

## **LA MUSICA DELLE EMOZIONI: TEORIA E TECNICHE PER L'INSEGNAMENTO DELLA FUNZIONE EMOTIVA DELL'INTONAZIONE ATTRAVERSO LA CANZONE**

di Vera Lucia

### **ABSTRACT**

*Questo lavoro, presentato a conclusione del XVII ciclo del Master ITALS di 1° livello (indirizzo LS), nasce con l'intento di riflettere sul paraverbale e sulla sua importanza, spesso trascurata, nelle classi di lingua. L'analisi della funzione emotiva dell'intonazione, del ruolo che il paraverbale svolge nell'evento comunicativo e della sua dipendenza/indipendenza dalle altre componenti della comunicazione ci ha portato ad ipotizzare che la competenza paralinguistica debba essere trattata in maniera autonoma ai fini della glottodidattica. Il quadro teorico qui delineato vuole quindi essere il punto di partenza per avanzare proposte didattiche che, attraverso l'uso della canzone, possano guidare gli studenti, sin dai livelli elementari, verso lo sviluppo di questo aspetto e quindi di una più completa competenza comunicativa interculturale.*

### **1. GLOTTODIDATTICA E PARAVERBALE**

Nel campo della glottodidattica il tema dell'intonazione in generale non sembra aver mai destato particolare interesse. Quando pur compare qualche esercizio a riguardo nei manuali di italiano per stranieri (relegato nell'immane sezione dedicata alla fonologia), bisogna ammettere che molti insegnanti non vi si soffermano affatto e gli studenti non nascondono il loro malumore di fronte a determinate tipologie di esercizi. La funzione dell'intonazione legata alle emozioni (ovvero la funzione emotiva della componente paraverbale della comunicazione) è stata probabilmente ancor più trascurata delle altre perché presenta ulteriori difficoltà. La sua descrizione è infatti più complessa ed è persino ancora in corso la riflessione sulla relazione tra intonazione ed emozioni: questa sembra non essere universale (Chun 2002:56) e in generale non sembra possibile una categorizzazione che stabilisca una corrispondenza univoca tra una struttura prosodica e un'emozione specifica, anche perché raramente le emozioni che esprimiamo si presentano singolarmente, isolate le une dalle altre (Canepari 1985:passim).

Il paraverbale svolge però, come avremo modo di chiarire meglio più avanti, un ruolo fondamentale all'interno dell'evento comunicativo e non tenerne conto quando

progettiamo un percorso glottodidattico significherebbe non fornire ai nostri studenti tutti gli strumenti per sviluppare a pieno la loro competenza comunicativa. Inoltre, se come abbiamo detto, la relazione tra le emozioni e gli aspetti paralinguistici attraverso i quali le esprimiamo non è universale, possiamo ritenere che alcuni tratti siano culturalmente determinati. È perciò estremamente importante guidare lo studente in una riflessione interculturale sull'argomento in modo che egli possa, attraverso il confronto con la propria linguamadre e la propria cultura, essere consapevole delle difficoltà che possono sorgere e quindi in grado di "sospendere il giudizio" e "relativizzare" (Balboni 2015:1-20) quando si troverà in una situazione in cui potrebbero generarsi fraintendimenti, incomprensioni o persino contrasti.

Una volta compresa l'importanza del paraverbale, il problema che si presenterà è: come introdurre il paraverbale in una classe di italiano?

Appare a nostro avviso evidente che ci siano delle difficoltà nel trasferire certe acquisizioni teoriche sul piano pratico dell'insegnamento e che i tentativi fatti fino ad ora faticino a svincolarsi dall'idea di un test in laboratorio; idea che mal si adatta all'atmosfera rilassata di una classe di lingua in cui si cerca invece di far abbassare il filtro affettivo dello studente e incentivare la voglia di comunicare.

La nostra proposta di utilizzare le canzoni vuole essere in questo senso prima di tutto un invito a cercare altre vie per insegnare l'intonazione della lingua, oltre che un'ipotesi concreta di lavoro sul paraverbale. In essa confluiranno esperienze diverse: quella come apprendenti di lingue straniere e quella ad oggi maturata come insegnanti di italiano LS nelle scuole private e nelle Volkshochschule berlinesi. Saranno proprio queste esperienze – con tutti i loro limiti – a guidare la nostra riflessione nel tentativo di progettare unità didattiche ed attività senza mai dimenticare la realtà di certe classi di lingua: i bisogni degli studenti e la loro motivazione, la scarsa disponibilità di attrezzature tecnologiche di molte scuole e la tipologia di corsi che vengono offerti al di fuori dei contesti più istituzionali come la scuola dell'obbligo e le università.

## **2. IL PARAVERBALE E LA COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE**

Prima di avanzare qualsiasi proposta didattica, occorre innanzitutto chiarire che cosa si intende per paraverbale. La sua definizione e il suo ruolo all'interno dell'evento comunicativo non sono interesse esclusivo di una sola disciplina ma sono stati analizzati da molteplici punti di vista. Cercheremo qui di dare in qualche modo conto di questa interdisciplinarietà – ma senza alcuna pretesa di esaustività – per far emergere gli aspetti più significativi ai fini dell'applicazione didattica. Infine vedremo quindi come il paraverbale si inserisca nello schema della competenza comunicativa interculturale (Balboni 2015:passim) e ci aiuti a far riflettere gli studenti su un aspetto della lingua che influenza la loro efficacia comunicativa molto più profondamente di quanto non credano.

## 2.1 DEFINIZIONE E TERMINOLOGIA

Con il termine "paraverbale" si definiscono quegli aspetti vocali ma non verbali (Balconi 2008:7) che sono parte integrante della comunicazione orale e attraverso i quali riusciamo a trasmettere al ricevente anche le emozioni legate al nostro messaggio

[...] ovvero le funzioni prosodiche e l'espressione delle emozioni, grandemente indagate nella loro condizione deficitaria nell'ambito della neuropragmatica clinica. (Balconi 2008:7)

Nonostante l'ormai grande diffusione di questo termine (piuttosto inflazionato su internet) quando si parla di comunicazione, nella letteratura specialistica di linguistica e neuropsicologia per la sua definizione si fa riferimento agli "aspetti paralinguistici" (Canepari 1985:passim e Balconi 2008:passim) rispettivamente dell'intonazione o del linguaggio. Una definizione però, anche questa, che non sembra essere utilizzata in maniera univoca né in italiano né in inglese<sup>1</sup>.

Se in italiano infatti l'aggettivo "paralinguistico" designa i tratti soprasegmentali della lingua che ci permettono di manipolare il messaggio in maniera tale da poter dare al parlato le sfumature (non solo emotive) che vogliamo, in inglese *paralanguage*<sup>2</sup>, *paralinguistic* e *non-verbal* descrivono spesso più genericamente il paraverbale e il non-verbale insieme, associandolo quindi nell'analisi a quest'ultimo, ovvero alla componente extralinguistica della comunicazione<sup>3</sup>. Anche in italiano d'altronde non mancano riferimenti generici al "non-verbale" con l'intento degli autori (come già Merhabian e gran parte degli studiosi inglesi di pragmalinguistica) di indicare entrambi gli aspetti.

In questa sede useremo il termine "paraverbale" per la riflessione sull'evento comunicativo mentre torneremo a parlare di "aspetti paralinguistici" della lingua quando affronteremo nel dettaglio i tratti soprasegmentali e prosodici che lo costituiscono, scegliendo quindi di utilizzare l'aggettivo "paralinguistico" nella sua accezione più ristretta. Sul piano didattico definiremo inoltre "paralinguistica"<sup>4</sup> anche la competenza legata al paraverbale, al cui sviluppo sono indirizzate le nostre proposte didattiche.

---

<sup>1</sup> Canepari (1985:88), conscio di una certa confusione terminologica, proponeva il termine "parafonico" proprio perché "paralinguistico", usato anche in riferimento al non-verbale, non permette una distinzione rigorosa.

<sup>2</sup> Il termine "paralanguage" compare per la prima volta negli anni '50 con George Trager (1958:1-12).

<sup>3</sup> Oltre alla letteratura specialistica che si occupa di pragmalinguistica, nel campo della glottodidattica si può avere rapido accesso alla definizione di *paralinguistics* nel [Teacher Knowledge Database](#). Si tratta di un sito dedicato all'insegnamento dell'inglese gestito in collaborazione dal British Council e dalla BBC.

<sup>4</sup> Cfr. il [nozionario di glottodidattica Itals](#)

## 2.2 IL PARAVERBALE NELL'EVENTO COMUNICATIVO

Se facessimo un sondaggio tra gli studenti con i quali entriamo in contatto nel nostro lavoro, chiedendo quale aspetto vada curato di più nell'acquisizione di una lingua straniera ai fini dell'efficacia comunicativa, con buona probabilità la risposta più frequente che otterremmo sarebbe: la grammatica. La convinzione che il "sapere la lingua" sia la cosa più importante è estremamente diffusa e difficile da sradicare anche se da tempo le ricerche portate avanti in questo campo ci dimostrano il contrario. E questo è tanto più vero se parliamo di emozioni. La conoscenza delle grammatiche della lingua non ci assicura che l'interlocutore possa decifrare correttamente anche le emozioni che sono legate al nostro messaggio. Il testo linguistico infatti non è l'unico elemento che entra in gioco nell'evento comunicativo e nemmeno il più importante per veicolare le nostre emozioni.

Ma procediamo con ordine. All'interno di un evento comunicativo dobbiamo innanzitutto distinguere tre componenti: quella verbale (il testo linguistico), quella paraverbale (i tratti vocali non verbali che accompagnano il testo linguistico) e quella non verbale (tutti quegli aspetti non linguistici che pure partecipano alla trasmissione del messaggio). La prima di esse coincide ovviamente con la lingua in tutti i suoi elementi cioè tutto il materiale verbale organizzato in base alle grammatiche (fonologica, morfologica, lessicale, sintattica e semantica) della lingua scelta per la comunicazione. Il verbale ha ovviamente una sua componente vocale, sonora, collegata alla pronuncia dei singoli fonemi e che non va confusa con il paraverbale.

La componente paraverbale è infatti legata agli aspetti vocali ma non-verbali (Balconi 2008:7). Essa è strettamente connessa con la componente verbale e da quest'ultima non è separabile. Comprende tutti quegli elementi fonici, detti soprasegmentali, che si collocano al di sopra degli elementi fonici come consonanti e vocali (segmentali) che hanno invece una realizzazione verbale. Si tratta degli aspetti prosodici della lingua, della sua intonazione che ci permette di connotare il nostro messaggio dal punto di vista emotivo. Senza di essa il messaggio risulterebbe asettico, quasi robotico. Afferma Canepari (1985:87):

Qui intendiamo la paralinguistica come l'insieme di quegli elementi fonici, non-verbali che rendono completa e organica la comunicazione verbale umana, liberandola dall'artificialità e dalla meccanicità cui sarebbe condannata se si potesse/dovesse servire solo degli elementi linguistici in senso stretto.

Infine abbiamo la componente extralinguistica che comprende tutti gli aspetti non verbali della comunicazione: espressioni facciali, gesti, postura, prossemica e ogni altro elemento che partecipi all'evento comunicativo.

Ognuna di queste componenti ha un suo peso nella comunicazione delle emozioni, un peso che è stato possibile calcolare approssimativamente in percentuale e che non coincide affatto con quelle che potrebbero essere le aspettative dei nostri studenti: 55% non-verbale, 38% paraverbale e 7% verbale.

Total feeling = 7% verbal feeling + 38% vocal feeling + 55% facial feeling<sup>5</sup> (Merhabian 1971:44)

Analizziamo insieme l'enunciato seguente per chiarire meglio il significato di queste percentuali. Immaginiamo quindi questa reazione di un ipotetico parlante al commento di un conoscente o di un amico:

- Molto gentile da parte tua!

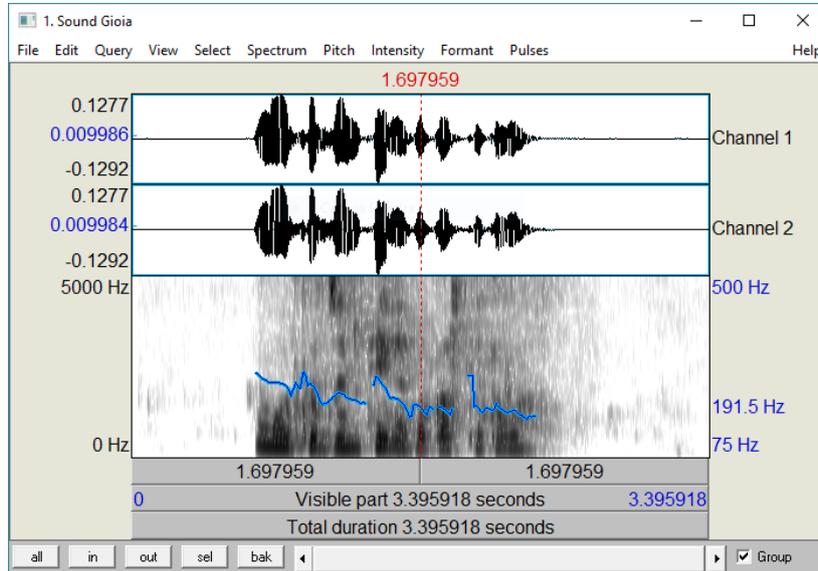
Ora, se considerata sulla carta e isolatamente, fuori contesto, la frase non ci permette in nessun modo di ricostruire il dialogo: non abbiamo nessuna informazione che ci permetta di farci un'idea della reazione che il commento ha generato nel parlante né tantomeno siamo in grado di dedurre che tipo di commento fosse stato fatto dal conoscente/amico. Così com'è scritta questa esclamazione non ci comunica nulla se non il mero significato delle parole che la compongono. In una conversazione reale invece essa ha un numero non precisato<sup>6</sup> di realizzazioni foniche che veicolano messaggi diversi pur utilizzando lo stesso materiale verbale. Le parole saranno sempre le stesse ma dal tono di voce della persona che le pronuncia, dal ritmo, dalle pause e dagli accenti scelti saremo in grado di capire quale emozione ha generato il commento in chi lo ha ascoltato:

---

<sup>5</sup>Traduzione personale: "Emozione totale: 7% emozione verbale + 38% emozione vocale + 55% emozione facciale". Queste percentuali vengono citate spesso su internet come "la regola di Merhabian".

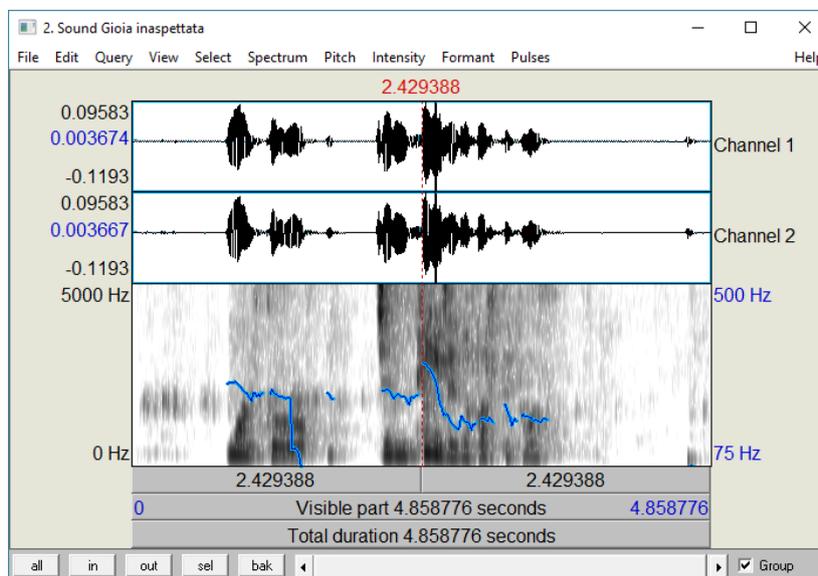
<sup>6</sup>Anche per un madrelingua è molto difficile riprodurre la stessa identica curva intonativa nonostante si tratti sempre della stessa frase e ci sia in gioco la stessa emozione.

- gioia per un commento positivo



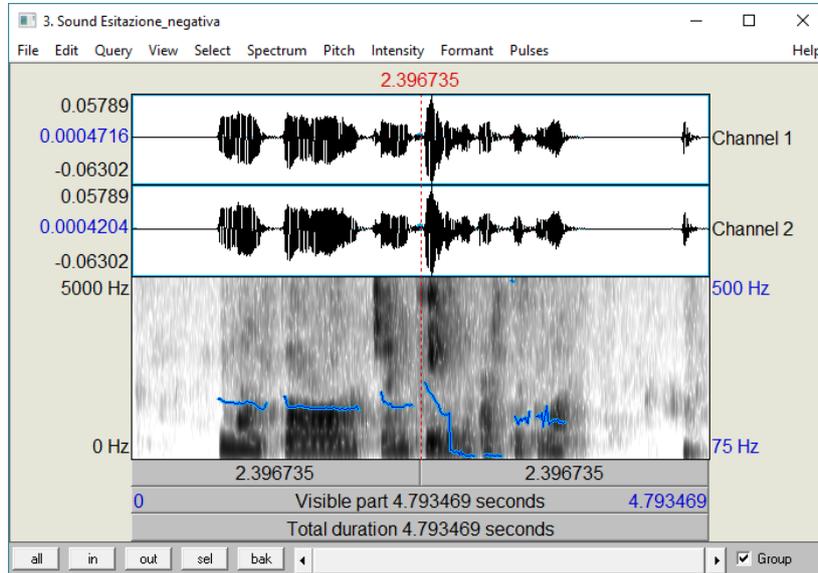
**Fig. 1:** visualizzazione della curva intonativa della frase "Molto gentile da parte tua!" (Gioia) con il software gratuito Praat (come suggerito da Barry in Trouvain e Gut 2007:99)

- esitazione di fronte ad un commento positivo inaspettato



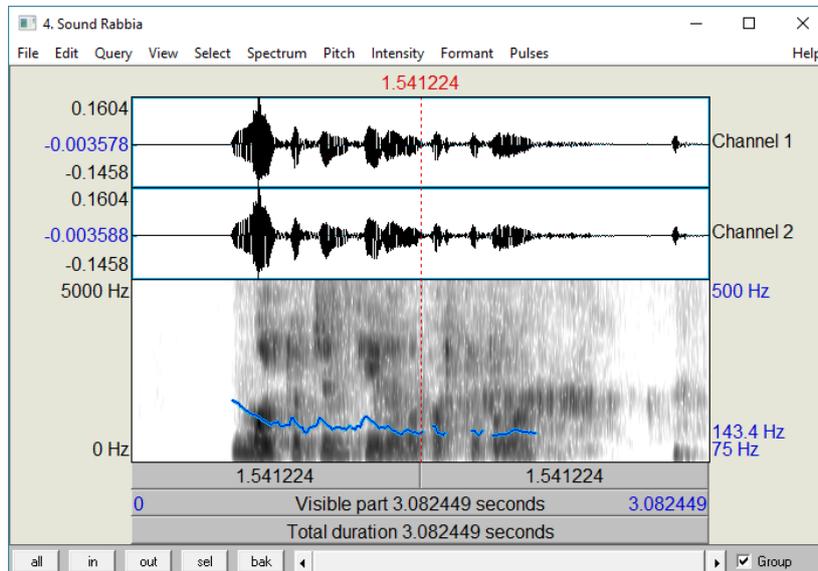
**Fig. 2:** visualizzazione della curva intonativa della frase "Molto gentile da parte tua!" (Gioia inaspettata)

- esitazione di fronte ad un commento negativo che lascia spiazzati



**Fig. 3:** visualizzazione della curva intonativa della frase "Molto gentile da parte tua!" (Esitazione negativa)

- rabbia per un commento negativo o addirittura offensivo e così via.



**Fig. 4:** visualizzazione della curva intonativa della frase "Molto gentile da parte tua!" (Rabbia)

Tutto questo grazie al paraverbale.

Tuttavia non abbiamo ancora il quadro completo anche perché le realizzazioni foniche sono talmente tante da non permetterci di essere sicuri al 100% di quello che la persona in questione sta provando. Se l'avessimo di fronte a noi, saremmo in grado di osservare le espressioni del suo viso, la sua postura, i suoi gesti e la prossemica in rapporto all'interlocutore e tutti questi elementi confermerebbero o smentirebbero la nostra ipotesi. Così come un sorriso potrebbe assicurarci che il commento è stato apprezzato, allo stesso modo un'espressione del viso improvvisamente seria, un irrigidimento della postura, un passo avanti o indietro rispetto all'interlocutore potrebbero dichiarare il disappunto del parlante. Infine potrebbe persino capitare che il paraverbale e il non-verbale si contraddicano: un tono di rimprovero che sia accompagnato da un sorriso può rivelare l'intento ironico del parlante, mentre un irrigidimento della postura o dei muscoli del viso può rivelare disappunto o rabbia anche se parole e tono di voce esprimono il contrario.

Possiamo quindi affermare con Merhabian (1971:44) che

Generalizing, we can say that a person's nonverbal behaviour has more bearing than his words on communicating feelings or attitudes to others.<sup>7</sup>

Precisiamo che quando l'insigne psicologo usa il termine "nonverbal" fa riferimento a paraverbale e non-verbale insieme, seguendo la già segnalata tendenza propria della letteratura in lingua inglese. Come se ne può dedurre, che i due aspetti siano strettamente correlati tra loro (potendo essere congruenti o divergenti; cfr. Balconi 2008:215) è quindi un pensiero condiviso, come pure l'idea che essi appartengano, entrambi, al campo della pragmatica.

Questa affermazione viene convalidata anche dalle acquisizioni della neuropsicologia nell'analisi della molteplicità funzionale oltre che strutturale (Balconi 2008:215) del cervello umano. Dallo studio dei sistemi che gestiscono le funzioni legate alla comunicazione, è infatti emerso che gli elementi vocali non-verbali non sono di pertinenza delle funzioni linguistiche (fonologica, morfologica, lessicale, sintattica e semantica) ma di una funzione di livello superiore: proprio la funzione pragmatica. Questa funzione è di fatto sopraordinata alle grammatiche delle funzioni linguistiche e quindi interviene prima di esse nella pianificazione della comunicazione.

A sostegno poi dell'indipendenza del paraverbale dal verbale e della sua importanza nel processo di espressione (*encoding*) e interpretazione (*decoding*) delle emozioni (Balconi 2008:212), sembra provato che la sua acquisizione preceda quella del verbale stesso. L'essere umano infatti inizierebbe a familiarizzare con l'aspetto vocale non-verbale della comunicazione già prima della nascita e, una volta nato, sarebbe in breve tempo in grado di riconoscere alcuni pattern (schemi) intonativi con valenza emotiva (Canepari 1985:16).

---

<sup>7</sup>Traduzione personale: "Generalizzando possiamo dire che il comportamento non verbale di una persona è più rilevante delle sue parole nel comunicare agli altri emozioni o atteggiamenti."

## **2.3 COMPETENZA PARALINGUISTICA E COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE**

Dal punto di vista della glottodidattica la competenza che riguarda il paraverbale, definita "paralinguistica", viene invece in genere considerata come una componente della competenza fonologica (cfr. [nozionario di glottodidattica Itals](#)). A seguito di quanto esplicitato fino ad ora, questo accorpamento in realtà ci sembra faccia perdere di vista il nodo più importante della discussione: punto di intersezione tra verbale e non-verbale, il paraverbale ci appare strettamente connesso ad entrambi eppure da entrambi in qualche modo indipendente. Sarebbe quindi a nostro avviso più produttivo sia ai fini della ricerca che ai fini didattici considerare questa competenza a tutti gli effetti autonoma e come tale cercheremo di trattarla in questa sede.

La competenza paralinguistica si inserisce a pieno titolo nel modello della competenza comunicativa interculturale (Balboni 2015:passim), riguardando lo sviluppo della consapevolezza, nello studente, della relatività dell'espressione delle emozioni. La connotazione emotiva del messaggio verbale costituisce infatti un passaggio delicato nell'interazione tra parlanti, soprattutto quando la comunicazione avviene in contesti multiculturali. Le differenze nella realizzazione del paraverbale da una lingua all'altra (o meglio da una cultura all'altra perché possono vigere ad esempio anche regole di comportamento specifiche) possono portarci a mal interpretare lo stato emotivo del nostro interlocutore, impedendoci così di sintonizzarci emotivamente con lui e mostrare empatia nei suoi confronti. Certo, la mimica facciale e altri elementi della comunicazione non-verbale possono sicuramente aiutarci a disambiguare il messaggio nei momenti di crisi ma è anche vero che non sempre la comunicazione si svolge faccia a faccia e, in situazioni diverse (pensiamo per esempio ad una telefonata), il paraverbale potrebbe essere l'unico nostro punto di riferimento.

Lo sviluppo della competenza paralinguistica è per eccellenza lo sviluppo della capacità di sospendere il giudizio e fermarsi ad ascoltare attivamente (Balboni 2015:8) perché proprio dall'ascolto nasce la consapevolezza delle differenze culturali sotto questo aspetto e proprio dall'attenzione all'ascolto che ne deriva, nasce la consapevolezza della necessità di negoziare i significati con l'altro.

## **3. INTONAZIONE, PARAVERBALE E GLOTTODIDATTICA**

Dopo aver delineato il quadro generale sul paraverbale, occorre adesso approfondire gli elementi che lo costituiscono. Abbiamo infatti fino ad ora soltanto affermato la relazione tra il concetto di paraverbale e i tratti soprasegmentali della lingua ma non abbiamo ancora chiarito quali siano questi tratti. Ci soffermeremo quindi sulle nozioni di fonetica e fonologia che ci occorrono per parlare di intonazione e distingueremo poi le molteplici funzioni che essa svolge, prestando particolare attenzione agli elementi coinvolti nell'espressione di emozioni e attitudini ovvero nella funzione "attitudinale/emozionale" (Chun 2002:54). Infine vedremo modelli e strumenti utili per rappresentarla e le tipologie di esercizi consigliati per la sua acquisizione.

### 3.1 DEFINIZIONE E TERMINOLOGIA

Anche in questo caso prima di affrontare l'argomento sarà necessaria una premessa terminologica. Trovandosi di fronte ad una pluralità di testi che si occupano di strutture prosodiche e intonazione è infatti facilmente ravvisabile come non sia possibile ricavare una definizione condivisa e semplice dei termini che ci interessano (Chun 2002:3-4 e per la definizione di intonazione anche Trouvain e Gut 2007:13-14, 25-26). Senza alcuna pretesa di esaustività proviamo quindi ad introdurre le definizioni che ci occorrono e cioè quella di "intonazione", "tratti soprasegmentali" e "prosodia".

Quando parliamo di "intonazione" intendiamo comunemente "la melodia" della lingua parlata ed in fondo quest'idea, che nasce dalla nostra percezione uditiva del fenomeno, coglie probabilmente l'elemento principale da cui l'intonazione dipende: la variazione della tonalità. Ma l'intonazione non dipende soltanto da questo aspetto. Per fornirne una definizione più precisa ci affidiamo alle parole di Cruttenden (1997:7):

INTONATION involves the occurrence of recurring pitch patterns, each of which is used with a set of relatively consistent meanings, either on single words or on groups of words of varying length<sup>8</sup>.

Soffermandoci per il momento sulla prima parte di questa definizione, l'intonazione può essere considerata come l'organizzazione in schemi ricorrenti di tre tratti soprasegmentali principali: tonalità (*pitch*), durata (*length*) e accento (*loudness*)<sup>9</sup>.

Per "tratti soprasegmentali" si intendono invece unità fonologiche che sono "sovrapposte" a quelle segmentali (ad esempio vocali e consonanti) (Chun 2002:3) e comprendono, oltre all'intonazione, prominente, ritmo e velocità d'eloquio (in inglese *prominence/stress, rhythm e tempo* in Cruttenden 1997:1-25).

Il termine "prosodia" dovrebbe riferirsi all'insieme delle caratteristiche foniche di una lingua che svolgono tutte le possibili funzioni linguistiche, paralinguistiche ed extralinguistiche (Chun 2002:3).

Una certa confusione nasce dal fatto che tutti questi termini sono spesso utilizzati come se fossero del tutto interscambiabili. In generale in questa sede seguiremo la tendenza più diffusa, parlando di intonazione in un senso più ampio per riferirci agli schemi intonativi che implicano, oltre alla variazione della tonalità, anche altri tratti soprasegmentali e considerando quindi l'aspetto tonale come predominante.

---

<sup>8</sup>Traduzione personale: "L'INTONAZIONE riguarda l'occorrenza di modelli ricorrenti di variazione della tonalità, ognuno dei quali è utilizzato con una gamma di significati relativamente costanti sia su parole singole che su gruppi di parole di differente lunghezza."

<sup>9</sup>Manterremo il riferimento parallelo alla terminologia italiana (Canepari 1985:passim) e inglese (Cruttenden 1997:7) anche per facilitare la lettura delle immagini.

## 3.2 L'INTONAZIONE E GLI ALTRI TRATTI SOPRASEGMENTALI

Approfondiamo adesso con ordine tutti i tratti soprasegmentali che influenzano la comunicazione paraverbale cominciando proprio da quelli che interessano l'intonazione.

### 3.2.1 TONALITÀ (*PITCH*), DURATA (*LENGTH*) E ACCENTO (*LOUDNESS*)

La "tonalità" altro non è che l'altezza dei suoni che produciamo parlando. Questa altezza si realizza dal punto di vista acustico in una frequenza che ovviamente varia durante la produzione di una parola o di gruppi di parole. Gli esseri umani sono fisiologicamente predisposti alla produzione e percezione di questa caratteristica del suono. Da un lato, grazie alla vibrazione delle corde vocali nella laringe, siamo infatti in grado di produrre suoni con frequenze diverse, dall'altro il nostro apparato uditivo ci permette di percepire queste vibrazioni e il nostro cervello è in grado di discriminare le altezze almeno in maniera relativa: siamo infatti in grado di dire, quando percepiamo due suoni, quale di essi è il più grave e quale il più acuto.

Se questo è l'aspetto più facile da cogliere, esso non è però il solo ad influire sulle funzioni dell'intonazione. Occorre infatti tener presente anche la "durata" (*length*) e "l'accento" (*loudness*) (Chun 2002:4-6).

Con la prima si intende proprio la durata fisica del suono. Dal punto di vista fonologico è la durata relativa (non assoluta) dei suoni che ricopre un ruolo importante nel segnalare accento e prominente.

Con la seconda invece ci riferiamo all'energia presente nella produzione del suono e quindi, a livello acustico, alla sua intensità. La definizione italiana non deve trarci in inganno e farci confondere questo aspetto intonativo con l'accento che determina invece la prominente.

### 3.2.2 PROMINENZA (*STRESS*)

La "prominente"<sup>10</sup> (Chun 2002:6-7) consiste nell'emergere di una sillaba rispetto alle altre all'interno di una parola o di un enunciato. Va pertanto distinta dal concetto di "accento" perché l'intensità del suono partecipa ma in maniera secondaria alla sua realizzazione.

---

<sup>10</sup> I ricercatori inglesi, pur distinguendo i termini *prominence*, *stress* e *accent*, tendono a considerare interscambiabili i primi due e a separare *accent* in quanto relativo ad una variazione di tonalità.

### 3.2.3 RITMO (*RHYTHM*) E VELOCITÀ DI ELOQUIO (*TEMPO*)

Infine questi sono forse gli unici due aspetti per i quali esiste una definizione davvero condivisa nella comunità scientifica. Il ritmo è una ricorrenza regolare di unità prominenti nella concatenazione della lingua parlata (Chun 2002:8 e Canepari 1985:35); banalmente, come un battito costante nel parlato.

La velocità di eloquio invece è proprio la rapidità o la lentezza con la quale si succedono gli elementi del parlato. In genere costituisce un importante elemento per la valutazione linguistica perché è indicativa del grado di competenza di un apprendente (Trouvain e Gut 2007:9).

### 3.3 L'INTONAZIONE E LE SUE FUNZIONI

Torniamo adesso alla definizione fornitaci da Cruttenden.

L'intonazione ha una particolarità: è portatrice di significati e cioè in grado, con le sue variazioni, di intervenire sul significato del messaggio e manipolarlo, permettendo così al parlante di portare a termine l'atto comunicativo desiderato.

Una categorizzazione generale permette di distinguere 4 funzioni principali (Chun 2002:48-66):

- una *funzione grammaticale* legata all'associazione tra aspetti intonativi e tipologia di frase (ad esempio tra uno specifico schema intonativo e una frase esclamativa) e ancora all'associazione tra questi e la struttura sintattica che permette la segmentazione dell'enunciato
- una *funzione testuale* che permette di organizzare la struttura dell'informazione (ad esempio distinguendo il "nuovo" dal "dato"), di esplicitare le intenzioni pragmatiche del parlante (gli atti illocutori) e sul piano del discorso di assicurare la coerenza del testo e una corretta gestione dei turni di parola nell'interazione
- una *funzione sociolinguistica* che permette all'ascoltatore di identificare il gruppo sociale di appartenenza del parlante
- una *funzione attitudinale/emotiva* che consiste nella possibilità di esprimere e interpretare gli stati mentali ed emotivi all'interno del processo comunicativo.

Analizzando questo schema riassuntivo con gli occhi di chi si interroga sulle implicazioni didattiche, appare subito evidente che non curare la competenza paralinguistica degli apprendenti significa in qualche modo condannarli all'uso di una lingua impoverita, esporli a fraintendimenti e ridurre la loro possibilità di portare a termine i compiti comunicativi senza dover ricorrere a continue ed estenuanti negoziazioni del significato. Occorre cercare quindi innanzitutto di sensibilizzare gli studenti stessi riguardo a queste problematiche e cercare nuove soluzioni didattiche che consentano di sviluppare questa competenza stimolando la loro motivazione.

### 3.4 FUNZIONE ATTITUDINALE/EMOTIVA E DIDATTICA

La *funzione attitudinale/emotiva* è ovviamente quella che prenderemo in esame in questa sede. A livello teorico è probabilmente quella che meno viene trattata e in aggiunta, il fatto che si tratti di una funzione innata per un madrelingua, la rende sicuramente difficile da insegnare. Ma proprio per il suo carattere culturo-specifico, torniamo a ripeterlo, non può essere ignorata.

Non sono tante le ricerche legate all'acquisizione delle caratteristiche prosodiche che approdano a concrete proposte didattiche e ancora meno facile è trovare delle ricerche specifiche sulla funzione emotiva.

Le proposte didattiche che sono state ad oggi avanzate per insegnare il paraverbale non si discostano molto dallo schema ascolto-ripetizione o ascolto-visualizzazione-ripetizione da parte del singolo studente. La visualizzazione avviene attraverso software specifici come Praat che mostrano all'utente il contorno intonativo (*pitch contour*, Chun 2002:passim) dell'enunciato e le immagini vengono poi utilizzate per il confronto tra la realizzazione di un madrelingua e quella dell'apprendente ai fini della correzione di quest'ultimo.

Questo approccio, oltre che essere demotivante per l'apprendente, propone in genere un lavoro su enunciati separati dal contesto comunicativo.

Se pensiamo al caso della funzione emotiva, frasi isolate creerebbero non poche difficoltà perché verrebbe completamente meno la fondamentale componente interattiva.

Appare quindi più che mai necessario rivedere questo approccio per trovare un modo di fornire agli studenti un *input* davvero completo e significativo per lo sviluppo della competenza paralinguistica e per farlo in un contesto guidato e in gruppo.

Partendo dall'ascolto di un dialogo, Chun (2002:202) suggerisce una progressione in cui si evidenzia molto bene la necessità di lasciare sempre più libero lo studente nel reimpiego dello schema intonativo ascoltato, partendo da un uso più controllato ma puntando all'autonomia dal modello proposto: da una sola parola si arriva poi ad enunciati sempre più articolati.

Da una prospettiva glottodidattica però, la progressione propone, subito dopo l'ascolto e prima dell'imitazione, direttamente la riflessione contrastiva con la lingua materna dello studente; una scelta, questa, che ci sembra discutibile in quanto violerebbe il principio della bimodalità cerebrale, essenziale per il percorso di acquisizione.

Sono queste le premesse teoriche e gli spunti di riflessione che terremo a mente per la costruzione dei nostri materiali didattici e che ci hanno convinto a scegliere di sfruttare la musica (in particolare la canzone) per presentare nella classe di italiano LS la funzione emotiva dell'intonazione. Analizziamo quindi nel dettaglio i vantaggi che essa ci offre.

#### **4. LA CANZONE COME *INPUT* PER L'INSEGNAMENTO DELLA FUNZIONE EMOTIVA DELL'INTONAZIONE**

Negli ultimi anni la canzone ha riscosso nell'ambito della didattica dell'italiano uno straordinario successo, testimoniato dalle numerose pubblicazioni di saggi teorici e di raccolte di materiali già didattizzati. A stimolare il dibattito e la fantasia degli addetti al settore è certamente la grande duttilità di un materiale autentico che offre un *input* straordinariamente ricco. Il suo utilizzo però è stato fino ad ora limitato ai fini del conseguimento di obiettivi linguistico-grammaticali o culturali e mai di quelli paralinguistici. Si è anzi ritenuto che la canzone non potesse servire a questo scopo in quanto la melodia e il ritmo che la caratterizzano si distaccherebbero eccessivamente dall'intonazione e dal ritmo del parlato (Pasqui in Caon [FILIM](#):7). A nostro avviso è invece possibile selezionare una tipologia di canzoni che si presti al lavoro sui tratti soprasegmentali e sulla funzione emotiva dell'intonazione. Vedremo quindi in base a quali criteri operare la selezione e valuteremo i vantaggi del suo impiego.

##### **4.1 MUSICA E GLOTTODIDATTICA**

Il rapporto tra la musica e la glottodidattica ha radici antiche: già nel Medioevo si utilizzava il canto nelle scuole di latino per insegnare proprio l'intonazione e le altre caratteristiche prosodiche (Diadori 1996:357). Nel corso dei secoli questo rapporto è andato però via via incrinandosi, a tal punto che la musica è stata a dir poco bandita dai percorsi di apprendimento per giovani e adulti e confinata nell'ambito dell'insegnamento ai bambini (Diadori 1996:357).

Questa parabola discendente del suo utilizzo didattico si è improvvisamente invertita negli anni Settanta e Ottanta, prima con i metodi legati all'approccio umanistico-affettivo e poi con i metodi che si rifanno ad un approccio comunicativo (Diadori 1996:357).

Lungi dal voler proporre in questa sede un approfondimento storico sull'argomento, con questo brevissimo excursus ci interessa soltanto far notare che, nonostante la sua riscoperta relativamente recente nel mondo della didattica, la musica non è però più stata utilizzata per occuparsi di intonazione. La canzone che entra oggi nelle classi di lingua è, dopo la prima fruizione di carattere estetico, in qualche modo scissa nelle sue due componenti: parole e musica. Certo, quest'ultima ha il compito di suscitare emozioni negli ascoltatori rafforzando lo stimolo fornito dalla parola ma in fondo essa viene utilizzata principalmente per le suggestioni che produce mentre il focus è altrove.

Approcciarci all'aspetto intonativo della lingua ci consentirebbe invece di recuperare il legame tra i due elementi, di ricordare che tra il sistema linguistico e quello musicale ci sono somiglianze e anche fattori di contiguità (Freddi 2012:passim). E anche se il nostro interesse resta ovviamente rivolto alla parte linguistica, la musica acquisterebbe in quest'ottica maggiore rilievo perché non più del tutto isolabile.

## 4.2 CRITERI PER LA SELEZIONE DELLA CANZONE

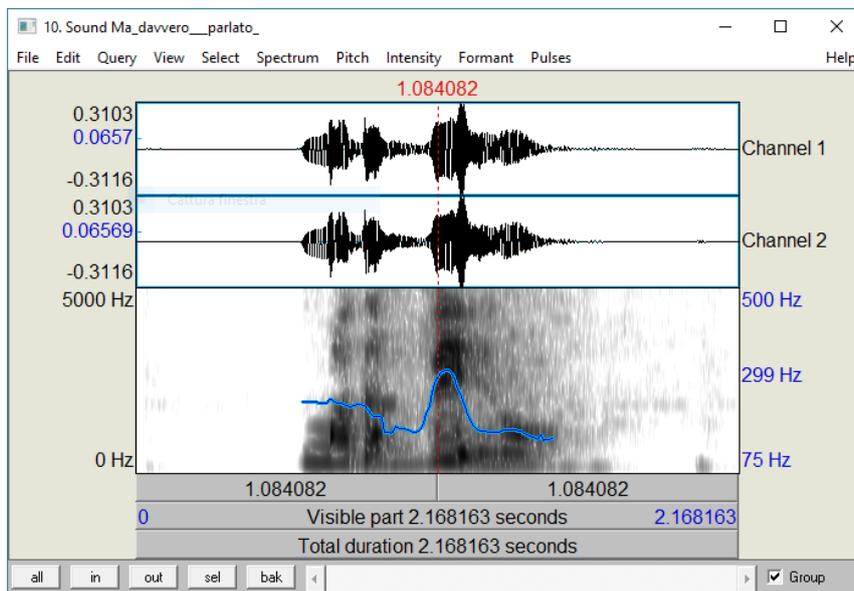
La nostra proposta di lavoro parte proprio dall'idea che con l'ausilio della canzone sia possibile sensibilizzare gli studenti agli aspetti intonativi che influiscono sull'espressione delle emozioni ma le remore palesate dai ricercatori suonano come un invito alla cautela che non va sottovalutato.

La scelta della canzone, a prescindere dal tipo di didattica che si vuole realizzare e dagli obiettivi che si vogliono raggiungere, non può essere comunque fatta alla leggera, magari sulla scia dei gusti musicali dell'insegnante.

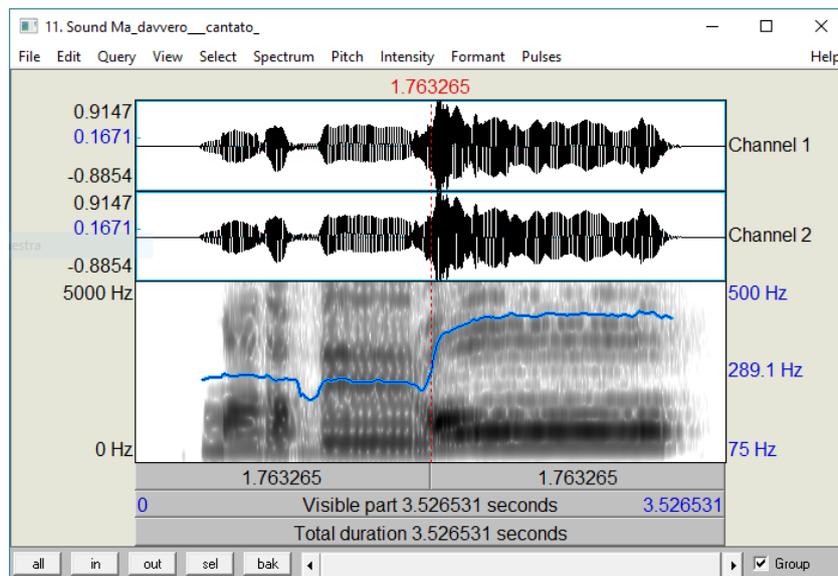
I fattori da prendere in considerazione sono molteplici ma il primo e imprescindibile passo deve essere la valutazione del livello di competenza linguistica degli apprendenti e dei loro bisogni e interessi in base alla tipologia (Costamagna 1996:339). Solo così si potrà evitare di portare in classe testi troppo complessi che richiederebbero un eccessivo sforzo di comprensione da parte dello studente e lo demotiverebbero.

Per il nostro caso specifico poi, le caratteristiche principali da ricercare in una canzone saranno due: una melodia semplice che tenti di imitare gli effetti del parlato e il maggior rispetto possibile dell'isocronia (Caon [FILIM](#):7). Tra queste due componenti, la melodia è sicuramente quella che pone maggiori problemi perché è ovviamente impossibile che essa riproduca esattamente gli schemi intonativi del parlato. Non si deve però a nostro avviso essere troppo drastici su questo punto perché una melodia non troppo articolata può comunque fornire un modello utile di intonazione. Dobbiamo tener presente che i nostri studenti non sono tabula rasa di fronte ad un brano musicale. Per quanto la loro cultura possa essere lontana da quella italiana, sono sicuramente entrati in contatto con la canzone come forma musicale, hanno maturato un'esperienza di ascolto più o meno consapevole nella loro lingua e la loro enciclopedia del mondo rende prevedibile e accettabile in musica la deviazione melodica rispetto al parlato. L'importante è che l'insegnante espliciti queste deviazioni portando esempi utili al confronto tra melodia cantata e parlata e guidando lo studente nella riflessione.

A nostro avviso inoltre ci sono casi in cui la melodia e il ritmo del canto, piuttosto che sconvolgere lo schema intonativo fino a renderlo irriconoscibile, possono invece rallentarlo e accentuarlo, rendendolo più facile da individuare; un effetto che può in qualche modo richiamare alla mente quello del *teacher's talk* o del *motherese* (Freddi 2012:85). In questo modo l'*input* acquista una maggiore ridondanza sia per quanto riguarda l'informazione emotiva che per quanto riguarda l'intonazione. Forniamo a questo proposito un esempio con la visualizzazione della curva intonativa dell'enunciato "Ma davvero!", tratto dal brano "Non gioco più" (di Lerici/Ferrio, cantato da Mina nel 1974) che utilizzeremo nella parte operativa per la costruzione di un'unità di apprendimento.



**Fig. 5:** visualizzazione della curva intonativa della frase "Ma davvero! - parlato"



**Fig. 6:** visualizzazione della curva intonativa della frase "Ma davvero! - cantato"

Se osserviamo le figure 5 e 6 che si riferiscono rispettivamente alla melodia del parlato e a quella del cantato, possiamo notare come, eccetto la parte conclusiva che rappresenta una deviazione la cui relazione con le esigenze della musica è facilmente individuabile, le due curve seguono lo stesso andamento. Il prolungamento del cantato dovuto al ritmo della canzone non fa che accentuare la variazione intonativa che sottoponiamo all'attenzione degli studenti.

### 4.3 ULTERIORI CONSIDERAZIONI SULL'UTILITÀ DELLA CANZONE

La canzone infine ci offre numerosi altri vantaggi a livello didattico che sono validi per qualsiasi tipo di competenza si voglia sviluppare ma che ci sembrano ancor più fondamentali, se confrontati con il quadro delle proposte didattiche attuali che concernono la competenza paralinguistica. Vediamo di specificarli.

Innanzitutto la canzone ci permette di rendere finalmente motivante (Caon e Lobasso 2008:54-69) il lavoro sull'intonazione. Lo studente che prima era costretto a lavorare singolarmente e seduto di fronte allo schermo del computer per registrarsi e confrontare tra loro curve intonative, viene inserito in una classe in cui ha la possibilità non soltanto di confrontarsi a livello culturale e interculturale con altri compagni ma anche di recuperare il contesto comunicativo che gli era precluso nel lavoro su frasi da esso isolate. L'atmosfera rilassata che la musica riesce a creare in una classe, facendo abbassare il filtro affettivo degli apprendenti, favorisce proprio quell'interazione che abbiamo visto essere alla base del processo di espressione e interpretazione delle emozioni.

Prestandosi alla didattizzazione da molteplici punti di vista, la canzone consente poi di integrare la competenza paralinguistica in modo organico all'interno dell'unità didattica insieme ad altri elementi e introduce nella lezione un aspetto ludico che coinvolgendo attivamente lo studente rende più significativo il suo apprendimento in aula. E nel caso infine in cui lo studente voglia continuare il suo percorso autonomamente a casa, grazie ad internet la canzone sarà lì a sua disposizione per essere cantata ancora e ancora (Caon [FILIM](#):4).

### 5. UN'IPOTESI DI LAVORO

Partendo dalle riflessioni teoriche presentate fino ad ora, avanziamo adesso la nostra proposta didattica per l'insegnamento della funzione emotiva dell'intonazione. Proponiamo per un livello A2 un'Unità di Apprendimento (UdA) in cui cercheremo di sfruttare l'*input* melodico e ritmico che la canzone ci mette a disposizione per far scoprire agli studenti, in modo induttivo, le emozioni che si nascondono dietro curve intonative differenti.

L'UdA dal titolo *Davvero! Davvero? Davvero?!* presenta la famosa canzone cantata da Mina, *Non gioco più* (Lerici/Ferrio, 1974) e sarà integrata da attività aggiuntive da svolgere in classe allo scopo di fissare e ripassare le curve intonative, rendere gli studenti a poco a poco indipendenti dalle espressioni facciali (non-verbale) nella loro interpretazione e applicare la curva intonativa appresa ad una frase più lunga.

### **5.1 UdA: DAVVERO! DAVVERO? DAVVERO?!**

*Contesto d'insegnamento:* LS, scuola privata di lingua italiana, classe multilingue

*Tipologia di studenti:* adulti da 30 anni in su

*Numero di studenti:* 8

*Livello linguistico:* A2

#### *Obiettivi*

- Abilità: comprensione orale e scritta e produzione orale
- Competenza linguistica: ripasso della seconda persona dell'imperativo (affermativa e negativa)
- Competenza paralinguistica: prima sensibilizzazione dello studente alla funzione emotiva dell'intonazione
- Competenza extralinguistica: riflessione sulla mimica facciale che accompagna l'espressione delle emozioni
- Competenza culturale: la TV italiana degli anni '70.
- Competenza interculturale: riflessione interculturale sulle curve intonative associate alla mimica facciale nelle culture degli studenti

*Glottotecnologie:* lavagna, fotocopiatrice, computer portatile o tablet con possibilità di accesso ad internet, altoparlanti da collegare al dispositivo se la resa di quelli integrati non è adeguata.

*Durata dell'UdA:* 2 ore e 30 minuti

### **Davvero! Davvero? Davvero?!**

**1.a Chi potrebbe dire questa frase? A chi? Quando? Fai un'ipotesi con un compagno e poi parlane con la classe.**

**NON GIOCO PIÙ**

**1.b Ascolta la musica. A che cosa pensi? Secondo te, la musica e la frase vanno bene insieme? Parla con un compagno e fate una nuova ipotesi.**

**2.a "Non gioco più" è il titolo di una canzone! Adesso ascolta musica e parole insieme e verifica le tue ipotesi.**

**2.b Ascolta di nuovo la canzone e rispondi alle domande:**

- |                         |                |                          |
|-------------------------|----------------|--------------------------|
| 1. Chi canta?           | un uomo        | <input type="checkbox"/> |
|                         | una donna      | <input type="checkbox"/> |
| 2. Il/La cantante vuole | cambiare gioco | <input type="checkbox"/> |
|                         | uscire         | <input type="checkbox"/> |
|                         | andare via     | <input type="checkbox"/> |
|                         | fare shopping  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Il/La cantante è     | allegro/a      | <input type="checkbox"/> |
|                         | triste         | <input type="checkbox"/> |
|                         | arrabbiato/a   | <input type="checkbox"/> |
|                         | stanca         | <input type="checkbox"/> |

**2.c Confronta le tue risposte con la classe.**

## 2.d Ascolta ancora una volta e leggi il testo.

[http://testicanzoni.mtv.it/testi-Mina\\_10661/testo-Non-gioco-pi%C3%B9-1322222](http://testicanzoni.mtv.it/testi-Mina_10661/testo-Non-gioco-pi%C3%B9-1322222)



<https://www.pinterest.com/meris60/mina/>

**3.a Sottolinea nel testo tutti verbi alla forma affermativa e negativa e completa la tabella:**

| <b>FORMA AFFERMATIVA</b> | <b>FORMA NEGATIVA</b> |
|--------------------------|-----------------------|
|                          |                       |

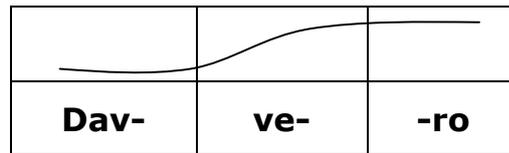
**3.b Trova i verbi all'imperativo tra i verbi della tabella.**

---

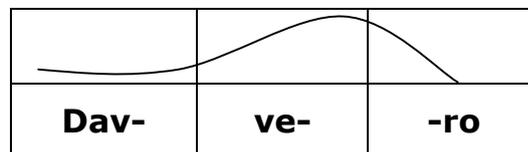
---

**3.c La cantante dice due volte "davvero" e con un'intonazione diversa. Ascolta di nuovo e abbinla la parola "davvero" con la melodia che senti.**

**Primo  
"davvero"**



**Secondo  
"davvero"**



**Secondo te, l'emozione della cantante è sempre uguale? Parlane con la classe.**

**3.d Che cosa significa "davvero"? Che emozioni comunica?**

**Ascolta e guarda la tua insegnante: abbinla una frase a quello che senti e a quello che vedi.**

| <b>NUMERO</b> | <b>FRASE</b>  | <b>EMOZIONE/STATO MENTALE</b> |
|---------------|---|-------------------------------|
|               | "Incredibile!"  | Sorpresa                      |
|               | "Devi ascoltarmi! È la verità!"                             | Rabbia                        |
|               | "Non lo so ... Non ci credo. Secondo me non dici la verità" | Dubbio/sospetto               |
|               | "Proprio così! Sono serio!"                                 | Decisione                     |

**4.a La cantante parla con il suo ragazzo. Che cosa potrebbe dire lui? Lei deve andare via o deve rimanere?**

**Scegli tu e con un compagno immagina le risposte del ragazzo. Quando è possibile, usa l'imperativo affermativo o negativo come nell'esempio. Ma usa anche la tua fantasia!**

**Esempio:**

| <b>IL TESTO DELLA CANZONE</b> | <b>IL MIO TESTO</b>       |
|-------------------------------|---------------------------|
| Me ne vado                    | Va bene, va' via!         |
| <b>OPPURE</b>                 |                           |
| Me ne vado                    | Ti prego, non andare via! |
|                               |                           |
|                               |                           |
|                               |                           |

**4.b Ogni coppia recita il suo dialogo con la base musicale.**

**4.c GIOCO DI CLASSE:**

**Ci sono tante melodie diverse per dire "davvero". Ognuno scrive una frase per sorprendere i compagni o per generare dubbio/sospetto. Poi tutti si alzano, girano per la classe e leggono la frase ad un compagno alla volta. Il compagno risponde con "davvero". Attenzione alla sua intonazione! Quale emozione/stato mentale comunica?**

**Esempio: - A: "Ho comprato una Ferrari!"**

- **B: "DAVVERO?!"/"Davvero?"**
- **A: "Sei sorpreso!" / "Non mi credi"**

**5.a FACCIAMO ORDINE!**

**Completa la regola:**

La seconda persona singolare dell'imperativo:

per i verbi in *-are* è \_\_\_\_\_;

per i verbi in *-ere* e *-ire* è \_\_\_\_\_.

Per la forma negativa si usa **NON** + \_\_\_\_\_.

**5.b PENSA all'attività 3.d e all'attività 4.c.**

**Con una diversa intonazione la parola "davvero" può comunicare emozioni/stati mentali diversi. Insieme all'intonazione che cosa aiuta a capire le emozioni dell'altra persona? Parlane con la classe.**

### **5.c E TU, CHE FACCIA FARESTI?**



<https://antoniomeridda.com/classifica-i-10-migliori-libri/>

**Come si dice "davvero" nella tua lingua?**

**A turno ogni studente usa la parola nella sua lingua per comunicare un'emozione ma nasconde la sua faccia. Gli altri cercano di capire quale espressione va bene con la melodia che hanno sentito.**

**Hai trovato la faccia giusta? Parlane con la classe.**

## **MILLELUCI e gli anni '70**

La canzone **Non gioco più** era la sigla finale di una famosa trasmissione TV degli anni '70: **Milleluci**. Che cosa sai della TV italiana di quegli anni? Leggi l'articolo!

### **Francesco Vezzoli guarda la Rai degli anni settanta**



*TV 70: Francesco Vezzoli guarda la Rai* è la mostra più tecnicamente ambiziosa mai organizzata nei grandi spazi della Fondazione Prada a Milano. Vezzoli ha costruito sei percorsi tematici diversi con opere di diversi artisti, video e tanto altro per raccontare la TV della sua infanzia. E sembra davvero di entrare nella cameretta di un bambino iperattivo con giocattoli ovunque.



<http://www.iodonna.it/attualita/appuntamenti-ed-eventi/2017/05/08/francesco-vezzoli-formidabili-quegli-anni-e-quella-rai/>

<http://www.fondazioneprada.org/project/tv-70-francesco-vezzoli-guarda-la-rai/>

Un racconto della TV di quegli anni tra telegiornali e tanti programmi culturali e di intrattenimento che hanno fatto la storia. Un esempio per tutti è *Milleluci* con Mina e Raffaella Carrà: due protagoniste del piccolo schermo che hanno cambiato l'immagine della donna la società italiana.

Questo e molto altro nella mostra a Milano dal 9.04 al 24.09.2017.

(Liberamente tratto e adattato dall'articolo di Daniele Cassandro del 25.05.2017 sul [sito di Internazionale](#))

**6.a E nel tuo paese? Com'era la TV negli anni '70? C'era un programma famoso? Parlane con i tuoi compagni.**

## **5.2 ATTIVITÀ AGGIUNTIVE**

### **5.2.1 ATTIVITÀ 1**

*SCUSA LE SPALLE!*

*Durata:* 15 minuti

*Obiettivi:*

- Abilità: produzione orale
- Competenza paralinguistica: la funzione emotiva/attitudinale dell'intonazione a livello della singola parola: "davvero".

Questa attività può essere integrata in unità di apprendimento successive per proseguire il lavoro proposto nella precedente.

*Descrizione:* l'insegnante dispone le sedie a due a due in modo che ogni coppia di studenti possa sedersi dandosi le spalle. Le coppie di sedie devono essere a una distanza tale da creare delle isole in mezzo alle quali l'insegnante possa muoversi liberamente.

Rispetto alle attività dell'UdA precedente, questa volta la componente paralinguistica viene isolata e gli studenti non potranno quindi beneficiare della ridondanza del messaggio garantita dalla componente extralinguistica ovvero dalla mimica facciale.

Ogni studente riceverà una tabella e non dovrà far altro che cercare di esprimere le emozioni in essa indicate (cfr. l'attività 3.d nell'UdA precedente) dando la giusta intonazione alla parola "davvero". Dovrà segnare sulla tabella l'emozione che ha scelto di comunicare e l'interpretazione data dal compagno in modo che sia subito visibile un eventuale fraintendimento. Alla fine riflessione in plenum.

**A coppie: sedetevi schiena contro schiena. A turno avete 4 emozioni/stati mentali da comunicare. Scegli un'emozione e scrivi qual è prima di parlare. Poi prova a dire "davvero" con l'intonazione adatta. Che cosa pensa il tuo compagno? Scrivi la sua ipotesi accanto alla tua scelta e confronta.**

**Sorpresa – Rabbia - Dubbio/sospetto – Decisione**

|   | <b>IO HO SCELTO</b> | <b>IL MIO COMPAGNO<br/>PENSA</b> |
|---|---------------------|----------------------------------|
| 1 |                     |                                  |
| 2 |                     |                                  |
| 3 |                     |                                  |
| 4 |                     |                                  |

### 5.2.2 ATTIVITÀ 2

#### L'ECO DELLE EMOZIONI

*Durata:* 15 minuti

*Obiettivi:*

- Abilità: produzione orale
- Competenza paralinguistica: la funzione emotiva/attitudinale dell'intonazione estesa ad una frase non complessa.

Questa attività può essere integrata in unità di apprendimento successive per proseguire il lavoro proposto nelle precedenti.

*Descrizione:* ogni studente prepara 4 semplici frasi per comunicare ad un compagno delle informazioni che suscitino sorpresa o dubbio/sospetto. In coppia, ognuno a turno leggerà le sue frasi e l'altro reagirà con domande eco, cercando di estendere l'intonazione analizzata per la singola parola "davvero" ad una frase intera.

**Ricordi le melodie per esprimere sorpresa e dubbio/sospetto con "davvero"? Adesso usa la melodia per una frase intera! Scrivi 4 frasi per generare queste emozioni nel tuo compagno. Lui ripete la tua frase per fare una domanda con l'intonazione adatta all'emozione. Quale emozione comunica, secondo te?**

**Esempio: Studente A: "Sono stato a New York la settimana scorsa."**

**Studente B: "Sei stato a New York la settimana scorsa?!"**

**Studente A: "Sei sorpreso!"/ "Non ci credi"**

## 6. CONCLUSIONI

Come è emerso dalle riflessioni fin qui condotte, il paraverbale in tutti i suoi aspetti è un tema sul quale c'è e ci sarà ancora molto da discutere.

Tra incertezze terminologiche e fenomeni al momento di difficile descrizione (se non attraverso l'uso di software), ci teniamo a ribadire che quello da noi delineato non può che essere un quadro generale.

Cercando di muoverci tra discipline diverse, abbiamo descritto il suo ruolo nel processo comunicativo e le sue funzioni e una volta quindi riconosciute l'importanza, abbiamo avanzato proposte sia dal punto di vista teorico che pratico: da un lato ipotizzando una competenza paralinguistica che possa essere analizzata e sviluppata in maniera indipendente da quella fonologica e dall'altro indicando nell'uso della canzone una possibile via per l'insegnamento della sua funzione emotiva, soprattutto per un contesto LS in cui l'*input* linguistico a disposizione degli studenti è sicuramente più limitato.

Ci auguriamo ovviamente che questo lavoro possa incuriosire e stimolare i colleghi ad approfondire il tema e a creare e sperimentare nuove attività in classe.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI P. I., 2007, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.

BALBONI P. I., 2015, "La comunicazione culturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", *EL.LE* 4, 1, 1-20.

BALCONI M., 2008, *Neuropsicologia della comunicazione*, Springer, Milano.

CANEPARI L., 1985, *L'intonazione. Linguistica e paralinguistica*, Liguori, Napoli.

CAON F., 2007, "Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura" [Internet], FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo <<http://venus.unive.it/filim>>

CAON F., LOBASSO F., 2008, "L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero", *Studi di glottodidattica* n.2: 54-69.

COSTAMAGNA L., 1996, "La canzone e la didattica dell'italiano come lingua straniera", in DALMONTE R. (a cura di), *Analisi e canzone*, Labirinti, Trento, 337-355.

CHUN D. M., 2002, *Discourse Intonation in L2. From Theory and Research to Practice*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

- CRUTTENDEN A., 1997, *Intonation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DIADORI P., 1996, "Le canzoni e la musica nella glottodidattica", in DALMONTE R. (a cura di), *Analisi e canzone*, Labirinti, Trento, 357-372.
- FREDDI E., 2012, "Lingua e musicalità", *EL.LE*, 1, 77-89.
- MERHABIAN A., 1971, *Silent Messages*, Wadsworth Publishing Company, Belmont.
- TRAGER G. L., 1958, *Paralanguage: A First Approximation*, *Studies in Linguistics*, 13, 1-12.
- TROUVAIN J. ; GUT U. (eds.), 2007, *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, Walter de Gruyter, Berlin – New York.

#### RIFERIMENTI SITOGRAFICI

[<www.fon.hum.uva.nl/praat/>](http://www.fon.hum.uva.nl/praat/)

Sito per il *download* diPraat, un programma gratuito e facile da usare per la visualizzazione della curva intonativa

[<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-knowledge-database>](https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-knowledge-database)

Si tratta del *Teacher Knowledge Database* su *TeachingEnglish*, il sito per l'insegnamento della lingua inglese gestito dal British Council insieme alla BBC.

[<http://www.itals.it/nozion/noziof.htm>](http://www.itals.it/nozion/noziof.htm)

Il nozionario di glottodidattica messo a disposizione sul sito Itals.

[<http://www.teche.rai.it/2015/03/le-milleluci-di-mina-e-thoots-thielemans/>](http://www.teche.rai.it/2015/03/le-milleluci-di-mina-e-thoots-thielemans/)

Le immagini di Mina nella sua interpretazione di *Non gioco più* dalle teche della Rai.

[<https://www.youtube.com/watch?v=vUHrEbdq89Q>](https://www.youtube.com/watch?v=vUHrEbdq89Q)

Link per una base musicale della canzone *Non gioco più*

[<https://www.internazionale.it/bloc-notes/daniele-cassandro/2017/05/25/francesco-vezzoli-rai-anni-settanta>](https://www.internazionale.it/bloc-notes/daniele-cassandro/2017/05/25/francesco-vezzoli-rai-anni-settanta)

Per l'articolo da cui ho liberamente tratto il breve testo per l'approfondimento culturale.

[<https://www.pinterest.com/meris60/mina/>](https://www.pinterest.com/meris60/mina/)

Sito di riferimento per la foto di Mina

[<https://antoniomeridda.com/classifica-i-10-migliori-libri/>](https://antoniomeridda.com/classifica-i-10-migliori-libri/)

Sito di riferimento per le immagini sulla mimica facciale

<<http://www.fondazioneprada.org/project/tv-70-francesco-vezzoli-guarda-la-rai/>>

Sito di riferimento per l'immagine 1 della mostra.

<<http://www.iodonna.it/attualita/appuntamenti-ed-eventi/2017/05/08/francesco-vezzoli-formidabili-quegli-anni-e-quella-rai/>>

Sito di riferimento per la locandina e l'immagine 2 della mostra.