo, delle quali si forniranno ora due possibili spunti. In primo luogo, potrebbe essere proficuo confrontare le scelte autoriali contemporanee con quelle adottate invece dagli scrittori nelle produzioni del secolo scorso, per verificare in che misura siano effettivamente penetrati i tratti neostandard rispetto ai decenni passati, oppure per comparare la consistenza della presenza delle più tipiche caratteristiche dell'italiano scolastico. Questo confronto è stato effettivamente già fatto nella presente ricerca, ma solo da un punto di vista puramente teorico: non è stata infatti analizzata

sistematicamente alcuna opera prodotta nel Novecento. Secondariamente e in maniera parallela, la stessa analisi puntuale della presenza o dell'assenza di forme neostandard si potrebbe condurre su un campione di libri rivolti ad un pubblico adulto: ancora una volta, di questi ultimi si è detto spesso che si dimostrano più ricettivi dei tratti del parlato, ma senza apportare alcun supporto di dati oggettivi.

BIBLIOGRAFIA

- Afribo, Andrea, Zinato, Emanuele (a cura di), *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni settanta a oggi*, Roma, Carocci editore, 2011.
- Alfonzetti, Giovanna, *La relativa non-standard. Italiano popolare o italiano parlato?*, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Palermo, 2002.
- Antonelli, Giuseppe, *L'italiano nella società della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Antonelli, Giuseppe, Serianni, Luca, *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.
- Antonelli, Giuseppe, *Un italiano vero. La lingua in cui viviamo*, Milano, Rizzoli, 2016.
- Antoniazzi, Anna, *Cuori d'inchiostro. Contaminazioni mediatiche: libri, TV, videogame e altri media*, in Beseghi, Emy, Grilli, Giorgia (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci editore, 2011.
- Ascenzi, Anna, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero Editrice, 2002.
- Baglioni, Lorenzo, *I dieci misteri delle tabelline*, Milano, Mondadori, 2021.
- Barsotti, Susanna, Cantatore, Lorenzo (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci editore, 2019.
- Bazzanella, Carla, *I modi dell'imperfetto*, in *Italiano e Oltre*, 2, Firenze, Nuova Italia editrice, 1987.
- Benincà, Paola, Ferraboschi, Giuseppe, Gaspari, Gianluigi, Vanelli, Laura, , *Italiano standard o italiano scolastico?*, in AA.VV., *Dal dialetto alla lingua. Atti del*

IX Convegno per gli studi Dialettali Italiani (Lecce, 28 settembre-1 ottobre 1972), Pisa, Pacini, 1974.

Berruto, Gaetano, “*Dislocazioni a sinistra*” e “*grammatica*” dell’italiano parlato, in Franchi De Bellis A., Savoia L. M. (a cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d’uso. Teorie ed applicazioni descrittive*, Roma, Bulzoni, 1985.

Berruto, Gaetano, *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, Carocci editore, 2012/1987.

Bertocchi, Daniela, Brasca, Luciana, Lugarini, Edoardo, Ravizza, Gabriella, *L’italiano a scuola*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1986.

Biemmi, Irene, *Non chiamatemi secchione!* Firenze, Giunti Editore, 2015.

Boero, Pino, De Luca, Carmine, *La letteratura per l’infanzia*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli, 1995.

Catarsi, Enzo (a cura di), *La fantasia al potere. Gli scrittori dei bambini tra gli ultimi due secoli*, Roma, Armandio, 2010.

Cella, Roberta, *Storia dell’italiano*, Bologna, Il Mulino, 2015.

Cinquetti, Nicola, *I maschi non leggono*, Firenze, Giunti Editore, 2019.

Cortelazzo, Michele A., *Evoluzione della lingua, percezione del cambiamento, staticità della norma*, in *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali. Atti del Convegno organizzato dall’Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia con il patrocinio dell’Università degli studi di Trieste, 6-7 ottobre, 2006, 2007.*

Cortelazzo, Michele A., *Italiano d’oggi*, Padova, Esedra, 2000.

Cortelazzo, Michele A., *L’italiano e le sue varietà: una situazione in movimento*, in «Lingua e stile», XXVI, 2001.

- D'Achille, Paolo, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- D'Achille, Paolo, *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*, Roma, Bonacci, 1990.
- D'Adamo, Francesco, *Storia di Ouia che era un leopardo*, Firenze, Giunti Editore, 2006.
- D'Agostino, Mari, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- Dami, Elisabetta, *Geronimo Stilton. Inseguimento a New York*, Milano, Edizioni Piemme, 2008.
- De Marchi, Vichi, *A casa da soli!*, Firenze, Giunti Editore, 2019.
- De Mauro, Tullio, *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, in *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. Atti dell'VIII congresso internazionale di studi, Bressanone, 31 maggio-2 giugno 1974*, Simone, R., Ruggiero, G. (a cura di), Roma, Bulzoni, 1974.
- De Mauro, Tullio, Lodi, Mario, *Lingua e dialetti*, Roma, Editori riuniti, 1979.
- De Mauro, Tullio, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1965.
- Denti, Roberto, *Come far leggere i bambini*, Roma, Editori Riuniti, 1982.
- Ferrara, Antonio, *Diritti al cuore*, Ferrara, Interlinea Le Rane, 2016.
- Frescura, Loredana, Tomatis, Marco, *Roberto e le sfidanzate*, Firenze, Giunti Editore, 2020.
- Fulvio, Leone, Lo Cascio, Vincenzo, *I pronomi personali di terza persona: l'evoluzione di un microsistema nell'italiano di fine millennio*, Roma, Carocci editore, 2003.
- Indicazioni Nazionali 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, decreto

n° 254 del 16 novembre 2012, pubblicato sulla Gazzetta ufficiale del 5 febbraio 2013, Serie Generale, n° 30, consultabile in rete (www.indicazioninazionali.it).

Lombello Soffiato, Donatella (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Epistemologia, didattica universitaria e competenze per le professionalità educative*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2011.

Maraini, Dacia, *Amata scrittura. Laboratorio di analisi, letture, proposte, conversazioni*, Milano, BUR, 2002.

Marconi, Lucia, Ott, Michela, Pesenti, Elia, Ratti, Daniela, Tavella, Mauro, *Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*, Bologna, Zanichelli, 1994.

Marconi, Sara, *Le tre case*, Firenze, Giunti Editore, 2018.

Masini, Beatrice, *Agata e gli specchi bugiardi*, Trieste, Edizioni EL, 2010

Mattiangeli, Susanna, *Appunti, cose private, storie vere e inventate di Matita HB*, Milano, Il Castoro, 2018.

Milani, Lorenzo, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

Mioni, A. M., *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, in Benincà P., Cortelazzo M., Prosdocimi A., Vanelli L., Zamboni A. (a cura di), *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, 1983.

Moneglia, Massimo, *Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini*, in Accademia della Crusca 1982.

Nencioni, Giovanni, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, in «Strumenti critici», 10, 1987.

- Nobile, Angelo, Giancane, Daniele, Marini, Carlo, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2011.
- Nobile, Angelo, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2020.
- Oberto, Giuseppe, *Letteratura per l'infanzia oggi*, Teramo, Lisciani-Giunti, 1981.
- Petrosino, Angelo, *V come Valentina*, Milano, Edizioni Piemme, 2001.
- Picherle Blezza, Silvia, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- Pitzorno, Bianca, *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Parma, Nuove Pratiche Editrice, 1995.
- Piumini, Roberto, Salvi, Manuela, *Amici in vista*, Firenze, Giunti Editore, 2020.
- Pumhösel, Barbara, Sarfatti, Anna, *Palloni e pianeti. Appunti di calciogeometria elementare*, Torino, EDT, 2008.
- Quarenghi, Giusi, *Io sono tu sei*, Firenze, Giunti Editore, 2007.
- Quarzo, Guido, *Tutti Amici*, Belvedere Marittimo, edizioni Coccole e Caccole, 2012.
- Renzi, Lorenzo (a cura di), *Grande grammatica di consultazione. La frase, I sintagmi nominale e preposizionale*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Renzi, Lorenzo, *Il cambiamento linguistico nell'italiano contemporaneo*, in «Italia linguistica anno Mille, Italia linguistica anno Duemila: atti del XXXIV congresso internazionale di studi della società linguistica italiana (SLI)», Maraschio, Nicoletta, Poggi Salani, Teresa (a cura di), Firenze, 19-21 ottobre 2000.
- Renzi, Lorenzo, Salvi, Giampaolo (a cura di), *Grande grammatica di consultazione. I sintagmi verbale, aggettivale e avverbiale. La subordinazione*, Bologna, Il Mulino, 1991.

- Rossi, Fabio, Ruggiano, Fabio, *L'italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Roma, Carocci editore, 2019.
- Rotondo, Ferando, *Bianca, Roberto e gli altri. L'eredità di Rodari negli scrittori d'oggi*, in Catarsi, Enzo (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2002.
- Sabatini, Francesco, *L'italiano dell'uso medio': una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, 1985.
- Salvi, Giampaolo, Vanelli, Laura, *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Salviati, Carla Ida, *Il primo libro non si scorda mai*, Firenze, Giunti, 2017.
- Serianni, Luca, *Italiani scritti*, Bologna, Società editrice il Mulino, 2003.
- Serianni, Luca, *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma - Bari, Gius. Laterza & Figli, 2010.
- Serianni, Luca, *Per l'italiano di ieri e di oggi*, Bologna, Società editrice il Mulino, 2017.
- Serianni, Luca, *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2006.
- Setti, Raffaella, *La scoperta della lingua italiana. Linguistica per insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria*, Firenze, Cesati, 2019.
- Sgardoli, Guido, *Due per uno*, Firenze, Giunti Editore, 2007.
- Simone, Raffaele, *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Sobrero, Alberto A., *Nell'era del post-italiano*, in «Italiano e Oltre», XVIII, 5, Firenze, Nuova Italia editrice, 2003.
- Sobrero, Alberto A., *Spasmi di lingua pazza*, in «Italiano e Oltre», XVI, Firenze, Nuova Italia editrice, 2001.

Tesi, Riccardo, *Storia dell'italiano. La lingua moderna e contemporanea*, Bologna, Zanichelli, 2005.

Vivarelli, Anna, *La nonna di Elena*, Milano, Feltrinelli Editore, 2001.