
LA TRAVIATA DI VERDI:
GUIDA DIDATTICA
PER LE SCUOLE SECONDARIE

DI CARLO DELFRATI

GUIDA DIDATTICA PER LE SCUOLE SECONDARIE

Questa guida è pensata come dispensa integrativa della pubblicazione su *La traviata* parte della collana «Vox Imago», a cura di Electa e Musicom.it, realizzata su iniziativa di Intesa Sanpaolo. Contiene riflessioni generali e attività didattiche pensate per avvicinare i giovani al linguaggio del teatro lirico, anche indipendentemente dall'opera particolare presa in considerazione. Per questa ragione ripropone una parte delle attività propedeutiche già suggerite nella guida dedicata nel 2012 al *Flauto magico* di Mozart, con gli adattamenti resi necessari dalla nuova opera. Segue un ventaglio di esperienze didattiche incentrate su *La traviata*.

Aprire al teatro lirico

A un educatore non è forse il caso di sottolineare la ragione di un'iniziativa didattica come questa. Perché sa bene quanto il linguaggio operistico sia servito alle civiltà di quattro secoli, e continui a servire oggi, per trasmettere uno straordinario patrimonio di valori, cognitivi, affettivi, etici, estetici, non inferiore a quello trasmesso per esempio dal coevo teatro di prosa.

La massificazione del gusto, che è un interesse vitale dell'industria dei consumi, tende a escludere la persona dall'accesso alle forme di comunicazione diverse da quelle omologate (nel nostro caso, i generi *neopopolari*). L'opera è una di queste 'diversità', come si constata facilmente dagli interessi della gente. Solo le istituzioni educanti possono sottrarre il giovane a un tale destino di esclusione, formandolo a prenderne confidenza.

Mentre il linguaggio visuale e naturalmente quello verbale occupano già uno spazio

considerabile nell'educazione, proprio il linguaggio musicale, l'aspetto caratterizzante l'opera, è quello più trascurato, com'è noto, nel nostro sistema scolastico. Il compito dell'insegnante si presenta impegnativo: vincere il pregiudizio che tiene la grande maggioranza degli adolescenti lontana dal teatro lirico. Le ragioni sono state raccontate più volte, e possono essere ricondotte a una sostanziale mancanza di confidenza con il *codice linguistico* dell'opera, le sue norme di funzionamento, le sue particolari convenzioni. Davanti a tutto, in netto contrasto con il teatro di prosa, la centralità della componente musicale nell'elaborazione del messaggio: la musica che circonda le parole, ossia l'apparato strumentale, e la musica che 'riempie' le parole, ossia la sostituzione del canto al parlato. Di più: nell'opera lirica le parole passano addirittura in secondo piano rispetto alla musica, tanto è vero che solo chi si fermi alla lettura del libretto potrebbe in certi casi avere da ridire: la musica in realtà fa accettare libretti che nella prosa sarebbero dimenticati o addirittura ridicoleggiati.

La 'linguisticità' della musica è una consapevolezza solo larvale nei ragazzi, che possono averla sperimentata nelle musiche che amano, senza ricavarne la chiave di lettura dell'opera lirica. La musica infatti resta per loro un'esperienza essenzialmente ludica: gioco, svago, divertimento, relax. Ed è in questo senso che possono accettare, e goderne, una canzone o un breve motivo orecchiabile e ricantabile. Presumere di vivere in questo modo un'opera lirica (e il discorso vale anche per tutto quanto non sia canzone, non appartenga cioè a uno degli amati generi neopopolari), sarebbe per loro stessi

insensato. Non si gusta *La traviata* come si può gustare l'ultimo successo televisivo.

Dall'opera alla questione etico-sociale

Un'opera teatrale offre all'insegnante due possibilità di lavoro, due percorsi, uno inverso rispetto all'altro, e integrabili fra loro. Il primo consiste nell'approfondire della conoscenza dell'opera per approfondire questioni extra-musicali: sociali, etiche, storiche e via continuando. Il secondo invita a partire dagli eventi narrati nell'opera e dalle loro implicazioni sociali, etiche, storiche eccetera, per educare i ragazzi al linguaggio del melodramma.

Consideriamo il primo percorso. *La traviata* fa balzare in primo piano la condizione della donna alla metà dell'Ottocento. Con i ragazzi più grandi c'è materiale per riflettere su un fenomeno, quello della condizione femminile, in un modo o nell'altro sempre attuale.

Il volume di «Vox Imago» contiene un ventaglio di informazioni sul melodramma verdiano, sui suoi precedenti letterari, sulla società che l'accoglie alle prime apparizioni e i suoi valori, sui rapporti tra l'opera e la vita privata dell'autore.

Ripercorriamo brevemente. A introdurre può essere l'acuta lettura che dell'opera fa Mary McCarthy, nel suo *Vivere con le cose belle*:¹ una lunga parafrasi della vicenda, così come la drammatizza Francesco Maria Piave nel suo libretto. *La traviata* trasporta sul teatro lirico il dramma *La dame aux camélias* che Alexandre Dumas figlio mise in scena nel 1852 ricavandolo dal suo romanzo omonimo pubblicato cinque anni prima. Margherita Gautier, la protagonista del romanzo e della commedia, incarnava

sulla scena la giovane Marie Duplessis con cui Dumas ebbe una tempestosa storia d'amore. Era stata l'amante del duca di Guisa. Lasciato anche Dumas, si legherà al conte di Perregaux, prima di morire di tisi a soli ventitré anni. Nel romanzo Dumas non esita a ricorrere al termine più esplicitamente brutale per definirla: una prostituta. Una *escort d'alto bordo*, diremmo oggi, o, più propriamente, una mantenuta, lautamente compensata e arricchita dai doni preziosi e dal denaro dei suoi amanti e protettori. Il romanzo si apre proprio con la messa all'asta dei beni della giovane, da poco deceduta, e procede con il *flash-back* della vicenda, a partire dal momento in cui incontra per la prima volta Armando (Alfredo nell'opera), di cui finirà per innamorarsi davvero.

La filosofa Catherine Clément racconta così la vicenda, in un libro sull'opera lirica che pone al suo centro la questione femminile:

Violetta Valéry vive nel lusso delle mantenate. Durante una brillante serata a casa sua — meglio a casa dell'uomo di cui è proprietaria — si sente soffocare. I suoi frivoli amici non sanno che è tistica. Alfredo Germont, un giovane della buona società provenzale, se ne accorge. Ama Violetta e le offre l'amore, mentre lei ha sempre voluto conoscere solo il piacere. Dapprima lei rifiuta, come se confusamente fuggisse un pericolo. Ma nel secondo atto la ritroviamo mentre fila in perfetto amore con Alfredo in una casetta vicino a Parigi dove cura all'aria aperta la sua malattia. Tutto andrebbe bene se papà Germont non arrivasse all'improvviso, minaccioso, convinto che Violetta sperperi il denaro di famiglia. Confuso, constata che Violet-

ta vende i mobili per mandare avanti la casa. Non importa; a furia di ricatti riesce a ottenere che Violetta abbandoni Alfredo. Il motivo è chiaro: la sorella di Alfredo deve sposarsi e la famiglia non può sopportare che un suo figlio non sia del tutto rispettabile. Violetta, senza spiegare nulla a Alfredo, ritorna alla vita di un tempo, Alfredo la perseguita e la umilia suscitando uno scandalo. Nell'ultimo atto Violetta, sola e povera, è in fin di vita, ma aspetta la visita di Alfredo. Costui arriva, accompagnato dal padre che ha perdonato. Insieme fanno progetti per l'avvenire [...]. È troppo tardi. Violetta vomita la vita cantando la resurrezione.²

La signora dalle camélie: un simbolo esplicito, le camélie bianche di cui la giovane amava adornarsi ogni mese, sostituendole l'ultima settimana con camélie rosse. Anche Violetta Valéry, l'eroina verdiana, offrirà una camélie bianca ad Alfredo per dichiarargli, proprio all'inizio dell'opera, la sua disponibilità. L'arte non è certo la vita, e nell'opera di un autore entrano una quantità di ingredienti che vanno ben al di là delle esperienze vissute. Dumas non poteva dimenticare il romanzo che più di un secolo prima era stato scritto dall'abate Prévost su una vicenda simile: quella *Manon Lescaut* che offrirà il libretto per i capolavori di Jules Massenet e di Giacomo Puccini.

Gli storici si chiedono se anche nel caso di Verdi si possano trovare, come in quello di Dumas, legami tra la vita e l'opera. Da pochi anni conviveva con la cantante Giuseppina Strepponi: una figura che nulla aveva a che spartire con le squallide e infelici vicende dei personaggi di Prévost o di Dumas, ma

che poteva con la sua stessa presenza, e con la loro condizione di coppia non sposata, fatto a quei tempi riprovevole, far sentire al compositore le emozioni che avrebbe trasferito alla protagonista del suo melodramma.

La traviata di Verdi irrompe sulle scene musicali italiane, e presto su quelle europee, abbandonando le figure storiche che dominavano fin allora il teatro musicale, per proporre dunque al pubblico una vicenda che recava fin troppo eloquenti i segni dell'attualità: un contributo al realismo a cui si apre la cultura europea.³ Il librettista Francesco Maria Piave seguì fedelmente la trama del dramma di Dumas (non il romanzo), solo saltando per intero il secondo atto. Inoltre nel dramma e in *Traviata* la protagonista muore tra le braccia dell'amato, mentre nel romanzo l'innamorato giunge alla casa di Margherita Gautier quando questa è spirata e i suoi beni vengono venduti all'incanto.⁴

Con i ragazzi più grandi si apre il ventaglio di questioni relative alla condizione femminile nell'Ottocento. La donna che viene abbandonata dal suo occasionale amante viene espulsa dal contesto sociale a cui appartiene, e rischia di finire emarginata, in miseria, a meno che non riesca a farsi sposare. Se perdi la verginità ti resta solo un'alternativa per evitare la messa al bando e la miseria: il matrimonio oppure la prostituzione.

Nel libretto di Francesco Maria Piave non solo non compaiono i termini spregiati con cui i maschi usano chiamare queste donne, ma i trascorsi di Violetta vengono lasciati nell'ombra, affidati a vaghi, sfuggenti accenni. Quella che ci appare sulla scena è piuttosto una ragazza ammirata e

amata per la sua bellezza da nobili sfaccendati, che se ne contendono a colpi di gioielli la compagnia, una ragazza di mondo, amante dei piaceri e del lusso. Nel romanzo scorrono decine e decine di pagine prima che Margherita si senta tanto innamorata di Armando (per la prima volta in vita sua innamorata veramente) da andare a vivere con lui nella casa di campagna dell'amante. Vedremo che nel libretto di Piave l'amore di Violetta per Alfredo fiorisce fin quasi da subito, dopo la veloce sequenza della festa in casa della ragazza, che ne condensa i trascorsi (è la scena del brindisi).

Il romanzo e il melodramma si offrono dunque all'insegnante come documenti significativi di una tematica quanto mai sensibile oggi. Dove non si parla più, o se ne parla in termini e per ragioni storicamente ben diverse, di sfruttamento della donna; fino all'estremo che per fortuna sta mobilitando sempre più l'opinione pubblica, della violenza e addirittura del femminicidio.

Qualche passo del romanzo di Dumas può servire per la discussione dei ragazzi; sempre ricordando che romanzo e situazioni descritte si collocano alla metà dell'Ottocento. Alludono dunque a una realtà lontana da quella di oggi: ma *quanto* lontana? Una realtà che oggi non c'è più, o forse non capace oggi di rinascere in forme nuove, non meno offensive per la condizione femminile?

1. «Margherita era graziosa, ma tanto rumore fa la vita sofisticata di queste donne quanto poca ne fa la loro morte. Sono come soli: tramontano come si sono levati, senza splendore. Quando muoiono giovani, la loro morte viene appresa con-

temporaneamente da tutti i loro amanti, perché a Parigi quasi tutti gli amanti di una donna conosciuta vivono in intimità. Sul suo conto ci si scambia qualche ricordo, e la vita degli uni e degli altri continua senza che questo incidente la turbi con una sola lacrima.»⁵

2. «Margherita, peccatrice come Manon, era morta in mezzo a un lusso sontuoso, nel letto del suo passato, ma in mezzo al deserto del cuore, più arido, più vasto, più spietato di quello dove era stata sepolta *Manon* [Dumas si riferisce qui alla protagonista del romanzo di Prévost, che muore in un deserto americano. Il richiamo a Manon è frequente nel romanzo di Dumas] [...]. Compiangete il cieco, il sordo, il muto, e col pretesto del falso pudore non volete compiangere la cecità del cuore, la sordità dell'anima, il mutismo della coscienza che fanno impazzire quelle povere disgraziate e loro malgrado le rendono incapaci di vedere il bene.»

3. «In quella ragazza si vedeva la vergine che un niente aveva trasformato in una cortigiana, e la cortigiana che un niente avrebbe trasformato nella vergine più amorosa e più pura.»

4. «Noi non abbiamo amici, abbiamo amanti egoisti che spendono la loro ricchezza non per noi, come dicono, ma per la loro vanità. [...] Ci è vietato di avere un cuore, sotto pena di essere prese in giro e perdere il nostro credito. Non ci apparteniamo più, non siamo più persone ma cose. Siamo le prime nel loro amor proprio, le ultime nella loro stima.»

Dalla questione sociale al melodramma

Il tema della condizione femminile, sempre più all'ordine del giorno nella vita e nel dibattito delle nostre società, difficilmente può sfuggire all'impegno di un docente, che saprà trattarlo nei modi opportuni a seconda che operi nella scuola media o in una superiore.

Tema sempre attuale, ci offre l'occasione di andare a conoscere come lo tratta Giuseppe Verdi: è il percorso rovesciato rispetto a quello precedente. Ora in classe l'oggetto dell'attenzione diventerà la musica di Verdi, e la questione femminile un pretesto per avvicinarvi i ragazzi: che, come si diceva, sono lontani dal linguaggio lirico, e rischiano di restarne lontani per sempre se non intervenga un'azione educante.

Due strategie

Per entrare nel vivo della preparazione dei ragazzi alla *Traviata*, l'insegnante può ricorrere a due strategie. Semplificando al massimo:

A. *partire* dall'opera. Esporre la trama, leggere il libretto e ascoltarla commentando via via gli aspetti ritenuti più significativi e interessanti. È la strategia più tradizionale e consueta. Qui consideriamo piuttosto la seconda:

B. *arrivare* all'opera. Arrivare a conoscerla nei suoi momenti essenziali o anche nella sua interezza dopo aver condotto una serie di attività *orientate* all'opera, in un percorso che sollecita la creatività degli alunni.

Una prima possibile proposta. Senza avere raccontato la trama della *Traviata*, elenchiamo solo i personaggi con un minimo di caratterizzazione di ciascuno. A gruppi, i ragazzi sono invitati a inventare una propria

vicenda complessiva. Il preludio dell'opera (cd 1, traccia 1) può rimanere come fosse un generico sottofondo: che potrà scorrere inavvertito, ma potrà anche agire inconsapevolmente sull'invenzione dei ragazzi. In ogni caso è un nuovo ascolto, che rende Verdi meno lontano rispetto a quando abbiamo cominciato a lavorare.

Un'alternativa all'attività precedente. Raccontiamo la vicenda fino a un certo punto: per esempio, fino alla fine dell'atto secondo. Lasciamo che siano i ragazzi a inventare il finale possibile. A gruppi. Confrontiamo i diversi finali. Poi ascolteremo quello originale. Cosa penseranno i ragazzi, del finale di *Traviata*?

La musica in primo piano

La strada per condurre i ragazzi all'apprezzamento dell'opera lirica parte dalla presa di coscienza che la musica lì non è aggiunta alla scena semplicemente per 'divertire' o 'svagare' l'ascoltatore, ma per trasmettergli un messaggio. La musica è certamente una grande fonte di gioie, ma è ancor prima un mezzo di comunicazione, in grado, a teatro, di imprimere alle parole un significato che mai potrebbero avere se fossero semplicemente pronunziate.

E non solo nel teatro, che resta purtroppo un luogo ben poco frequentato dai ragazzi; ma anche in quel *medium* dominante che è il film, nella sala cinematografica o attraverso tv e congeneri. Il cinema può offrire all'insegnante l'occasione facile per far cogliere la valenza comunicativa che ha la musica in uno spettacolo. Nessun ragazzo avrebbe da ridire contro la musica *aliena* che accompagna per esempio *2001 Odissea nello spazio* di Kubrick. Non vi cerca certo lo 'svago',

il 'divertimento' né la rifiuta, perché ne coglie facilmente la ragione espressiva.

Un lavoro condotto con una certa sistematicità sulle colonne sonore dei film, almeno di quelli con musiche non dozzinali, può essere una buona attività propedeutica almeno alla componente strumentale dell'opera. Diverso il problema posto dal canto, che come vedremo avrà bisogno di un'azione propedeutica d'altra natura, anche se collegabile alla prima.

Il lavoro sulle colonne sonore porterà gli allievi a rendersi conto delle numerose funzioni che in un film può avere la musica: anticipare una situazione, dare consistenza espressiva a una scena, commentarla 'dall'esterno', evocare eventi trascorsi, evocare tempi e luoghi, caratterizzare un personaggio, evidenziarne lo stato d'animo, collegare fra loro episodi diversi, creare fratture all'interno di un unico episodio, e altre ancora. Con una scoperta macroscopica: queste medesime funzioni si ritrovano paro paro nell'opera lirica. Come dimostrerà l'ascolto della *Traviata*.

Associazioni

Un'attività che prolunga la precedente e la rinforza. Una volta che gli allievi sono pronti a sperimentare il contributo espressivo della musica a un evento scenico, chiediamo loro di sentirsi liberi di creare abbinamenti fra immagini e musiche. Bastano cinque o sei immagini di soggetto molto diverso, e altrettante musiche di genere e peso espressivo diversi, dal più energetico rock a una marcia funebre. È bene proporre un duplice ascolto: il primo serve perché i ragazzi si rendano conto dei 'pezzi' musicali disponibili; il secondo per compiere la scelta definitiva.

Alla fine del 'gioco', la verifica. Potremo essere stupiti dalla relativa varietà degli abbinamenti effettuati dai ragazzi. Ma è proprio quello che sarà successo. Ed è proprio quello che permetterà di far crescere la consapevolezza dei ragazzi. Ogni abbinamento ha la sua ragion d'essere, che merita di essere esplorata e compresa. Anche una scena idilliaca abbinata a un brano 'catastrofico' ha la sua pertinenza: che semmai toccherà agli altri cercare di spiegare.

Primo contatto con Verdi

La precedente esperienza si può ora condurre su pagine strumentali della *Traviata*, sostituendo le immagini con la descrizione verbale delle scene a cui le pagine si riferiscono. L'operazione si può condurre dopo che abbiamo narrato ai ragazzi la vicenda originale, o anche prima che la vengano a conoscere.

Le pagine puramente strumentali della *Traviata*, dopo il preludio del primo atto, che consideriamo poi a sé, sono queste:

1. Introduzione all'atto primo (festa in casa di Violetta; cd 1, traccia 2)
2. L'orchestrina della festa, dietro le quinte
3. Introduzione alla scena finale dell'atto secondo (in casa di Flora, dove si gioca d'azzardo; cd 2, traccia 4)
4. Preludio all'atto terzo (ultimi momenti di Violetta; cd 2, traccia 7)

Dettiamo le situazioni in un ordine diverso; per esempio:

- A. Violetta incontra Alfredo
- B. Festa in casa di Violetta
- C. Violetta in attesa di Alfredo
- D. Si gioca d'azzardo

E ora l'ascolto dei brani strumentali che introducono quelle quattro scene. Ai ragazzi il compito di abbinare come credono musiche e situazioni.

Potrà sembrare paradossale, ma anche qui nessun abbinamento è 'sbagliato'. Un abbinamento diverso dalla scelta verdiana indicherebbe solo un'interpretazione diversa della scena come con poche parole è stata dettata ai ragazzi.

Ma ovviamente, essendo noi interessati a Verdi, si tratterà ora di capire 'perché' Verdi per *Violetta in attesa di Alfredo* abbia scelto la musica che qualche ragazzo può avere collegato al *Gioco d'azzardo*: dando ovviamente alla situazione un significato ben diverso da quello verdiano.

Riascolteremo tutti i brani, anche più volte se è il caso. Ricordiamo che l'apprezzamento di una musica cresce col numero delle ripetizioni. Ascoltare più volte i frammenti orchestrali di Verdi (come faremo poi anche con quelli cantati) li rende familiari ai ragazzi, e 'piacevoli', proprio come una canzone o il motivo ricorrente di un film.

I due piani dell'ascolto

I significati che arriviamo ad attribuire a una musica sono determinati dalla sua interna struttura. Il 'che cosa dice' un brano dipende dal 'come è fatto'. Ogni nostro sforzo interpretativo (ogni attribuzione di significato) è tanto più attendibile quanto meglio si fonda, si giustifica e si spiega sull'osservazione intelligente dei processi organizzativi del discorso musicale.

Ne deriva che educare il ragazzo a tale 'osservazione intelligente', a tale analisi degli elementi strutturali della musica, è la con-

dizione per far maturare in lui capacità via via più avanzate di capirla.

Processi organizzativi, elementi strutturali, mezzi espressivi, forma, significanti... termini diversi, usati in scuole di pensiero diverse, per designare la dimensione oggettivamente identificabile della musica; in opposizione a quella più soggettiva e intuitiva dell'interpretare, del designare contenuti, dell'attribuire significati...

La strada per far crescere in un ragazzo la 'comprensione' di una musica passa per la messa in relazione delle due dimensioni. È difficile immaginare una positiva didattica dell'ascolto mutilata dell'una o dell'altra. Un lavoro sui *significati*, non fondato sull'analisi dei *mezzi significanti*, finisce col far girare a vuoto la fantasia immaginifica dell'allievo. Viceversa una ricognizione dei mezzi espressivi, fine a sé, senza rimandi a quell'universo semantico cui la musica, come qualsiasi altra manifestazione umana, appartiene, si risolve in uno sterile e cieco lavoro di catalogazione, mortificante, non meno del precedente, l'intelligenza stessa del fatto musicale.

Una verifica sul preludio

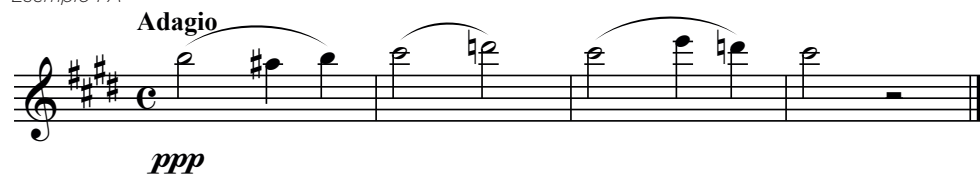
Il reciproco rimando fra i significati e i mezzi espressivi, la comprensione del nesso tra interpretazione e analisi, è dunque il criterio di base per una didattica dell'ascolto. Per avviarlo basta un semplice confronto tra la prima e la seconda parte del preludio all'atto primo di *Traviata* (cd 1, traccia 1). Immediate le differenze, sotto il profilo dinamico (*pianissimo* la prima, *crescendo* la seconda), agogico (*adagio*, a valori lunghi vs valori corti, che generano nella seconda parte un andamento più mosso), melo-

dico/armonico (a note gravitanti sul Si, in Si minore, la prima; a disegnare una scala discendente, in Mi maggiore, la seconda), strumentale (la prima inizia con i soli violini, a cui si aggiungono poi gli altri archi, a sostegno; la seconda comincia con l'accompagnamento dei fiati su cui s'inserisce la melodia: affidata ancora ai violini prima, e poi a clarinetto, fagotto e violoncello, dunque a colori più scuri, mentre i violini aggiungono un vivace gioco di suoni punteggiati e trillati; dunque un tessuto rarefatto vs uno più denso).

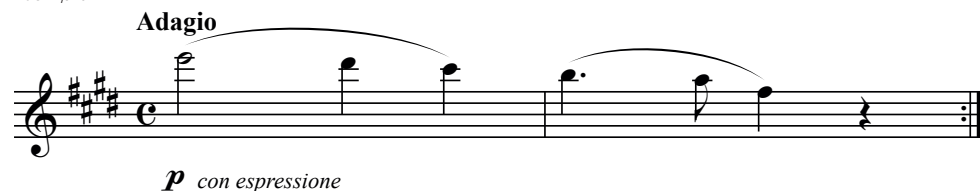
Il preludio sintetizza simbolicamente i due aspetti centrali della vicenda, o anche i due tratti della personalità di Violetta, come qualche studioso suggerisce: la sofferenza e la sensibilità nella prima parte (es. 1A), l'esuberanza e l'amore per la vita nella seconda (es. 1B).

L'audio di tutti gli esempi musicali può essere fruito sul sito web www.voximago.it.

Esempio 1 A



Esempio 1 B



I ferri del mestiere del compositore

Dinamica, agogica, melodia, timbro: sono i più immediati 'ferri del mestiere' del compositore, altrettanti 'arnesi' di cui ogni compositore si serve per creare la sua opera, per raccontare la vicenda teatrale, e al tempo stesso per dar voce musicale al suo mondo interiore. Il terreno è aperto per esplorare a uno a uno questi elementi, alla verifica di come e quanto cambia il significato di una musica se cambia l'uno o l'altro di quegli elementi. Cosa che si può fare se disponiamo di un *software* che permette di manipolare i diversi parametri. Ma senza arrivare a tanto, basta compiere la stessa operazione su una canzone che i ragazzi conoscono: come cambia il 'significato', l'effetto espressivo di *Imagine* di John Lennon, se proviamo a cantarla *piano* oppure *forte* (oppure *crescendo*, o *diminuendo...*), *lento* oppure *veloce*, e così continuando con la manipolazione degli altri mezzi espressivi? Approfondiamo questo argomento nel prossimo paragrafo *I parametri del canto*.

Le ragioni del canto

Nella sua storia il melodramma ha conosciuto anche illustri detrattori, provenienti, e la cosa è comprensibile, dalla blasonata categoria dei letterati. Sentiamo un erudito come Ludovico Antonio Muratori: «È mai verosimile che una persona in collera, piena di dolore e d'affanno, o narrante seriamente e davvero i suoi affari, possa cantare? [...] Vien solo da ridere a vedere personaggi, che rappresentano gravi persone, le quali trattano materie di stato, ordiscono tradimenti, assalti e guerre, vanno alla morte, o si lamentano e piangono qualche gran disavventura, o fanno altre simili azioni [...] e pure nel medesimo punto cantano dolcemente, gorgheggiano e con

somma pace sciolgono un lunghissimo e soave trillo».

Posizioni simili troviamo nei nostri Giuseppe Baretti, Francesco Algarotti o Francesco Saverio Quadrio, nell'inglesi Samuel Johnson o Joseph Addison, nel francese Charles de Saint-Evremond.⁶ Tutti ironizzavano sul fatto che sulla scena dell'opera i personaggi si mettessero a comunicare fra loro cantando invece che parlando. La cultura letteraria non basta evidentemente per fare l'uomo colto. Quello di cui quegli scrittori mancavano era la stessa consapevolezza che vediamo facilmente mancare nei nostri ragazzi: l'apporto semantico, comunicativo, espressivo della musica alla scena teatrale; non solo la musica strumentale, si diceva su, ma anche o soprattutto la musica che permea le parole e trasforma il parlato in canto. Il canto, un linguaggio a due dimensioni, occorre dire, la dimensione verbale e quella musicale: interagenti fra loro ma autonome l'una rispetto all'altra, ognuna facente capo a un codice suo proprio, indipendente anche se con l'altro interagente.

Fintanto che i ragazzi non hanno maturato questa consapevolezza l'avvicinamento all'opera lirica resta problematico. Anche qui allora diventano opportune attività preliminari, preparatorie.

I parametri del canto

L'attività più immediata è far loro constatare come cambia il senso di una frase a seconda del modo in cui è cantata. Riprendiamo l'osservazione fatta a proposito di *Imagine*. Se è complicato trovare in opere diverse una medesima frase, cantata, c'è da supporre, in modi diversi, la cosa diventa più facile con altri repertori: quello della musica sacra innanzi-

tutto, dove si contano a migliaia le rese musicali delle preghiere della liturgia, le *Ave Maria* o i *Gloria*. I ragazzi possono divertirsi in un'operazione che gli antichi chiamavano *contrafactum*, o *travestimento*, ma che anche loro conoscono bene, quando cambiano le parole di una canzone mantenendone la melodia. Se nessun altro compositore ha messo in musica la frase di Gernont «Ah il passato perché perché v'accusa...», perché non possono farlo i ragazzi (sempre che nella loro classe si dia spazio al canto)? Ci sono infiniti modi di cantarla, e, cosa che conta qui, è constatare che cambiando la melodia, il ritmo, la dinamica, l'agogica – insomma uno o più degli stessi elementi base sperimentati nella precedente esperienza preliminare – cambia il senso stesso di quella frase. O di ogni altra su cui si voglia ripetere l'esperimento.

Tra canto e parola parlata

Il lavoro scolastico può qui aprirsi su un campo particolarmente ricco: quello che mette in azione i ragazzi sugli scambi possibili tra parlato e cantato. Il punto di partenza può essere la cruciale affermazione tante volte ripetuta dai compositori, a partire almeno da Vincenzo Galilei: che l'andamento musicale delle parole da cantare debba tener conto di *come* quelle parole sarebbero pronunciate parlando. In modo sintetico lo scriveva Diderot: «Il canto è un'imitazione – mediante i suoni di una scala inventata ad arte – degli accenti della passione. Il suo modello è la declamazione. Occorre considerare la declamazione [ossia il parlato] come una linea, e il canto come un'altra linea che serpeggi sulla prima». Il concetto centrale di Diderot sta in quella «scala inventata ad arte»: è proprio in questo che si coglie la specificità del linguaggio mu-

sicale: mentre il parlato si svolge secondo un *continuum* sonoro, il canto seleziona in questo *continuum* un *discreto*, una graduazione di suoni: una scala appunto.

Ogni esperienza scolastica di *educazione prosodica*, ossia di educazione al controllo dei diversi parametri del parlato (intonazione cioè melodia, velocità cioè agogica, intensità cioè dinamica, ritmo, pause, timbro di voce) diventa non solo un'esperienza che meriterebbe a scuola uno spazio adeguato, su cui qui non è possibile fermarsi,⁷ ma costituisce un trampolino per accedere all'universo semiotico del canto.

Una regola elementare vale per questa *musica del parlare*, proprio come vale per il canto: quanto più l'emozione del personaggio è accesa tanto più la voce spazia dalle regioni gravi a quelle acute, l'intensità è forte o fortemente mutevole, il timbro è aspro e sforzato e così via. All'estremo opposto una voce monocorde, tenuta sempre a un livello tra piano e mezzo piano, con un passo tranquillo e un timbro chiaro, è indice di un'emotività trattenuta, o di indifferenza, freddezza, insensibilità e via continuando.

Esprimere emozioni

Almeno questa esperienza elementare di educazione prosodica è possibile sperimentare: far leggere ai ragazzi qualche battuta del libretto come se si fosse prima in preda all'ira, e poi viceversa in una condizione di depressione grave. Invitando contestualmente gli alunni a cogliere che cosa cambia ogni volta *nei suoni*.

Trasformazioni

Trasformiamo una frase parlata in cantata. Possiamo seguire queste fasi.

Registriamo ogni volta le prestazioni:

- scegliamo una frase del libretto da mettere in musica; per esempio: «Non sapete quale affetto vivo, immenso m'arda in petto?» (cd 1, traccia 14) es. 2
- decidiamo lo stato d'animo in cui si trova il personaggio che pronuncia quelle frasi: quindi il 'tono di voce' con cui dovrebbe esprimersi;
- sperimentiamo diverse possibilità;
- trascriviamo con semplici trattini, in su e in giù, l'andamento della voce;
- col registratore acceso, proviamo modi diversi – spontanei – di cantare quelle frasi, cercando di seguire quelle stesse linee, e di assecondare il tono di voce immaginato;

– riascoltiamo e scegliamo quello che ci convince di più: se è il caso, correggendolo fino a dargli una veste definitiva.

Esperienza reciproca rispetto alla precedente: trasformare una melodia cantata di Verdi in parlato. Lo si fa rovesciando le fasi precedenti: ascoltiamo più volte la melodia; trascriviamo il saliscendi della melodia con linee coerenti; troviamo modi diversi di recitarla seguendo il medesimo saliscendi. «Amami Alfredo, amami quant'io t'amo» (cd 1, traccia 17): due linee 'parlabili' in tanti modi, purché sempre coerenti con la curva dall'acuto al grave dell'originale. (es. 3)

Esempio 2

Agitato

Non sa - pe - te qua - le af - fet - to vi - vo im - men - so — m'ar - da in pet - to?

Esempio 3

Con passione e forza

A - - - ma - mi Al - fre - - - do

A - ma - mi quan - t'io t'a - - - mo

Moti d'animo

Le attività precedenti mirano a rendere consapevoli i ragazzi dei significati che un testo poetico può assumere a seconda di come viene recitato e, fatto ancora più importante per noi, a seconda di come viene cantato. Su questo presupposto è possibile condurre l'analisi, volendo, dell'intera opera: cosa che è stata compiuta da numerosi musicologi.⁸ Limitiamoci a un esempio. La scena finale del primo atto ci mostra la capacità che ha la musica di esprimere i mutamenti di stato d'animo, diciamo i *moti d'animo*. Certamente il libretto lascia intuire chiaramente il dubbio che sconvolge Violetta: prima si rende conto di provare un sentimento nuovo: «È strano!... è strano!... O gioia ch'io non conobbi, essere amata amando» (cd 1, traccia 7); poi reagisce riaffermando il suo proposito di non impegnarsi in un amore vero: «Follie!... follie!... Sempre libera degg'io trasvolare di gioia in gioia» (cd 1, traccia 8). Ma Verdi 'reinventa' questo cambiamento d'umore, ed è la reinvenzione musicale che importa far conoscere ai ragazzi. Lo fa ricorrendo a una struttura tipica e ricorrente del melodramma: la successione recitativo-aria-cabaletta (una nozione che a scuola può essere approfondita, se lo si volesse fare, mettendo a confronto questa pagina di *Traviata* con quelle di altre opere). Ma l'originalità di Verdi – la sua grandezza – sta nel modo in cui le dà sostanza. Il recitativo «È strano!... è strano!...» inizia senza accompagnamento strumentale: «in core scolpiti ho quegli accenti!...» (si riferisce alla dichiarazione d'amore fattale da Alfredo). Irrrompono gli archi sulla parola «accenti»: con suoni ribattuti, a suggerire l'improvvisa emozione di Violetta; e con questa alternanza di canto solo (voce del dubbio) e di fremiti

orchestrali (voce dell'emozione improvvisa) si svolge l'intero recitativo. E ora l'aria «Ah forse è lui»: attacca in modo minore, a note staccate, *andantino*, a esprimere l'inquieto interrogarsi di Violetta, che diventa certezza con la melodia che sale fluttuando a poco a poco fino a esplodere su «A quell'amor, quell'amor ch'è palpito» che riprende il motivo che Alfredo le ha rivolto poco prima. Se c'è un esempio di come il testo poetico del libretto impallidisca sotto l'intensità della musica, questo è un caso emblematico. Facciamo leggere la strofa ai ragazzi: chi di loro potrebbe immaginare di leggere parole tutto sommato mediocri con quella carica espressiva che imprime loro Verdi? Ancora un breve recitativo, con la medesima alternanza di canto e fremiti orchestrali, ed eccoci alla cabaletta: «Sempre libera»: un'esplosione energica e gioiosa insieme, alla quale partecipa l'orchestra intera. E poi l'effetto impreveduto: la voce del tenore che canta «Amor, amor» dietro le quinte («sotto al balcone», scrive Verdi, che curava molto gli aspetti scenici e registici; ma noi possiamo anche intendere il canto di Alfredo come un tornare, alla mente di Violetta, di quella dichiarazione d'amore). Violetta si riprende e reagisce con il suo svolazzante vocalizzo, attraversato dall'estremo richiamo di Alfredo all'amore: ora ripetuto in tono più deciso, a lasciar intuire che l'amore vincerà. L'intera opera di Verdi si offre a scuola all'esplorazione di come Verdi 'reinventi' le situazioni così umilmente disegnate dal librettista. Il lungo duetto del secondo atto tra Violetta e Germont (cd 1, tracce 13-16) è un caso straordinario di ricchezza espressiva, dove Verdi mette a contrasto la passionalità di Violetta con l'ottusità di Germont.

Ah, come si dibatte, la malatina! In rotti e ansimanti canti, in sincopi musicali grida il suo amore, lancia grida spezzate per dire che le stanno chiedendo la vita. Sì, il padre di famiglia vuole proprio questo, martellando con frasi vigorose il suo volere caparbio, mentre lei, dal canto suo, si difende con sospiri da commuovere le pietre, da spezzare i cuori. L'immagine candida dell'altra donna, la pura, incombe insidiosa sulla donna perduta. Allora, per strapparle il contratto il padre le descrive il futuro. Lei è giovane, bella, amata. Ma poi? Mai diventerà sposa. E Violetta, mentre l'altro mette in fila le parole senza fermarsi, mormora continuamente: «È vero...». Mai entrerà a far parte della famiglia. E in quel momento cede; la sua melodia si fa sublime, ed eccola passata dalla parte in cui si supera se stessi. Sacrificio: la parola ha funzionato.⁹

Questo duetto permette di introdurre a scuola un ulteriore argomento, che consideriamo nel prossimo paragrafo: il contrasto tra la *forma mutevole* del canto di Violetta, e la *forma strofica* di Germont.

La strategia del confronto

Una strategia classica per l'apprendimento di qualsiasi contenuto è il *confronto*, la *comparazione* tra soluzioni diverse dello stesso problema: all'interno della stessa opera, o tra opere diverse dello stesso autore, o tra l'opera di Verdi e opere di autori diversi.

Applichiamo questa *strategia del confronto* nelle prossime attività, riguardanti alcune nevralgiche caratteristiche della *Traviata*, ben evidenziate dagli studi che corredano il volume e il dvd. Dove il confronto suggerisce il ricorso ad altre opere il docente avrà biso-

gno di ricorrere anche a materiali recuperabili da altre fonti.

Forme strofiche vs forme a contrasto

Ogni forma d'arte, come ogni linguaggio, ha un proprio codice e le proprie convenzioni, o più propriamente la proprie modalità costruttive. Una di queste i ragazzi la conoscono bene nelle canzoni: ed è la *forma strofica*, il canto di una medesima melodia sopra testi diversi. In *Traviata* si presentano vari casi; non tutti però sono rispettati negli allestimenti: alcuni sono tradizionalmente soppressi. La ragione del taglio sta nel bisogno di non rallentare l'azione scenica. Ecco i casi più noti; l'asterisco segnala le strofe abitualmente sopresse:

Nel primo atto:

- A. Alfredo: «Libiamo ne' lieti calici»;
B. «Tra voi saprò dividere» (cd 1, traccia 3)
- A. Violetta: «Ah forse è lui che l'anima»;
B. «A me fanciulla un candido»* (cd 1, traccia 7)

Nel secondo atto:

- A. Germont: «Di Provenza il mar, il suol»;
B. «Ah, il tuo vecchio genitor» (cd 1, traccia 19)

Nel terzo atto:

- A. Violetta: «Addio, del passato»;
B. «Le gioie, i dolori»* (cd 2, traccia 9)

Verifichiamo perché si può tranquillamente omettere la ripetizione della melodia strofica nel caso di Violetta, cosa che l'autore stesso condivideva, ma sia indispensabile mantenerla nel caso di Germont: un carattere in fondo pedante e ottuso, anche se Verdi non

manca di assegnargli momenti di *pathos* («Si piangi o misera», nel duetto con Violetta). La ripetizione della strofa vale a sottolineare proprio la pedanteria.

Una questione sottile, che è oggetto anche di polemiche fra musicologi, registi teatrali, direttori d'orchestra; riproponibile, se si crede, anche ai nostri ragazzi, almeno ai più grandi: nel secondo atto si usa omettere l'intera cabaletta di Alfredo, «Oh mio rimorso!... Oh infamia» (cd 1, traccia 12); e quella di Germont, «No, non udrai rimproveri» (omessa completamente nella nostra registrazione). Ma sono poi opportune queste omissioni? Le condanna un illustre studioso: «L'omissione di "Oh mio rimorso!..." di Alfredo toglie al giovane l'unica opportunità di esprimere sentimenti autenticamente morali [...]. L'identica eliminazione che, abitualmente, viene fatta delle strofe di Germont, nello stesso atto, crea una conclusione sgraziata alla scena della casa in campagna [...]; si tratta semplicemente di sacrilegio drammaturgico».¹⁰ Resta però il dubbio: non è che nel suo severo giudizio lo studioso si attenga al libretto di Piave, *alle parole*, e non consideri che *la musica*, in entrambi i casi non così felice, invece di caratterizzare i personaggi finirebbe, almeno secondo chi opera i tagli, per sbiadirne la consistenza?

Stessa musica, strofe di personaggi diversi

Hector Berlioz, il compositore della *Sinfonia fantastica* e di opere teatrali come *Les Troyens* e *Benvenuto Cellini*, pubblica nel 1860 un brillante libro di *Memorie*, che resta un documento prezioso per conoscere non solo la sua personalità, ma in generale la vita musicale dell'Ottocento. Fortemente critico nei

confronti del melodramma italiano, osserva a un certo punto: «Potrebbero mai, esseri sensibili all'*espressione musicale*, accettare che in un pezzo d'assieme quattro personaggi animati da *passioni totalmente opposte*, cantino in successione tutti e quattro la *medesima frase melodica* su parole diverse, e usare lo stesso canto per dire: "O tu ch'io adoro ... Quale terrore mi gela ... Il mio cuore batte di piacere ... Il furore mi trasporta"? Supporre, come fanno alcuni, che la musica sia un linguaggio tanto vago che le inflessioni del *furore* possano convenire alla *paura*, alla *gioia* e all'*amore*, sta solo a dimostrare di essere sprovvisti di ciò che rende sensibili ai vari caratteri dell'espressione musicale».¹¹

I melodrammi italiani offrivano a Berlioz esempi a volontà per la sua critica; anche nelle prime opere di Verdi (un compositore che però nella stessa pagina Berlioz confessava di non conoscere). Aveva sempre ragione il francese? Avrebbe avuto ragione ascoltando Giorgio Germont cantare – sulla stessa melodia con cui Violetta esprime nel secondo atto la propria disperazione («Morrò! La mia memoria non fia ch'ei maledica») – il suo invito alla fiducia nel futuro («No, generosa, vivere, e lieta voi dovrete», cd 1, traccia 16)? O nel terzo atto la situazione simile, quando Alfredo replica con un invito alla speranza («Oh mio sospiro, oh palpito») la melodia su cui Violetta ha appena cantato «Gran Dio! Morir sì giovine» (cd 2, traccia 13)? O anche ascoltando nel primo atto Alfredo cantare «Libiamo ne' lieti calici», e sullo stesso motivo Violetta concedersi con il suo «Tra voi saprò dividere» (cd 1, traccia 3)?

Casi ancora più palmari Berlioz avrebbe trovato in *Rigoletto*; per esempio nel finale dell'atto secondo, dove Rigoletto prorom-

pe nel veemente «Sì, vendetta, tremenda vendetta», e la figlia Gilda lo implora di perdonare: due sentimenti opposti anche qui, a leggere le parole, e invece una medesima melodia, sia pure ripetuta da Gilda su una tonalità più adatta al registro di soprano. Un caso analogo si trova nel primo atto, quando Gilda risponde «Quanto affetto! Quali cure!» al padre che raccomandava alla custode della giovane «Veglia, o donna, questo fiore». Incongruenze anche in questi casi, a sentire Berlioz? La domanda può essere rilanciata ai ragazzi: aveva proprio ragione Berlioz?

Anche qui un esercizio prosodico sarebbe forse bastato per dimostrare che a Berlioz sfuggiva una cosa importante. Esclamiamo «Perché non sei venuto?» in un tono di voce ansioso, agitato; e immaginiamo una risposta come «Perché avevo altro da fare!». Che tono avrà la risposta? Potrebbe essere un tono glaciale, come di chi prende le distanze dal suo interlocutore. Ma potrebbe essere il tono altrettanto ansioso e agitato del primo: accanto alla possibile risposta *contrastante*, un'altrettanto lecita risposta simile nel tono (nella musica!) a significare proprio il bisogno di chi risponde di entrare *in consonanza* con chi ha posto la domanda.

Con la ripetizione della melodia del padre, Gilda mostra proprio di voler *entrare in consonanza* con lui, catturare la sua ira e piegarla al perdono nel primo duetto, di tranquillizzarlo nel secondo. Lo stesso meccanismo espressivo ritorna nelle due scene di *Traviata*. Giorgio Germont prima, Alfredo poi, entrano in consonanza con Violetta nel tentativo di sedare la sua disperazione. L'emozione che i due personaggi provano è proprio la stessa, o diciamo affine, e Verdi ce la fa capire con la ripetizione della melodia.

Quando viceversa vuole opporre emozioni diverse, tutta l'opera di Verdi è lì a dimostrare con quanta sensibilità Verdi sappia esprimerle. Non fa certo rispondere Violetta sulla stessa melodia su cui Alfredo canta nel primo atto la sua passione: «Un dì felice, eterea mi balenaste innante» (cd 1, traccia 5). I versi settenari di entrambe le strofe gliel'avrebbero consentito. Ma Violetta ha in mente ben altro che accettare «quell'amor ch'è palpito dell'universo intero»: Violetta respinge Alfredo non solo in quello che dice («Ah se ciò è ver fuggitemi») ma soprattutto nel tono di voce con cui lo dice, nella melodia del suo canto: così vezzoso e spumeggiante nei suoi vocalizzi e nelle sue rapidissime semibiscrome.

Vocalizzi

I vocalizzi, il canto disteso sopra una vocale, sono un altro elemento del codice lirico, che incontra facilmente il rifiuto o addirittura lo scherno dell'ascoltatore lontano dal melodramma. Nella nostra opera non sono certo così frequenti come nelle opere barocche, su su fino a Rossini. Ma proprio l'uso sobrio che ne fa Verdi ci permette di farne cogliere ai ragazzi il valore. Quale risposta migliore potrebbe dare Violetta ad Alfredo, nella scena appena considerata del primo atto, quando esprime la sorpresa gioiosa e insieme l'irrisoluzione, meglio che ricorrendo a quegli svolazzanti vocalizzi? Li sentiamo tornare ancora più estesi nel finale dell'atto, sulla cabaletta «Sempre libera degg'io folleggiare» (cd 1, traccia 8), e sul precedente «gioir!». Un'espressione musicale di gioia dunque, quella di cui il vocalizzo è strumento esplicito. Il vocalizzo «è un suono di gioia senza parole, una voce che esplode in suoni di esultanza, che le parole non saprebbero descrivere»: così mo-

strava di averne consapevolezza addirittura Sant'Agostino (il canto sacro era ricchissimo di *melismi*, come si usava chiamare i vocalizzi).

Madrigalismi e figurazioni simboliche

Un argomento che da solo meriterebbe di essere sviluppato ce l'offre lo stesso passaggio di Violetta, quando canta «Gioire, di voluttà nei vortici, di voluttà perir!». Sulla parola «vortici» la voce si diffonde in un *vorticoso* vocalizzo. (es. 4)

Questo rendere con immagini sonore le immagini evocate dalle parole è un procedimento che ebbe fortuna nel tardo Cinquecento, e che da allora ha continuato ad essere praticato (uno dei fornitori più ricchi di casi del genere è Johann Sebastian Bach, nella sua musica sacra). Nel Cinquecento era praticato dai compositori di madrigali: *madrigalismo* è il nome che si usa dargli. Un altro tipico e memorabile esempio troviamo alla fine della stessa scena, sulla parola «volare»: più e più volte ripetuta su un vertiginoso saliscendi della voce.

Un'altra convenzione del codice melodrammatico è la presenza di figure musicali particolari per designare particolari situazioni, uomini o cose. Un esempio macro è il *Leitmotiv* a cui ricorre Wagner, l'associazione di motivi musicali a personaggi o eventi. In Verdi, e in generale nel melodramma della prima metà dell'Ottocento, troviamo particolari formule ritmiche per introdurre e accompagnare arie, ognuna delle quali è intesa a suggerire un determinato stato d'animo, emozione, situazione scenica.

Un caso ben ricorrente in *Traviata* è la «figurazione musicale della morte», come la chiama il già citato musicologo Frits Noske: una

figurazione ritmica a note rapide con l'accento sull'ultima, che lo studioso individua utilizzata fin dal primo Settecento: (es. 5).

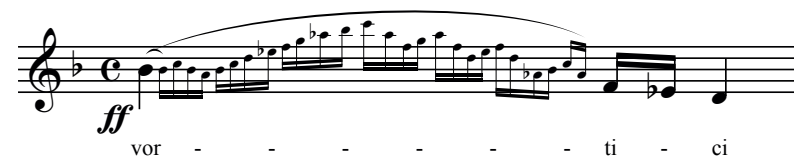
Verdi vi ricorre fin dalla sua prima opera, *Oberto, conte di San Bonifacio*. Citiamo qui alcuni casi suggeriti dal musicologo, tra i quali il docente può scegliere, se intende approfondire l'argomento. In *Macbeth* «la figurazione della morte esprime i pensieri non espressi a parole» dai personaggi.¹² Scontata la sua presenza nella marcia funebre di *Jérusalem*, troveremo casi emblematici fino a *Luisa Miller* (1849) e *Il trovatore* (1853, lo stesso anno di *Traviata*).

In *Traviata* troviamo più volte l'una o l'altra di queste figurazioni della morte:

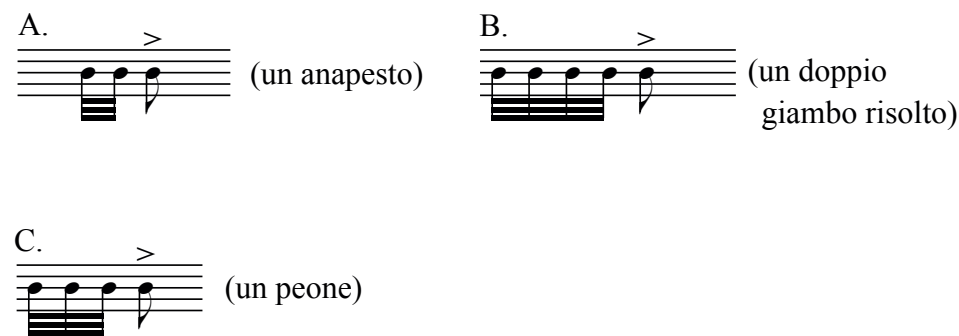
- nel finale dell'atto primo, con l'orchestra che risponde con questa figura alle parole di Violetta «Saria per me sventura un serio amore?»;
- nel secondo atto: quando Alfredo scopre le difficoltà finanziarie di Violetta;
- quando Violetta scrive la lettera di addio ad Alfredo. Col ritorno alla vita rovinosa di prima, Violetta accelererà la sua fine;
- quando i due amanti si ritrovano nel salotto di Flora.

In tutti i casi precedenti, il simbolo ritmico della morte è inserito come 'presagio'. Nell'ultimo atto il presagio è sostituito dalla realtà: quando Violetta non è in grado di alzarsi, gli archi fanno sentire il motivo B. Ma più ancora alla fine, quando sulle parole di Violetta «Prendi, quest'è l'immagine», sentiamo ripetere il motivo A (cd 2, traccia 15).

Esempio 4



Esempio 5



Semantica del metro

Non è raro sentire ascoltatori lontani dal melodramma sorridere allo 'zum pa pa', l'andamento a valzer che introduce e sostiene molte pagine del nostro compositore (e diffusamente degli altri autori della prima metà dell'Ottocento).

In termini tecnici, chiameremo *metro ternario*, o *misura ternaria*, questa base ritmica. *Metro* oppure *misura* (termini più precisi che non il generico e polivalente termine *ritmo*), a designare il raggruppamento (binario, ternario ecc.) delle pulsazioni.

Proprio in metro ternario Verdi imposta molte tra le sue pagine più memorabili. In *Traviata*

il brindisi del primo atto (cd 1, traccia 3) calza naturalmente con la situazione: gl'invitati stanno propriamente ballando, e nessuno qui avrebbe da obiettare. Come non obietterebbe davanti all'analoga situazione del secondo atto: anche se qui non si sta ballando, il metro ternario suggerisce un clima di festa (reso ambiguo, come vedremo, dal *modo minore*).

Consideriamo le occasioni successive ai brindisi, quando in metro ternario cantano:

- Alfredo: «Un dì felice, eterea», a cui risponde Violetta: «Ah se ciò è ver sfuggitemi» (cd 1, traccia 5)
- Violetta: «Ah forse è lui» (cd 1, traccia 7)

Esempio 6

Andantino

Originale in tempo composto (ternario)

tempo semplice (binario)

Di - te al - la gio - vi - ne si bel - la e pu - ra

- Violetta: «Dite alla giovine» (propriamente un 6/8, ternarietà a un secondo livello di scrittura ritmica), a cui risponde Germont: «Piangi, piangi» (cd 1, traccia 15)
- Violetta: «Ah perché venni, incauta» (cd 2, traccia 4)
- Violetta: «Addio, del passato» (altro 6/8; cd 2, traccia 9)
- Alfredo, poi Violetta: «Parigi, o cara» (cd 2, traccia 12)
- Violetta: «Se una pudica vergine», fino al momento in cui spira (cd 2, traccia 15).

Tutte queste pagine sono improntate a una liricità, un *pathos*, appassionata e commovente. La scoperta da fare, da far fare agli alunni, è che a questa liricità è decisivo proprio il contributo del metro ternario. Anche la scelta del metro è dunque un fattore espressivo basilare, un altro 'ferro del mestiere' da aggiungere a quelli considerati sopra.

Ne abbiamo una controprova se proviamo a cantare una qualsiasi di quelle arie variando il metro da ternario a binario. La variazione avrebbe i connotati di una vera profanazione; il *pathos* svanisce (es. 6):

Ci sono almeno quattro scene a metro ternario dove la liricità, il *pathos*, è sostituito da un senso di festevolezza. La prima è l'intero seguito del duetto del primo atto tra Violetta e Alfredo (cd 1, traccia 5), ed è facile da spiegare: nella sala vicina gl'invitati continuano a ballare, e la ternarietà del valzer impregna di sé tutto il dialogo tra i due. Un caso analogo alla fine del secondo atto: anche qui, se pur non si balla, viene evocato un clima mondano (reso ambiguo dalla condotta in *modo minore*: altro 'ferro del mestiere' il *modo*, ricco di risvolti semantici, su cui l'insegnante può sbizzarrirsi; cd 2, traccia 4). Gli altri due casi riguardano situazioni gioiose, non patetiche: la ternarietà, a partire dalle danze, non rimanda certamente sempre a *pathos*! Il primo (altro 6/8) è il «Sempre libera degg'io» (cd 1, traccia 8) di Violetta; il secondo il «Dei miei bollenti spiriti» (cd 1, traccia 10) di Alfredo: le parole stesse del libretto possono essere assunte come 'interpretanti': in entrambi i casi il personaggio dà sfogo alla propria esuberanza.

Il valore semantico della ternarietà è ancora più evidente se lo confrontiamo (ancora la strategia del confronto!) con il suo opposto, la binarietà. L'intera partitura è a disposizio-

ne per verificare le situazioni, prevalenti in *Traviata*, in cui il canto si svolge a due tempi, o a quattro. Qui scegliamo solo il caso più emblematico, dal meraviglioso duetto del secondo atto. Offriamo una possibile interpretazione, tutta da verificare. Binario è il passo, binaria la nostra stessa struttura corporea: la binarietà ha in sé qualcosa di più concreto, fisico, rispetto alla ternarietà. Il metro binario è inevitabile per la marcia; il terzo tempo, la terza pulsazione del metro ternario, ci allontana da questa fisicità, sospende per così dire il passo, ritarda il ritorno del tempo forte su cui poggia la battuta.

Giorgio Germont non si esprime mai in metro ternario! Tutte le sezioni di recitativo sono a metro quaternario (estensione del binario), e lo sono gli assoli, «Pura siccome un angelo» (cd 1, traccia 14), «Un dì quando le veneri» (cd 1, traccia 15), «Di Provenza il mar,

il suol» (cd 1, traccia 19). Germont rivela qui tutta la sua 'quadratura mentale', se è permesso dire, un carattere che il passo binario della musica fa apparire militaresco. Non ci sarà da stupirsi che la binarietà del canto di Germont trascini con sé, nel lungo duetto, anche il canto di Violetta, che solo in «Dite alla giovine si bella e pura» (cd 1, traccia 15) riesce a sottrarsi all'intransigenza dispotica del vecchio, in un atto di supremo sacrificio. Germont canta sempre in metro binario, tranne quando è obbligato dalla ternarietà degli altri ad associarsi.

Anche qui, cosa diventerebbe il canto di Germont se diventasse ternario? Una prova non difficile a scuola, a rivelare il barbaro stravolgimento psicologico del personaggio, diventato un frivolo compare dei ricchi frequentatori dei salotti: giusto l'opposto di quello che è veramente (es. 7).

Esempio 7 A (originale)

Andante piuttosto mosso

Di Pro - ven-za il mar il suol, chi dal cor ti can-cel-lò?

Esempio 7 B

Andante piuttosto mosso

Di Pro - ven-za il mar il suol, chi dal cor ti can - cel - lò?

Un prerequisito elementare

Le osservazioni che potremo offrire e sollecitare ai ragazzi sul metro richiedono un prerequisito: la capacità di riconoscere se una musica scorre a metro binario oppure ternario.¹³ È una capacità che potrebbe ben maturare nella scuola elementare, se vi si dedicano gli insegnanti: cosa che purtroppo succede raramente. Possiamo esercitarli noi gli alunni fin dalla prima media offrendo semplici esempi vocali o strumentali, e accompagnandoli con il movimento delle mani: il classico su e giù del binario, l'un due tre (giù, lateralmente, su) del ternario; poi senza muovere le mani. Scegliamo inizialmente una stessa melodia, prima a due poi a tre, o viceversa. In questo caso l'unica variabile in gioco è proprio la misura (il resto non varia), e il riconoscimento è facilitato.

Un celebre esempio di trasformazione: la canzone scozzese *Auld lang syne* è in misura quaternaria (binaria raddoppiata). Ma nel film del 1940 *Il ponte di Waterloo* fu trasformata in un valzer, per l'estremo patetico addio fra i protagonisti: *Il valzer delle candele* nasce proprio così, in quel vecchio film. Insegniamolo nelle due versioni. Facciamo cogliere le differenze di carattere, di spirito: più regolare, posata, la versione a quattro, più leggera e danzante quella a tre. Ancora: affidiamo a un gruppo l'esecuzione di pulsazioni in metro binario: per esempio battito/schiocco delle dita. Altri possono improvvisarci sopra, con strumenti o con la voce. Per questa esperienza è essenziale che chi improvvisa vada ben a tempo, rispettando la misura.

E ora, cambiamento importante: la 'base' esegue pulsazioni alternate una a due (ùm pa pa, ùm pa pa...), gli altri improvvisano,

sempre rispettando le pulsazioni. La differenza rispetto a prima è forte, e ben avvertibile; siamo ora in misura ternaria. Più avanzata un'altra esperienza: chiedere ai ragazzi stessi di trasformare un canto che conoscono da binario a ternario, e viceversa. La canzone da trasformare va conosciuta bene a memoria. Un ragazzo batte la nuova misura nella quale la canzone va trasformata. Il nuovo accompagnamento è il supporto che orienta interiormente la trasformazione. In alternativa all'accompagnamento, il passo è un'eccellente guida. Immaginiamo di dover trasformare in ternaria una canzone binaria, per esempio *Fra Martino*. Ci si muove in circolo, a passo di valzer. E intanto si cerca, in silenzio, di 'sentire' *Fra Martino* 'a valzer'. Il primo che lo sente dentro di sé lo canta. Viceversa, camminare a passo di marcia aiuta a sentire nella nuova veste, binaria, una musica originariamente ternaria.

Rievocazioni

Un procedimento musicale che Wagner svilupperà sistematicamente, ma che anche Verdi conosce, e altri prima di lui, è il *Leitmotiv*: il ritorno di un tema precedentemente esposto, per richiamare ora la situazione corrispondente. Verdi se ne serve per chiudere la vicenda terrena di Violetta (cd 2, traccia 15), affidando a due *sol*i di violini il tema dell'amore dal primo atto («A quell'amor, quell'amor ch'è palpito»). Come all'inizio dell'atto Verdi aveva rinunciato al canto, per 'oggettivare' realisticamente la lettura che Violetta fa della lettera di Germont facendogliela *parlare* (cd 2, traccia 8), così ora sente il bisogno di creare, mediante il contrasto tra *parola parlata e musica*, uno sdoppiamento di registri espressivi: anche adesso Violetta

parla («Cessarono gli spasimi del dolore»; cd 2, traccia 15) mentre è il *Leitmotiv* degli archi a esprimere il *pathos* della situazione, ricordandoci i momenti felici della vita che fu.

Giacomo Puccini avrà ben presente questo finale quando in *Bohème* farà morire la sua Mimì: «Qui amor, sempre con te!... Le mani... al caldo... e... dormire...». Mimì spira su quello stesso La bemolle su cui Violetta sente insorgere dentro di sé un mendace «insolito vigor». E proprio come in *Traviata*, anche qui il canto monocorde fa da pedale ai violini, che riprendono i temi dell'amore dal duetto del primo atto: «Cercar non giova», come poco prima i motivi di «Mi chiamano Mimì», poi di «Mi piacciono quelle cose». Il confronto tra i due finali può essere suggestivo per i ragazzi, che scopriranno anche una differenza significativa: mentre le ultime parole di Mimì sono cantate piano sul La bemolle, Verdi fa seguire, al parlato e al breve passo monocorde su «insolito vigor», un crescendo d'intensità, di agogica (velocità), di *melos* che culmina sull'acuto di «oh gioia!». Quale finale preferiranno?

Chi è Violetta?

Se i ragazzi hanno preso confidenza con *La traviata*, ascoltandone almeno gli episodi salienti, ora si può tornare, con i più grandi, alla questione posta all'inizio: chi è Violetta, proprio una cortigiana, come Dumas la descrive diffusamente?

Se il libretto di Francesco Maria Piave glissa sull'argomento, sfumandolo con allusioni vaghe, la musica di Verdi è inequivocabile: Violetta non esibisce nulla di riprovevole, è una donna positiva, appassionata, vittima dell'umanità egoista che la circonda, incarnata in Giorgio Germont (ma anche nella gelosia rabbiosa di Alfredo, nella seconda parte del secondo atto), una donna che si sacrifica per il bene altrui, e che affronta coraggiosamente la morte a cui sa di essere presto votata. Tutto il resto, prostituzione, spregiudicatezza, amore per il lusso sfrenato, resta fuori dal melodramma, nelle pieghe del romanzo. È proprio la musica a dircelo, sono i violini *divisi* che introducono pateticamente l'opera (cd 1, traccia 1) e che ritornano in modo struggente nell'ultimo atto (cd 2, tracce 7, 8, 15), è l'intensità delle melodie che rendono esplicite a noi le emozioni della protagonista come nessun testo letterario potrebbe fare. In quale passaggio dell'opera è mai davanti a noi, alla nostra sensibilità di *ascoltatori*, una figura di mantenuta? Il luogo sociale in cui il libretto la pone è per Verdi piuttosto un pretesto per disegnare una delle figure più commoventi, e possiamo dire virtuose, del teatro dell'Ottocento. Ascoltando Verdi, chi pensa più che 'traviata' sia l'epiteto spregiativo che Dumas prima e Piave poi assegnavano alla loro protagonista? Con la sua opera il musicista l'ha fatto diventare, se non sinonimo, almeno simbolo del dono d'amore.

NOTE

1. Bologna, Il Mulino, 1990, pp. 107-148. Con l'avvertenza che l'autrice si ferma al libretto, alla vicenda letteraria; non entra nel mondo espressivo di Verdi.
2. CATHERINE CLÉMENT, *L'opera lirica o la disfatta delle donne*, Venezia, Marsilio, 1979, p. 76. Nel saggio di Philip Gossett contenuto nel volume, troviamo narrata la vicenda più diffusamente.
3. Nell'opera di Verdi, suggerisce un musicologo spagnolo, «è la donna a decidere il corso delle cose: Violetta nella *Traviata*, Azucena nel *Trovatore*; sebbene la donna in Verdi sia lontana dall'immagine redentrice dell'*eterno femminino* del teatro tedesco. Nel teatro di Verdi ci sono volontà eroiche. Ma non propriamente eroi, perché Verdi aspira ad avvicinarsi alla realtà della vita, che è quanto sente come artista, e nella realtà della vita ci sono sacrifici, rinunce, castighi più o meno ineludibili, non eroi alla maniera romantica» (ADOLFO SALAZAR, *La música en Cervantes y otros ensayos*, Madrid, Insula, 1961, pp. 374-375).
4. Un'altra differenza significativa tra il dramma di Dumas e il libretto di Piave: nel secondo, quindi nella *Traviata*, alla morte di Violetta è presente Giorgio Germont, assente nell'originale di Dumas. Al padre di Alfredo il nostro melodramma offre l'occasione di riconoscere il proprio egoismo e di pentirsi.
5. ALEXANDRE DUMAS FILS, *La signora delle camellie*, Roma, La Biblioteca di Repubblica, 2005, p. 11. I passi successivi sono presi dalle pp. 20, 69, 120.
6. Queste testimonianze appaiono in una ricerca storica sulla pedagogia della musica: CARLO DELFRATI, *La musica nella riflessione pedagogica: verso una teoria autonoma dell'educazione musicale*, «Cultura e scuola», 87, luglio-settembre 1983, pp. 150-171; 88, ottobre-dicembre 1983, pp. 133-154.
7. Al docente interessato mi permetto di segnalare: CARLO DELFRATI, *La voce espressiva*, Milano, Principato, 2001.
8. Valga per tutti: JULIAN BUDDEN, *Le opere di Verdi*, Torino, EdT, 1988, vol. II.
9. CLÉMENT, *L'opera lirica* cit., pp. 78-79.
10. FRITS NOSKE, *Dentro l'opera*, Venezia, Marsilio, 1993, p. 317.
11. HECTOR BERLIOZ, *Mémoires*, Paris, Garnier Flammarion, 1969, p. 278.
12. NOSKE, *Dentro l'opera* cit., p. 207. La citazione successiva è a p. 215.
13. Altri esercizi suggerisco nel testo scolastico: CARLO DELFRATI, *All'opera insieme/online*, Milano, Principato.