

LA DECODIFICA DI TRATTI SOPRASEGMENTALI DA PARTE DI APPRENDENTI VIETNAMITI: UN TEST DIAGNOSTICO E IPOTESI DI INTERVENTI DIDATTICI

Stefano Coco¹

1. GLI STUDI DI LINGUISTICA ACQUISIZIONALE SUGLI ELEMENTI SOPRASEGMENTALI NELL'INTERLINGUA DI APPRENDENTI UNA L2/LS

È diventato un *topos* della letteratura scientifica di linguistica acquisizionale che si occupa di tratti soprasegmentali lamentare una carenza di attenzione ai fatti prosodici e intonativi. Risalgono agli anni '80-'90 i pionieristici studi di De Bot (1986), che dimostrò come i tratti soprasegmentali della L1 esercitassero un'interferenza sulla lingua obiettivo sia in fase di produzione che in di ricezione; Archibald (1997) rilevò le difficoltà degli apprendenti nella resa delle componenti prosodiche della lingua obiettivo e notò una marcata tendenza all'indebito utilizzo di accenti tonali anche nella parte tematica della frase; Munro e Derwing (1995), d'altro canto, sottolinearono come certe deviazioni rispetto allo standard a livello soprasegmentale non solo rischiano di pregiudicare più gravemente la comprensione di quelle che riguardano tratti segmentali, ma anche di essere meno "accettate" dai parlanti nativi. Più recentemente Rasier e Hiligsmann (2007), che dal punto di vista metodologico affermano l'esigenza di un approccio contrastivo, hanno individuato tre fondamentali criticità nel processo di acquisizione prosodica della lingua obiettivo: a) la manipolazione da parte degli apprendenti delle componenti soprasegmentali; in altre parole, l'utilizzo inappropriato o fuori contesto di pause, accenti, variazioni del ritmo, ecc.; b) l'implementazione di tali entità fonologiche nel parlato; c) la comprensione e la realizzazione di significati linguistici e pragmatici attraverso di esse. I due autori, inoltre, hanno convalidato la teoria della marcatezza differenziale di Eckman (1977) anche nel campo della fonologia soprasegmentale: quanto più una regola sarà marcata rispetto alla L1, tanto più porrà difficoltà nel processo di acquisizione.

Agli ultimi vent'anni circa risalgono i primi studi che riguardano la prosodia dell'italiano L2/LS (Chini, 2015; De Meo, Pettorino, 2012). Nonostante questo recente interesse – ed ecco qui il *topos* – pochi lavori si sono concentrati sulla corretta decodifica dei tratti soprasegmentali negli atti informativi/enfatici o con focus informativo.

Le ricerche di De Meo, Pettorino (2011), di De Meo, Pettorino e Vitale (2014) e di Mocchiari (2014) hanno indagato l'interlingua degli apprendenti vietnamiti che studiano l'italiano, concentrandosi, nei primi due casi, sulla valenza pragmatica dei tratti soprasegmentali negli atti illocutori riguardanti richieste, ordini e concessioni, oppure, nel caso del secondo studio, delle difficoltà interpretative a livello di parola. Tali studi hanno dimostrato da un lato l'accuratezza segmentale del parlato degli apprendenti (di

¹ Università di Hanoi.

livello B1-B2), ma dall'altro hanno evidenziato grosse difficoltà sia in fase di produzione che in fase di ricezione a livello soprasegmentale – livello che in italiano può veicolare focalizzazioni, significati marcati o stati d'animo/sentimenti (Soriano, 2006). Incentrati sull'intonazione, i lavori finora prodotti hanno sostanzialmente trascurato le alterazioni del ritmo e della durata.

2. IL TEST DIAGNOSTICO

La ricerca che qui si presenta si prefiggeva l'obiettivo di fornire un primo approccio allo studio della ricezione da parte di apprendenti vietnamiti di enunciati marcati a livello prosodico, in cui la deviazione rispetto allo standard è finalizzata a veicolare focalizzazioni, oscillazioni semantiche e stati d'animo e sentimenti. In particolare, la prima parte del test si è concentrata sull'alterazione della durata in enunciati brevi; la seconda parte, invece, su focalizzazioni² espresse perlopiù tramite il livello intonativo e ritmico; la terza, infine su focalizzazioni talmente pronunciate da determinare una vera e propria ricontestualizzazione semantica. L'oggetto della ricerca ha riguardato la capacità di apprendenti vietnamiti, parlanti pertanto una lingua tonale, che "usa" il tratto soprasegmentale dell'intonazione perlopiù a livello di parola e non di frase, di cogliere invece alcune valenze linguistiche, socio-linguistiche e pragmatiche di certi tratti prosodici della fonologia italiana (intonazione, ritmo, durata). La ricerca è stata condotta su un campione di 30 studenti, di età compresa tra i 17 e i 24 anni, frequentanti un corso di livello QCER A1, la maggior parte dei quali studiava l'italiano come LS solo da un mese al momento della somministrazione del test³. Per motivi di praticità e di contesto, gli enunciati riprodotti durante il test sono stati pronunciati da un parlante madrelingua di 30 anni (lo scrivente), proveniente da Ragusa, ma vissuto per oltre 11 anni nel nord Italia.

Il test somministrato si compone di tre parti, ma a livello metodologico mantiene una certa omogeneità: dopo l'ascolto di ogni enunciato, si è richiesto di rispondere ad un quesito scegliendo tra le opzioni di risposta date. Le domande vertono sulla decodifica dell'intenzione comunicativa veicolata attraverso l'alterazione della durata (prima parte); sull'individuazione degli elementi focalizzati e dell'eventuale alterazione del campo semantico indicando a quale specifica domanda l'enunciato proposto potrebbe rispondere, oppure in che modo possa essere parafrasato (seconda e terza parte). La struttura del questionario a risposta chiusa è sembrata quella più consona agli obiettivi del test e al campione, esposto da poco tempo all'italiano come lingua obiettivo. Gli enunciati sono stati ideati appositamente per tale test, in mancanza di modelli precedenti che indaghino gli stessi fenomeni linguistici e le stesse intenzioni comunicative⁴.

² Non si è tenuto conto, per questa ricerca, delle differenze fonologiche tra focus contrastivo e focus ristretto, così come espresse da Avesani e Vayra (2004), dato il profilo degli apprendenti, solo da poco esposti alla lingua obiettivo (vd. *infra*).

³ Per questo motivo, la realizzazione del test è stata preceduta da una fase introduttiva in cui il docente si è accertato della piena comprensione delle domande e delle risposte da parte degli apprendenti e ha introdotto le diverse accezioni semantiche del verbo "farsi", pertinenti per gli enunciati e i quesiti della terza parte del test (per una discussione dei singoli enunciati, vd. *infra*).

⁴ Per una discussione dei singoli enunciati proposti e delle opzioni di risposta, vedi *infra*.

Tabella 1. *Le domande e le opzioni di risposta del test autoprodotta*

- 1) Che significato trasmette l'enunciato?
 - Che non è stata affatto una lunga giornata
 - Che è stata una giornata molto lunga
 - Che la giornata è stata normale
2. Che significato trasmette l'enunciato?
 - Bisogna guardare qui e non lì
 - Bisogna guardare bene qui
 - Bisogna guardare distrattamente qui
3. Cosa esprime la frase?
 - Rabbia per essere tornato a casa
 - Stupore per essere tornato a casa
 - Sollievo e gioia per essere tornato a casa
- 4) A quale domanda risponde la frase?
 - Chi mangia la carne?
 - Cosa mangia il cane?
 - Cosa fa il cane con la carne?
- 5) A quale domanda risponde la frase?
 - Chi mangia la carne?
 - Cosa mangia il cane?
 - Cosa fa il cane con la carne?
- 6) A quale domanda risponde la frase?
 - Chi mangia la carne?
 - Cosa mangia il cane?
 - Cosa fa il cane con la carne?
- 7) A quale domanda risponde la frase o a quale parafrasi può essere associata?
 - Ti sei fatta male?
 - Chi si è fatto male?
 - Cosa è successo a te di male?
 - Cosa ti sei fatta?
 - Ti sei drogata? Non va bene!
 - Tu ti sei drogata male.
 - Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!
- 8) A quale domanda risponde la frase o a quale parafrasi può essere associata?
 - Ti sei fatta male?
 - Chi si è fatto male?
 - Cosa è successo a te di male?
 - Cosa ti sei fatta?
 - Ti sei drogata? Non va bene!
 - Tu ti sei drogata male.
 - Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!

9) A quale domanda risponde la frase o a quale parafrasi può essere associata?

- Ti sei fatta male?
- Chi si è fatto male?
- Cosa è successo a te di male?
- Cosa ti sei fatta?
- Ti sei drogata? Non va bene!
- Tu ti sei drogata male.
- Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!

10) Come può essere parafrasato l'enunciato?

- Ti sei provocata del dolore.
- Ti sei provocata del dolore?
- Ti sei drogata? Non va bene!
- Tu ti sei drogata male.
- Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!

11) Come può essere parafrasato l'enunciato?

- Ti sei provocata del dolore.
- Ti sei provocata del dolore?
- Ti sei drogata? Non va bene!
- Tu ti sei drogata male.
- Sei stata proprio tu a drogarti? Non va bene!

Subito dopo il primo ascolto è stato richiesto agli studenti di scegliere una risposta; in seguito è stato proposto un secondo ascolto, dopo il quale gli apprendenti hanno potuto, se necessario, modificare la propria preferenza, a patto di non cancellare la prima, utilizzando un diverso segno grafico.

Di seguito vengono proposte le analisi spettro-acustiche degli enunciati proposti durante il test. Per realizzarle si è scelto il software *Wavesurfer 1.8.8*, che permette di eseguire vari tipi di indagini sonore delle produzioni registrate e di ricavare il *pitch contour*, cioè la rappresentazione grafica dell'andamento ritmico-tonale delle frasi, attraverso la rilevazione della frequenza e del tempo di emissione dei singoli foni.

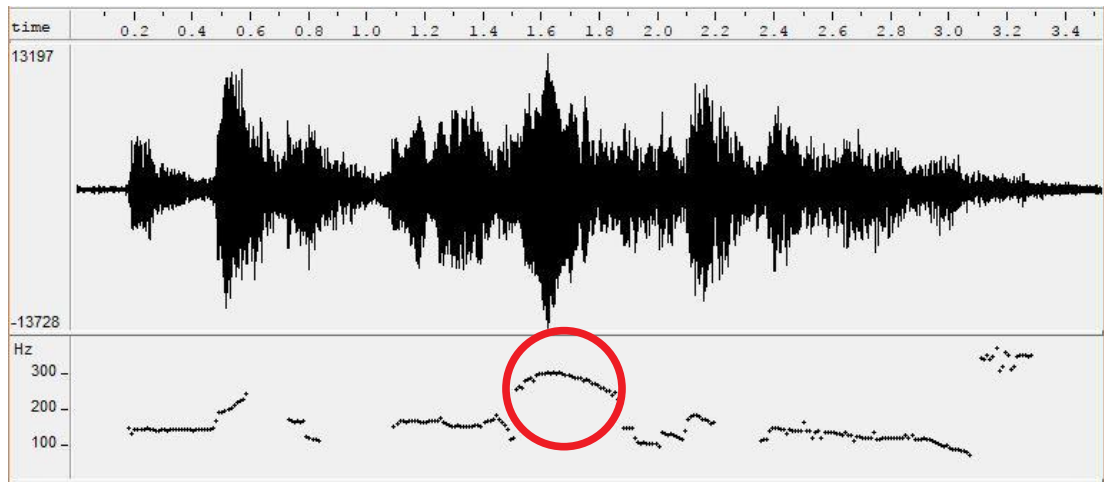
2.1. *Gli enunciati del test e i risultati*

Il primo enunciato (Figura 1) enfatizza, attraverso il prolungamento della durata di un fono, un aggettivo con l'effetto di accrescerne il grado (“è stata una lunga giornata”).

Il contorno discendente della realizzazione fonetica è quello standard di una frase dichiarativa, laddove risulta marcato, invece, l'arco che registra il picco più alto di frequenza, corrispondente al suono [lu:ŋ].

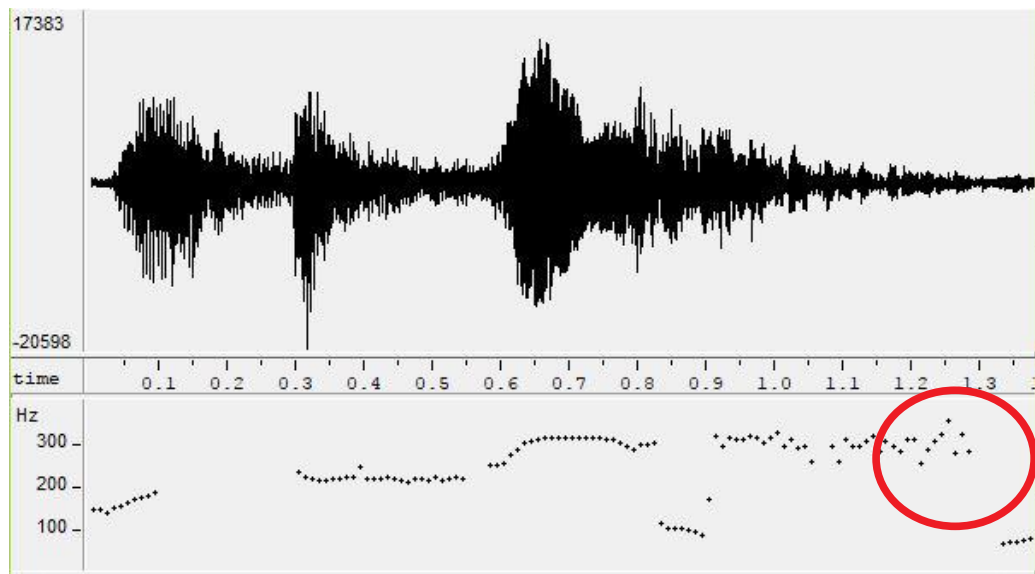
Al quesito riguardante tale atto, che recitava “Che significato trasmette l'enunciato?”, sono state date 18/28 risposte corrette (“Che è stata una giornata molto lunga”) dopo il primo ascolto (64,3%), 4/28 dopo il secondo (14,3%) e 6/28 risposte non corrette (21,4%).

Figura 1. *Enunciato 1 – È stata una lunga giornata*



Il secondo enunciato invece mira a marcare, di nuovo attraverso il prolungamento rispetto allo standard di una sillaba tonica, un avverbio, in un atto illocutorio (“Guarda qui!”) di comando.

Figura 2. *Enunciato 2 – Guarda qui!*

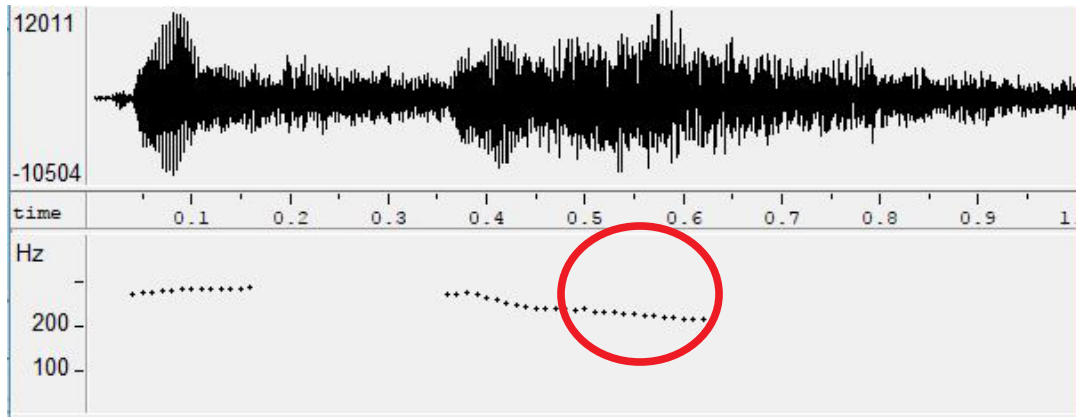


L'andamento intonativo generale è ascendente con una improvvisa discesa solamente nella parte terminale, coincidente nuovamente con l'arco, qui più acuto, della sillaba prolungata ['kwi:], in cui si raggiunge il picco di frequenza, superiore ai 300 Hz.

Al quesito corrispondente (“Che significato trasmette l'enunciato?”) sono state date 13/28 risposte corrette (“Bisogna guardare qui e non lì”) dopo il primo ascolto (46,4%), 2/28 dopo il secondo ascolto (7,2%) e 13 risposte non corrette (46,4%).

Il terzo enunciato è caratterizzato dall'allungamento della vocale non tonica in una proposizione monorematica (“Casa!”) col fine di comunicare una sensazione di sollievo.

Figura 3. *Enunciato 3 – Casa!*



Il quesito che interessava tale atto chiedeva di descrivere il colorito emotivo che l'allungamento della [a:] esprimeva. 11/28 sono state le risposte corrette (“sollievo”) dopo il primo ascolto (39,3%), 4/28 dopo il secondo ascolto (14,3%), 13/28 risposte non corrette (46,4%).

Dopo questa prima fase di indagine sull'alterazione rispetto allo *standard* della durata vocalica, si è passati ad indagare intonazione e ritmo.

Gli atti illocutori 4-5-6 hanno riguardato tre diverse realizzazioni della frase “Il cane mangia la carne”, in ciascuna delle quali un elemento veniva focalizzato – rispettivamente il cane, l'azione di mangiare e la carne. Agli studenti veniva richiesto di individuare l'elemento marcato.

Figura 4. *Enunciato 4 – IL CANE mangia la carne*

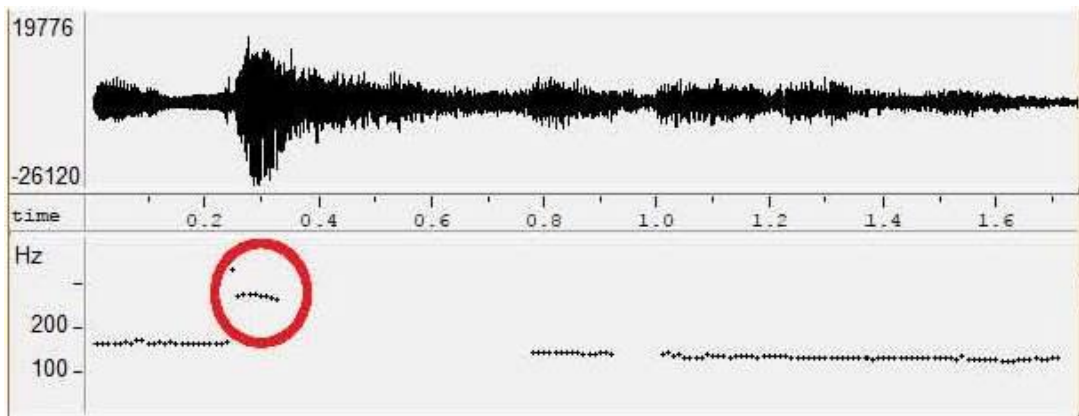


Figura 5. Enunciato 5 – *Il cane MANGIA la carne*

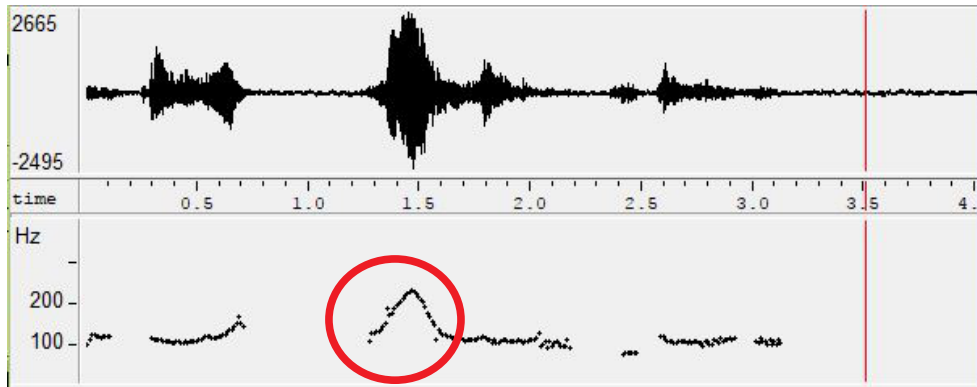
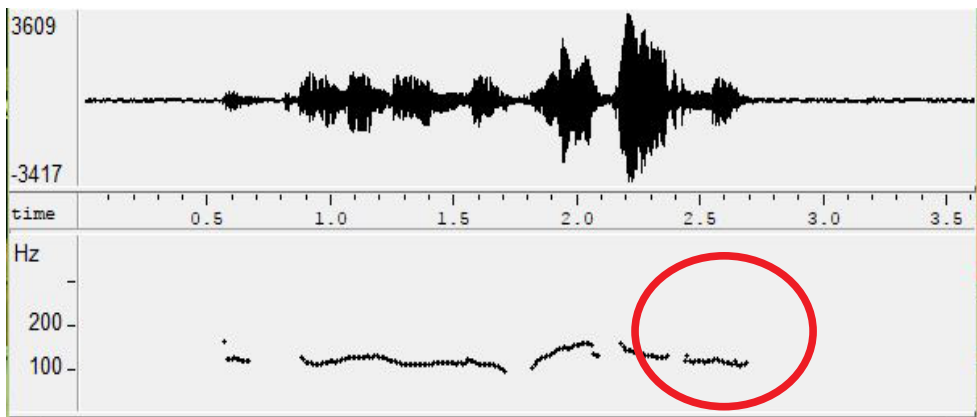


Figura 6. Enunciato 6 – *Il cane mangia LA CARNE*



L'intenzione di marcare un elemento, come si vede, non è dato solo dall'intonazione (nell'atto 6 non particolarmente alterata, dato che in italiano l'elemento rematico è di per sé focalizzato nella prosodia standard), ma anche dal ritmo: l'elemento in rilievo viene isolato con pause precedenti (0.6 secondi nel caso dell'atto 5) o successive (0.4 secondi nel caso dell'atto 4). Gli apprendenti hanno individuato, l'elemento marcato nell'atto 4 in ben 17/28 casi dopo il primo ascolto (60,7%), 2/28 dopo il secondo ascolto (7,2%); 9/28 sono state le risposte non corrette (32,1%). Più difficoltoso si è rivelato invece individuare l'elemento marcato per l'atto 5: 6/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (21,4%), 4/28 dopo il secondo ascolto (14,3%), 18/28 risposte non corrette (64,3%); *idem* anche per l'atto numero 6: 6/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (21,4%), 2/28 dopo il secondo ascolto (7,2%), 20/28 risposte non corrette (71,4%).

L'ultima fase del test ha indagato non solo la capacità di percepire elementi marcati, ma anche intonazioni interrogative, nonché alterazioni semantiche suggerite da tratti soprasegmentali. Tutte le realizzazioni si sono basate sulla frase "Tu ti sei fatta male", interpretata rispettivamente come ("TU ti sei fatta male"; "tu TI SEI FATTA male"; "tu ti sei fatta MALE"; "tu ti sei fatta? (= hai assunto droghe?) Male!", "TU ti sei fatta? (= proprio tu hai assunto droghe?) Male!". È evidente che per il corretto riconoscimento di tali intenzioni comunicative entrino in gioco competenze lessicali e di padronanza delle

varietà diafasiche più avanzate di quelle previste per un apprendente di livello A1. Pertanto la fase di ascolto è stata preceduta da una breve spiegazione delle accezioni di “farsi” nei registri linguistici meno controllati. La scelta della proposizione è dipesa proprio dalla sua “duttilità” nell’esprimere significati assai diversi, veicolati attraverso modificazioni intonative e ritmiche.

Figura 7. *Enunciato 7 – TU ti sei fatta male*

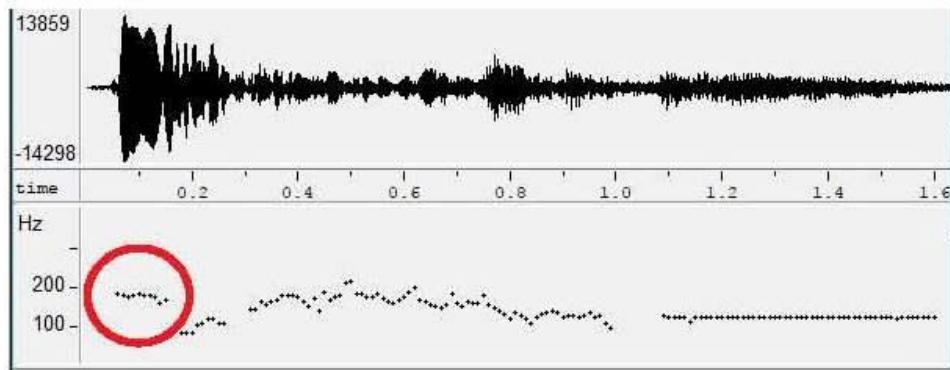


Figura 8. *Enunciato 8 – Tu TI SEI FATTA male*

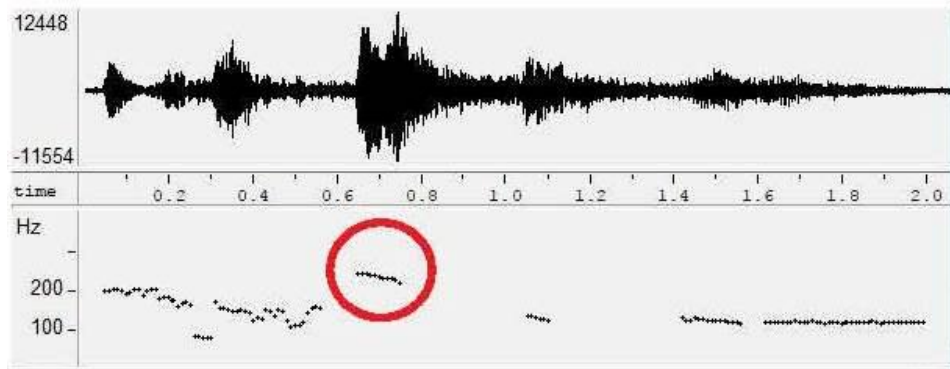


Figura 9. *Enunciato 9 – Tu ti sei fatta MALE*

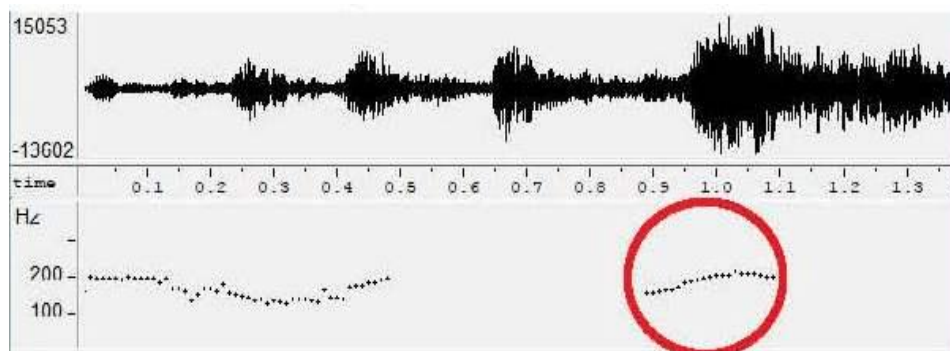


Figura 10. *Enunciato 10 – Tu ti sei fatta? Male!*

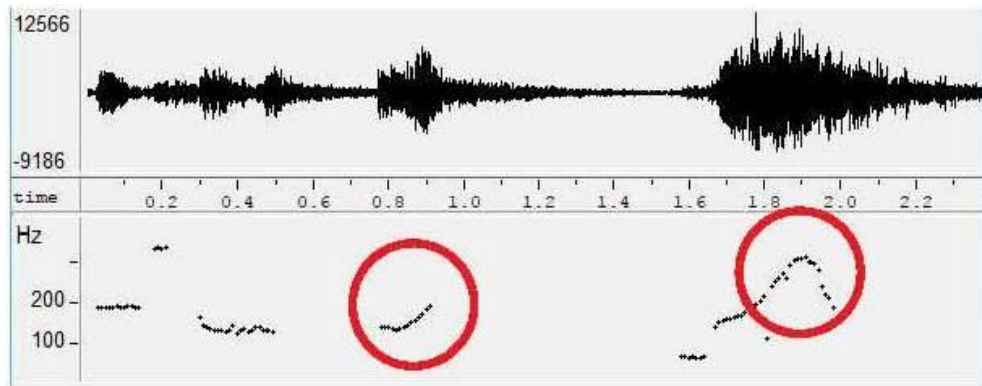
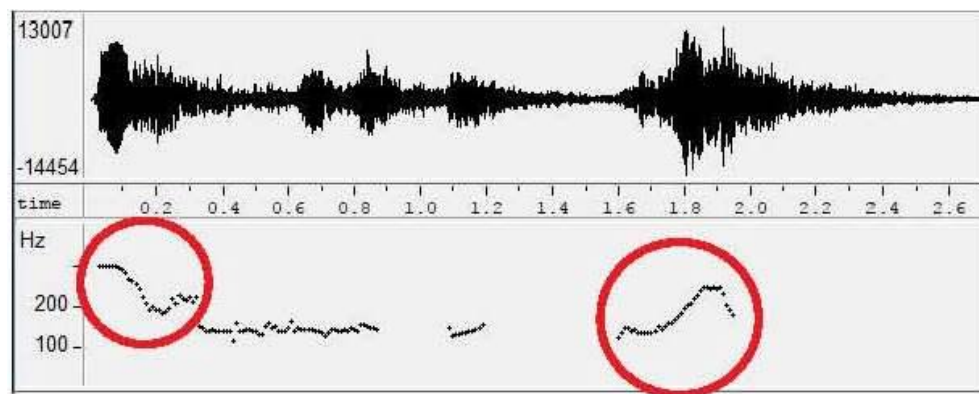


Figura 11. *Enunciato 11 – Tu? Ti sei fatta? Male!*



Le diverse realizzazioni mostrano evidenti differenze intonative (meno percepibili nei casi in cui l'elemento marcato è monosillabico); di durata (ad esempio in 11 sia "tu", che "male" sono allungate di circa 0.2 secondi rispetto allo standard); di ritmo (le pause generalmente sono più lunghe dopo l'elemento marcato o al termine di un'interrogativa). Oltre a tali difficoltà, come detto, subentrano anche competenze linguistiche avanzate, quali la conoscenza di registri diafasici diversi.

I risultati ottenuti rispecchiano la crescente complessità: il quesito relativo all'ascolto 7 ha ricevuto 7/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (25%), 2/28 dopo il secondo ascolto (7,2%) e 19/28 (67,8%) risposte non corrette; il quesito 8 ha ricevuto 5/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (17,9%), 1/28 risposte corrette dopo il secondo ascolto (3,5%) e 22/28 risposte non corrette (78,6%); il quesito 9 2/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (7,2%), 2/28 risposte corrette dopo il secondo ascolto (7,2%) e 24/28 risposte non corrette (85,71%); il quesito 10 8/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (28,5%), 2/28 risposte corrette dopo il secondo ascolto (7,2%) e 18/28 risposte non corrette (64,3%); il quesito 11 5/28 risposte corrette dopo il primo ascolto (17,9%) e 23/28 risposte non corrette (83,1%). Nella tabella seguente sono indicati i risultati della prova per singolo apprendente. La risposta corretta al primo ascolto è stata indicata con un 2, la risposta corretta al secondo ascolto con un 1, la risposta errata con uno 0.

Tabella 2. I risultati del test

Apprendente	Quesito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hoàng Anh		2	2	2	2	2	2	2	0	0	1	0
Đai		2	2	1	1	1	2	1	0	1	0	0
Nhi		1	1	0	0	0	0	0	2	0	2	0
Hoài		2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ngọc Anh		2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0
Linh		2	0	0	0	1	0	2	0	1	2	2
My		0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Trang		2	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
Quỳnh Anh		2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Ngọc Anh		0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0
Xuân		1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0
Ngọc Sơn		2	0	0	2	0	0	2	2	2	0	2
Phượng		0	0	0	2	2	0	0	0	0	1	2
Phượng Anh		2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0
Lien Hoàng		2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Kiệt		2	0	2	2	0	0	0	1	0	0	0
Nam		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Linh		0	1	1	1	0	1	2	0	0	0	2
Thanh Hà		2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0
Chiêu		2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Chi		0	0	2	2	0	0	0	2	0	2	0
Tung		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Thanh Tâm		2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Hoàng Koi		1	2	2	2	1	1	1	0	0	0	2
Phúc		2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0
Bình		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
Hiếu		2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Trang		2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	0

Ai fini di validazione scientifica, il test è stato poi somministrato ad un campione di madrelingua italiani, composto da 5 persone di diversa provenienza geografica, di età compresa tra i 20 e i 34 anni, che ha risposto invece correttamente al 100% di quesiti (83,6% al primo ascolto, 16,4% al secondo ascolto). Successivamente, più per curiosità che a fini scientifici, il medesimo test è stato pure proposto a due apprendenti vietnamiti di livello B1-B2 (campione troppo esiguo, dunque, per poter avere rilevanza), che studiavano l'italiano rispettivamente da 1 e 2 anni al momento della somministrazione del test. I primi 6 quesiti hanno ricevuto il 100% di risposte corrette, mentre l'apprendente di livello B2 ha dato due risposte non corrette ai quesiti 8 e 11, quello di livello B1 ai quesiti numero 10 e 11.

2.2. Interpretazione dei dati

Confrontando i risultati di tale ricerca con quelli delle precedenti riguardanti apprendenti vietnamiti⁵ (che, approssimando, restituiscono risposte corrette in circa il 40% dei quesiti sottoposti), si riscontrano *performance* decisamente migliori in alcuni casi e decisamente peggiori in altri. I dati confermano alcune ipotesi che si sarebbero potute avanzare intuitivamente già prima della somministrazione del test: gli apprendenti vietnamiti percepiscono più facilmente (sempre oltre il 50% di risposte corrette, con picchi superiori al 70%) le diverse intenzioni comunicative trasmesse a livello di frase attraverso la variazione della durata dei fonemi, dato che ciò avviene anche nella fonologia vietnamita, rispetto a quelle espresse attraverso l'intonazione, che, nel vietnamita, come detto, ha rilevanza specialmente a livello di parola per la determinazione semantica⁶. Viene pertanto confermata la tesi di De Bot (1986), per cui la prosodia è soggetta all'interferenza della L1. Tuttavia, dato il livello iniziale di competenza, va sottolineato come sia per gli apprendenti vietnamiti più agevole riconoscere elementi marcati anche a livello intonativo in una frase Soggetto-Verbo-Oggetto, standard in vietnamita, (quesiti 4-5-6), che in una frase sintatticamente più complessa, interpretabile con diverse accezioni semantiche (quesiti 7-8-9).

3. IPOTIZZARE UN INTERVENTO DIDATTICO

Mocciaro (2014) articola, proprio per apprendenti vietnamiti, un intervento in tre mosse: diagnosi, trattamento e ripetizione. Il “trattamento”, che corrisponde all'intervento didattico vero e proprio, parte da una fase di *noticing*, durante la quale l'apprendente è chiamato a confrontare la propria produzione linguistica registrata con quella di un madrelingua e a trovarne le differenze; a tale momento segue una fase didattica che segue il metodo utilizzato dalla Dilt di Roma, principalmente induttivo e basato sulla ripetizione delle produzioni del docente (che con le mani scandisce il ritmo e segnala il contorno intonativo). Ad esso segue un confronto tra le produzioni dell'apprendente e quelle del madrelingua – da effettuare anche a casa grazie alle registrazioni. Scrive Mocciaro (2014: 276):

⁵ De Meo, Pettorino (2011); De Meo, Pettorino, Vitale (2014) e Mocciaro (2014).

⁶ Jannedy (2007).

In altri termini, si è cercato di mostrare come un intervento didattico pur breve, ma fondato sull'insegnamento esplicito, sia in grado di incidere su aspetti specifici dell'interlingua degli apprendenti, a livello percettivo ed esecutivo, in misura maggiore di diversi mesi di esposizione spontanea alla lingua, almeno a breve termine, cioè nello spazio dell'intervento didattico e sul piano dell'apprendimento consapevole.

Anche Haycraft (1971) basa la propria didattica sulla ripetizione, che viene calibrata però in tre fasi: pre-iniziale, iniziale e perfetta. La fase pre-iniziale (*Pre text stage*), prevede l'utilizzo di soli materiali sonori e, al massimo, di una lavagna, dove il docente può segnare il contorno intonativo. Nella seconda (*Initial text stage*) vengono introdotti anche testi scritti, in cui però le frasi siano accompagnate da istruzioni (freccie, schemi, linee) per orientare l'intonazione durante non solo la lettura, ma anche l'acquisizione della parola. Nell'ultima fase (*Perfect pronunciation*) si passa ad un lavoro individuale, in cui l'insegnante corregge ogni minima deviazione rispetto alla norma da parte dell'allievo e suggerisce tecniche di auto-correzione.

Altri spunti utili sono forniti da Calabrò (2015), la quale si avvale di tecniche didattiche valide soprattutto per tratti segmentali (ma accento, ritmo e intonazione sono trattati); ciononostante l'approccio e alcune pratiche sono mutuabili anche in un contesto di didattica di elementi soprasegmentale, a partire dalla configurazione della classe (a ferro di cavallo, aperta, mobile), che favorisce un apprendimento collaborativo e che stimola il confronto tra gli apprendenti. Va evidenziato comunque come gli studenti vietnamiti si troverebbero probabilmente a disagio, almeno all'inizio dell'intervento, in una classe così configurata, essendo la società vietnamita a distanza gerarchica forte (Balboni, Duitto, 2000), in cui, cioè, il discente è soggetto passivo dell'apprendimento; quindi il docente dovrebbe invitarli più volte a collaborare tra loro.

Nel workshop di fonetica, Calabrò (2015) propone di utilizzare immagini particolarmente significative per esprimere l'intonazione parafonica. La figura che segue rappresenta il personaggio dei fumetti Mafalda, attraverso cui si propongono cinque diversi atti locutori, in cui, tramite l'allungamento della durata del suono vocalico, si esprimono diversi stati d'animo (Calabrò, 2015: 42).

Figura 12. *Mafalda e le vocali del risveglio*



La tecnica della *proprioception*, che mira a rendere consapevole il discente delle modalità fisiche con cui realizza un fono (Underhill, 2012; Calabrò, 2015), potrebbe ugualmente essere utilizzata per sensibilizzare gli apprendenti ai tratti soprasegmentali dell'italiano LS. Alcune domande da porre agli studenti potrebbero essere le seguenti: 1) Cosa succede alla parola con accento di frase? 2) Come cambia il ritmo? 3) Qual è la

durata dei fonemi in frasi non marcate? 4) Quale in frasi marcate? 5) Come descrivere l'intonazione? Invece di utilizzare carte relative agli organi fonatori, si potrebbero utilizzare, come propone la stessa Calabrò (2015) carte che utilizzino simboli per rappresentare durate, ritmi, intonazioni diverse da associare ad atti linguistici diversi.

Torresan (2010) sottolinea l'importanza di divertire l'apprendente nel momento didattico, coinvolgendo l'emisfero destro del cervello, utilizzando la tecnica del doppiaggio cinematografico o del *parallel speaking*. Anch'essa andrebbe calibrata per gli studenti vietnamiti, dato che le produzioni cinematografiche straniere nel Paese non vengono doppiate, ma subiscono, talora, un *overspeaking* puramente descrittivo e privo di interpretazione che renderebbe l'intervento didattico del tutto inutile. Ma va vagliata anche un'altra delle tecniche proposte da Torresan nel medesimo contributo: la ripetizione regressiva, utile perché impedisce lo spostamento dell'accento di frase.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albano Leoni F., Maturi P. (2001), *Manuale di fonetica*, Carocci, Roma.
- Archibald J. (1997), "The acquisition of second language phrasal stress: a pilot study", in Hannahs S.J., Young-Scholten (a cura di), *Focus on phonological acquisition*, Benjamins, Amsterdam, pp. 263-289.
- Avesani C., Vayra M. (2000), "Costruzioni marcate e non marcate in italiano. Il ruolo dell'intonazione", in Locchi D. (a cura di), *Il parlante e la sua lingua*, Atti delle X giornate di studio del Gruppo di fonetica sperimentale (AIA), Istituto universitario orientale (Napoli, 13-15 dicembre 1999), Officine Grafico-Editoriali di Ateneo, Napoli, pp. 1-14.
- Avesani C., Vayra M. (2004). "Focus ristretto e focus contrastivo in italiano", in Albano Leoni F., Cutugno F., Pettorino M., Savy R. (a cura di), *Atti del Convegno Nazionale di Studi "Il parlato italiano"* (Napoli, 13-15 febbraio, 2003), Napoli, M. D'Auria Editore, pp. 1-20.
- Aoyama K., Guion S. (2007), "Prosody in second language acquisition: Acoustic Analyses of duration and f_0 range", in Bohn O. S., Munro M. J. (a cura di), *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 282-297.
- Balboni P. E., Duitto M. G. (2000), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema, Torino.
- Bertinetto P. M., Magno Caldognetto E. (1993), "Ritmo e intonazione", in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Bari, pp. 141-192.
- Calabrò L. (2015), "Il workshop di fonetica in Italiano L2/LS", in *Italiano Lingua Due*, VII, 1, pp. 40-49.
- Canepari L. (1999), *Il MaPI seconda edizione. Manuale di Pronuncia Italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Chini M. (2015), *Il parlato in [italiano] L2. Aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano.
- Costamagna L. (1996), *Pronunciare l'italiano*, Guerra, Perugia.
- Costamagna L. (2000), *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino.
- Chun D.M. (2002), *Discourse intonation in L2: From theory and research to practice*, John Benjamins, Amsterdam.

- De Bot K. (1986), "The transfer of intonation and the missing database", in Kellerman E., Smith M.S. (a cura di), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Pergamon, New York, pp. 110-119.
- De Marco A., Mascherpa E. (2012), "L'acquisizione dell'intonazione in apprendenti di italiano L2 in ambiente virtuale", in Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Guerra, Perugia, pp. 241-258.
- De Meo A., Pettorino M. (2011), "Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto", in Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A., *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva pragmatica, linguistica, educativa*, Guerra, Perugia, pp. 59-72.
- De Meo A., Pettorino M. (2012), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- De Meo A., Pettorino M., Vitale M. (2014), "La competenza prosodico-intonativa nell'italiano L2. Analisi e sintesi del segnale fonico di cinesi, giapponesi e vietnamiti", in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Atti del XLIV Congresso SLI, Bulzoni, Roma, pp. 329-342.
- Fitzpatrick J. (2000), "On intonation typology", in Siemund P. (a cura di), *Methodological issues in languages typology, Sprachtypologie und Universalienforschung*, LIII, pp. 88-96.
- Hilgsmann P., Rasier L. (2007), "Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues", in *Nouveaux cahiers de linguistique française*, XXVIII, pp. 41-66.
- Jannedy S. (2007), "Prosodic Focus in Vietnamese", in Ishihara S., Jannedy S. e Schwarz A. (a cura di), *Interdisciplinary Studies on Information Structure (ISIS) 8*, Potsdam, Universitätsverlag, pp. 209-230.
- Lepschy G. (1978), "Appunti sull'intonazione italiana", in Id., *Saggi di linguistica italiana*, il Mulino, Bologna, pp. 127-142.
- Missaglia F. (1999), "Contrastive prosody in SLA. An empirical study with adult Italian learners of German", in *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Science*, 1.-7.8 University of Berkeley, Berkeley, San Francisco, pp. 551-554.
- Mocciaro E. (2014), "Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento task-based in contesto guidato", in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AITla, Milano.
- Munro M.J., Derwing T. M. (1995), "Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners", in *Language studies*, XXXV, 1, pp. 73-97.
- Sorianello P. (2006), *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*, Carocci, Roma.
- Trofimovich P., Baer W. (2006), "Learning second-language suprasegmentals: Effects of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech", in *Studies in Second Language Acquisition*, XXVIII, pp. 1-30.
- Trouvain J., Gut U. (2007), *Non-native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Underhill A. (2005), *Sounds Foundations. Learning and teaching pronunciation*, Macmillan, Oxford.
- Underhill A. (2012), "Proprioception and Physicality":
<http://www.adrianunderhill.com/2012/08/28/proprioception-andpronunciation>.