

IL WORKSHOP DI FONETICA IN ITALIANO L2/LS

Lidia Calabrò¹

1. IL WORKSHOP DI FONETICA: COS'È E QUALI OBIETTIVI SI PROPONE

Gli aspetti fonetico-fonologici nella didattica delle lingue straniere e, in particolare, nell'italiano L2 sono spesso trascurati in quanto ritenuti secondari rispetto all'insegnamento/apprendimento del lessico e della grammatica. Un altro motivo per cui si tende ad evitarne la prassi didattica è dato dal fatto che in ambito formativo (dai Master ai corsi di aggiornamento e specialistici) viene dedicato poco spazio alle teorie e alle tecniche per stimolare gli apprendenti allo sviluppo di questa competenza che è tanto difficile (più si va verso l'età adulta e più i tratti distintivi sono difficili da percepire e da riprodurre) quanto necessaria al fine di ottenere una migliore comprensione e produzione della L2/LS. I moduli online per la formazione, inoltre, non sono sufficienti a colmare quanto si apprenderebbe in presenza poiché i docenti necessitano di essere sensibilizzati alle difficoltà percettive e produttive degli apprendenti a seconda delle L1 di provenienza e di familiarizzare con le trascrizioni fonetiche per poterli motivare nell'apprendimento.

Il workshop di fonetica si propone come attività didattica pratica in alternativa o da affiancare alle attività di laboratorio, laddove quest'ultimo sia presente. Qual è la differenza tra workshop e laboratorio linguistico? Il primo si svolge in classe, in un ambiente rilassato e informale, e favorisce la disposizione degli apprendenti a ferro di cavallo, a gruppi, se necessario anche seduti per terra. Il secondo, invece, limita il movimento e lo spostamento degli apprendenti, in quanto è pensato e progettato per concentrarsi sulle attività di ascolto ed, eventualmente, di ripetizione.

Per poter svolgere un workshop fonetico sono necessarie due ore in più alla settimana all'interno di un corso di lingua e cultura per svolgere attività che, basate sulle caratteristiche della L1 degli studenti, si propongano di ridurre il transfer negativo in italiano L2/LS sia per quanto riguarda i tratti segmentali (percezione e articolazione dei fonemi e struttura sillabica) sia per quelli soprasegmentali (accento, ritmo e intonazione).

Le tipologie di attività pratiche di fonetica proposte in un workshop possono essere racchiuse nell'acronimo *MARSS*: *Multimodalità, Apprendimento collaborativo, Riflessione, Scoperta e Sensibilizzazione*. La multimodalità, come afferma il termine stesso, si rifà ai molti modi utili per insegnare, nella fattispecie al movimento del corpo, alla musica e ai cinque sensi ma anche alle applicazioni web e mobile, in aggiunta alle tecniche glottodidattiche diffuse e promosse dai vari manuali teorici e didattici. L'apprendimento

¹ CLA – Università degli Studi Roma Tre, lidia.calabro@gmail.com.

collaborativo, pratica conosciuta da tutti e ormai abbondantemente consolidata nella didattica generale e delle lingue, prevede attività di gruppo che, a partire dai singoli suoni, passando per il lessico per giungere alle frasi, stimolino gli apprendenti alla scoperta di suoni e tonie nuove non percepite precedentemente e alla riflessione sulla produzione dei tratti fonetico-fonologici dei suoni della L2.

L'insieme di queste attività svolte a coppie, a gruppi e *in plenum* con la sistematizzazione da parte dell'insegnante di quanto svolto, è parte di un lavoro denso di sensibilizzazione al fine di aumentare la consapevolezza degli studenti verso quanto fino a poco prima non veniva percepito come importante e di conseguenza trascurato. Aumentare la consapevolezza non è altro che un primo *step* nell'apprendimento di una lingua al fine di stimolare i discenti alle differenze fonetico-fonologiche tra L1 e L2. Sappiamo bene che le variabili che entrano in gioco sono tantissime a partire dalla vicinanza/lontananza linguistica, all'età dell'apprendente, alla predisposizione naturale del singolo, e che non basta un apprendimento mnemonico come può invece essere sufficiente per il lessico (Costamagna, 2000; 2010). Ma rendere consapevoli gli apprendenti su quanto è necessario migliorare per comprendere meglio e, soprattutto, per essere compresi permette di notare aspetti prima sconosciuti o ignorati e di dedicare maggiore attenzione e sforzo sia in fase di ascolto sia di produzione che può condurre gradualmente ad un percorso di autocorrezione.

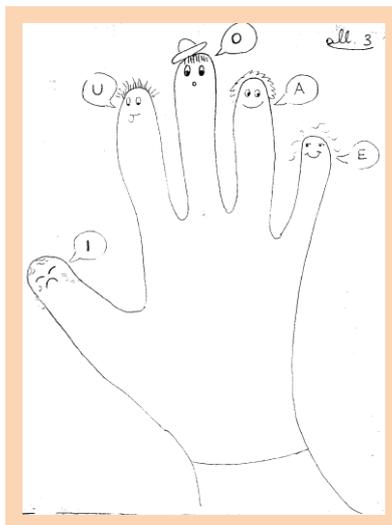
Alcune delle attività proposte qui di seguito sono state realizzate durante un workshop di fonetica per studenti brasiliani di livello A2 che non sono mai stati coinvolti in alcun tipo di attività fonetico-fonologica, ma possono essere facilmente utilizzabili ed adattabili ad apprendenti di altre L1 poiché riguardano la percezione e produzione dei suoni vocalici dell'italiano.

2. ATTIVITÀ PRATICHE RELATIVE ALLE VOCALI DELL'ITALIANO

2.1. *Percezione e articolazione*

Una prima attività per familiarizzare con le vocali consiste nel far disporre gli studenti a semicerchio in piedi, creando un ambiente informale e rilassato. Mostrare un'immagine delle dita della mano su cui sono disegnate le espressioni del volto con alcune emoticon stilizzate e la vocale. Anche se le vocali da un punto di vista fonemico sono sette e non cinque, in questo primo momento non si vuole ancora mettere in evidenza la differenza tra vocali aperte e vocali chiuse (anche perché i contesti in cui rappresentano un tratto distintivo sono veramente pochi [Canepari, 1999; Costamagna, 2000]). Si procede con la pronuncia espressiva da parte dell'insegnante e la fase imitativa da parte degli studenti.

Immagine 1. *Le vocali in una mano* (fonte: Internet)



Nella seconda attività, simile alla prima, si proietta un'immagine di Mafalda sulla quale sono scritte le vocali allungate con alcune espressioni che gli italiani sono soliti dire in alcuni momenti particolari della giornata quali il guardarsi allo specchio o l'atto di sbadigliare (es. Ahhh! La mia schiena!!!) È un'attività rompighiaccio con la quale gli studenti iniziano subito a familiarizzare con la gestualità, la mimica facciale e l'espressività dell'italiano. L'insegnante per primo/a pronuncia le vocali e le frasi con l'intonazione espressiva adeguata al contesto, proponendo anche la gestualità e la mimica (ad esempio, mettere le mani dietro la schiena e fare una faccia dolorante). Segue la fase imitativa da parte degli studenti per poi realizzare la stessa attività a coppie. Lo studente A, in quanto specchio, deve riprodurre fedelmente i movimenti di B. Il tempo totale previsto per lo svolgimento delle due attività è di massimo 15 minuti.

Immagine 2. *Le vocali del risveglio* (fonte: Internet)

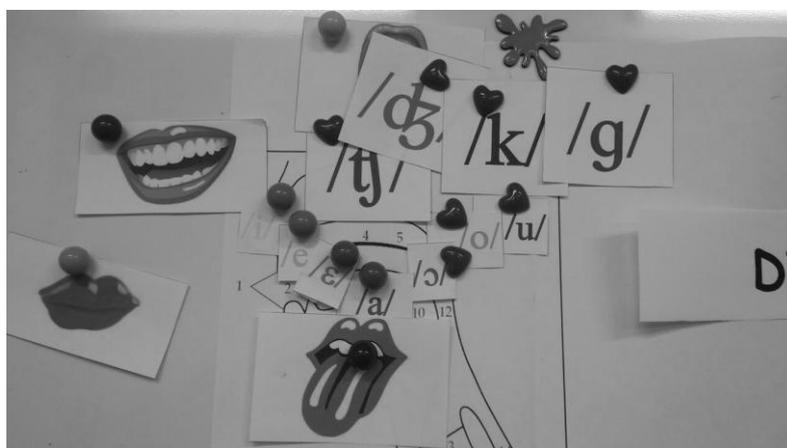


La terza attività prevede che ci si avvalga della *proprioception*, una tecnica utilizzata nella didattica della fonetica inglese che consiste nella “propria” + “percezione” che uno ha di ciò che i muscoli della bocca stanno facendo quando si produce ogni singolo suono. Tale percezione avviene non solo attraverso l’udito, ma anche e soprattutto attraverso la conoscenza dei *muscle buttons*, cioè i muscoli principali coinvolti, e dei loro movimenti nella realizzazione dei suoni: 1) la lingua (si muove in avanti e indietro); 2) le labbra (distese e arrotondate); 3) mandibola + lingua (che si muove verso l’alto e verso il basso); 4) la sonorità (vibrazione presente o assente delle corde vocali) (Underhill, 2005). Proporre agli studenti questo tipo di attività permette di scoprire prima e di riflettere poi sui movimenti articolatori dei suoni della L2.

Come proporre la *proprioception*? Far disporre gli studenti a semicerchio intorno alla cattedra su cui sono state poste alcune *cards* colorate contenenti le parti del cavo orale da abbinare al rispettivo nome (es: immagine colorata delle labbra / parola da abbinare “labbra”). Una volta completati gli abbinamenti, si procede con dei magneti al posizionamento delle *cards* sulla lavagna dove è già presente il disegno stilizzato del cavo orale.

Una volta che gli studenti hanno chiaro dove sono situati i luoghi di articolazione si procede alla scoperta del modo di articolazione. L’insegnante pronuncia la prima vocale (es. [aaaaa]) e chiede agli studenti di dire dove e come si posiziona la lingua all’interno della cavità orale e qual è la posizione delle labbra. Ciò comporta che gli apprendenti si concentrino sulla posizione della lingua e delle labbra. Una volta che gli studenti si sono espressi e sono tutti concordi sulla realizzazione del suono, l’insegnante chiede agli studenti dove posizionare la vocale all’interno del cavo orale (sulla lavagna).

Immagine 3. La bocca e i fonemi vocalici con i magneti, in aggiunta alcuni fonemi consonantici.



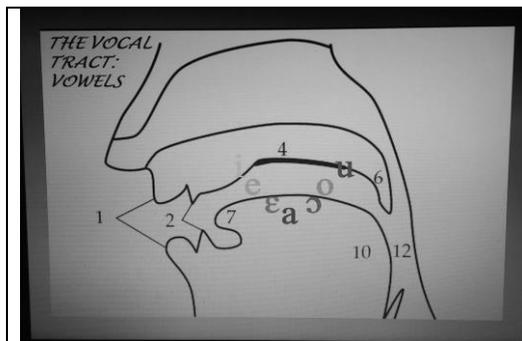
Si svolge lo stesso lavoro per tutte le vocali. Una volta completato il lavoro, l’insegnante, puntando il dito sulla singola vocale, la pronuncia e la fa ripetere agli studenti. Successivamente sposta il dito da una vocale all’altra in modo alternato stimolando l’esercizio muscolare e facendo anche produrre dittonghi. In questo modo è possibile proporre la tabella fonemica per le vocali e far comprendere come le labbra si posizionano e dove si muove il dorso della lingua perché avvenga l’articolazione

richiesta. Mano a mano che ci si sposta da sinistra verso destra la posizione delle labbra cambia gradualmente (ecco perché non viene proposto agli studenti il quadrilatero vocalico ma la tabella fonemica che risulta più intuitiva da un punto di vista grafico).

Tabella 1. *Tabella fonemica adattata da Underhill, 2005: 7.*

anteriori				posteriori			
i							u
	e					o	
		ɛ		ɔ			
			a				

Immagine 4. *Il cavo orale con dentro la tabella fonemica da Power Point.*



La tabella fonemica è pensata per rimanere esposta in classe di modo che ci si possa riferire ad essa in qualunque momento della lezione e a vari scopi (ad esempio: presentare e praticare la percezione dei suoni, ridare forma ai suoni, apprendere il lessico, etc). Proprio come accade con una mappa geografica, la tabella fonemica può venire in soccorso in due modi: a) può aiutare i viaggiatori a familiarizzare con delle aree che sono state già visitate; b) può aiutare i viaggiatori nel chiarire loro quali aree devono ancora essere esplorate. Tale metodologia non serve ad imparare il simbolo ma a fare esperienza del suono di cui il simbolo non è altro che la rappresentazione grafica. Quindi, lo scopo principale di tale approccio è sperimentare suoni e sequenze di suoni in modo personale, fisico e muscolare. Gradualmente ci si sposterà dalla fase dei suoni individuali, alle parole singole per giungere al flusso del parlato (Underhill, 2005).

2.2. *Le trascrizioni fonetiche e la durata vocalica in sillaba accentata.*

Quando si pensa alle trascrizioni fonetiche si ha l'idea di qualcosa di ostico che va evitato. Avvicinare però gli apprendenti stranieri all'uso e alla lettura dell'Alfabeto

Fonetico Internazionale (AFI o IPA in inglese) li renderà più autonomi nell'uso del dizionario (sia cartaceo sia online) e più attenti e consapevoli ai tratti distintivi della lingua. Un tratto importante riguarda, ad esempio, la durata vocalica in sillaba accentata che, in italiano, è sempre più lunga rispetto alle vocali in sillaba non accentata ed è ciò che dà il ritmo alle parole e alle frasi e rende la lingua musicale così come la percepiscono gli stranieri senza, però, comprenderne il perché; o meglio, non se ne rendono conto fino a che l'insegnante non li rende consapevoli e non li aiuta anche attraverso il solfeggio ritmico, senza ricorrere a parole conosciute, a sentire suoni più lunghi o più corti (es: taa / tataata / tataataata) laddove i suoni brevi sono rappresentati da un suono di 1/4 e quelli lunghi da uno di 2/4.

L'attività sulle trascrizioni fonetiche può essere divisa in due lezioni diverse se si vuole dedicare una lezione per introdurre i fonemi consonantici e una per quelli vocalici. Per il lavoro presentato in questa sede gli apprendenti hanno già incontrato i simboli delle consonanti e hanno praticato già una volta sulle trascrizioni.

Innanzitutto è necessario dividere gli studenti a coppie e consegnare ad ogni coppia un foglio formato A3 contenente una tabella per i fonemi vocalici e una serie di *cards* contenenti parole diverse. Ogni *card* presenta una parola dove è inserita la vocale che corrisponde al fonema.

Immagine 5. *Tabellone vocali (completo con le parole delle cards da inserire) da Calabrò, 2012: 7.*

Tabellone vocali				
Grafema	Nome	Fonema	Fono	Esempio
A	[a]	/a/	[a]	Anno
E	[e]	/e/	[e]	Sera
E	[ɛ]	/ɛ/	[ɛ]	Erba
I	[i]	/i/	[i]	Italiano
O	[o]	/o/	[o]	Orecchio
O	[ɔ]	/ɔ/	[ɔ]	Occhio
U	[u]	/u/	[u]	Uno

Una volta inserite tutte le *cards* nella tabella si procede ad una revisione e riflessione plenaria sulle vocali. A questo punto si può consegnare alle coppie di apprendenti la tabella dei fonemi consonantici (utilizzata nella lezione precedente) unitamente ad un altro mazzetto di *cards* contenenti i simboli fonetici necessari per trascrivere 6 parole: *mangio, lento, sento, canto, tanto, pancia*.

Immagine 6. *Tabellone consonanti (senza parole) adattato da Calabrò 2012: 7-8.*

Tabellone consonanti

Lettera Alfabeto	Nome	Simbolo []	Esempio
p	[pi]	[p]	
b	[bi]	[b]	
t	[ti]	[t]	
d	[di]	[d]	
c	[tʃi]	[tʃ] / [k]	
q	[ku]	[k]	
g	[dʒi]	[g] / [dʒ]	
z	[ˈdʒɛ:ta]	[ts] / [dʒ]	
s	[ˈɛs:sɛ]	[s] / [z]	
sc(e, i)		[ʃ]	
f	[ˈɛffɛ]	[f]	
v	[ˈvu/vi]	[v]	
m	[ˈɛm:mɛ]	[m]	
n	[ˈɛn:nɛ]	[n] / [ɲ] [m] / [ɱ]	
gn		[ɲ]	
l	[ˈɛl:lɛ]	[l] / [ʎ]	
gl(i)		[ʎ]	
r	[ˈɛr:rɛ]	[r] / [r̄]	
i		[j]	
u		[w]	

Immagine 7. *Cards da ritagliare con le parole da trascrivere (autoprodotto).*

['m a ŋ : ɔ̃ a]	['k a n : t o]
['l e n : t o]	['t a n : t o]
['s ε n : t o]	['p a ŋ : tʃ a]

Poiché l'attività è pensata per studenti lusofoni del Brasile, tali parole presentano la vocale di sillaba accentata seguita da consonante nasale (ad esempio: mangio, canto). In portoghese, nella variante brasiliana, la vocale è una vocale nasale che, alla percezione di un italiano sembrerebbe non essere pronunciata.

Mentre gli apprendenti si apprestano ad ultimare l'attività, discutendo e riflettendo sui simboli AFI, ma anche sulle parentesi quadre e l'accento di parola, si troveranno a non saper posizionare il crono che indica la durata vocalica [x] e avranno necessità di confrontarsi con l'insegnante che li avrà osservati durante lo svolgimento dell'attività e avrà offerto il suo aiuto, se richiesto dagli stessi apprendenti. Questo è il momento di introdurre la riflessione sulla durata vocalica in sillaba accentata stimolando l'apertura della mandibola per articolare il suono in un modo che sia il più possibile vicino all'italiano e perché la durata sia più prolungata rispetto a quella delle vocali in sillaba atona.

Poiché non è scontato che gli apprendenti riescano subito nella produzione del suono richiesto, l'insegnante scrive alla lavagna le stesse parole che gli apprendenti hanno trascritto con le *cards* e si sofferma sulle vocali seguite da consonanti nasali. Il primo tipo di ripetizione per imitazione che chiede di fare è pronunciare ogni suono vocalico seguito dalla nasale (es: "an", "on", "un", etc.) e, successivamente, le singole parole a cui però gli apprendenti devono prestare particolarmente attenzione perché dovranno seguire l'insegnante quando apre e chiude la mano. L'apertura corrisponde alla vocale seguita da consonante nasale in sillaba tonica, la chiusura invece rappresenta la vocale in sillaba atona. Allo stesso tempo l'apertura della mano serve per far comprendere agli studenti che devono aprire bene la bocca per articolare la vocale seguita da nasale secondo le caratteristiche della L2.

Un altro tipo di attività, che è allo stesso tempo un esercizio fisico, consiste nel far disporre gli apprendenti a semicerchio e far ripetere le parole dovendo abbassarsi piegando le gambe solo quando pronunciano la sillaba accentata. In questo modo seguirà una serie di movimenti dalla posizione eretta a quella in ginocchio e viceversa che darà il senso e il ritmo della durata sillabica. Gli apprendenti faranno così esperienza percettiva di tipo uditivo e articolatoria, musicale, manuale e fisico-motoria. Il tempo complessivo per sviluppare complessivamente l'attività presentata è di circa 30/40 minuti.

3. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Per poter sviluppare la competenza fonetico-fonologica e le abilità percettive e produttive nella L2 è necessario che l'apprendente modifichi “i parametri che il sistema uditivo ha stabilito per i suoni e gli elementi prosodici della L1” e che acquisisca “nuove abitudini articolatorio-intonative” (Costamagna, 2010: 75). Gestire l'apprendimento fonetico-fonologico richiede un grande sforzo da parte della componente senso-motoria. Se però consideriamo che la pronuncia, in quanto aspetto fisico di una lingua, coinvolge il corpo, il respiro, i muscoli, l'armonia e le vibrazioni acustiche, allora possiamo presumere che il coinvolgimento della persona in tutto il suo essere rende il processo di apprendimento piacevole, stimolante e anche divertente. Gli apprendenti si sentono coinvolti in prima persona nel “fare con la lingua” ed è un “fare esperienziale” di tipo fisico, tattile, visivo, uditivo, spaziale, affettivo, cognitivo, collaborativo, riflessivo, di scoperta, di sensibilizzazione e di presa di coscienza che lo porterà nel lungo termine a migliorare la propria competenza per ridurre l'accento da straniero.

I discenti, osservati durante le attività proposte, hanno manifestato molto entusiasmo nel partecipare alle attività nuove, diverse dalla lezione di lingua, ma comunque collegate e adeguate ai contenuti lessicali e sintattici del livello di competenza linguistica degli stessi. Dedicare del tempo alla competenza fonetico-fonologica è non solo auspicabile, ma è anche necessario per agevolare la comprensione e la produzione linguistica e per ridurre i casi di incomprensione tra gli interlocutori. Gli insegnanti però devono per primi prendere consapevolezza del fatto che tale competenza agisce attivamente nello sviluppo delle diverse abilità e che non è in più rispetto alla competenza lessicale e morfosintattica ma è, piuttosto, trasversale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albano Leoni F., Maturi P. (2001), *Manuale di fonetica*, Carocci, Roma.
- Berton M.A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A. (2006). *Dislessia. Lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Esperienze*, Associazione Italiana Dislessia (AID), Firenze.
- Canepari L. (1999), *Il MaPI seconda edizione. Manuale di Pronuncia Italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Calabrò L. (2010), *E tu... come pronuncii? Eserciziaro di fonetica italiana per italiani e stranieri*, Dell'Orso, Alessandria.
- Calabrò L. (2012), *Fonetica e fonologia della lingua italiana per studenti thailandesi*, Chulalongkorn University, Bangkok.
- Costamagna L. (1996), *Pronunciare l'italiano*, Guerra, Perugia.
- Costamagna L. (2000), *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino.
- Costamagna L. (2010), “I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia”, in Spinelli B; Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Council of Europe. (2001), *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, CUP, Cambridge.
- Dall'Armellina R., Turolla M. L., Gori G. (2005), *Giocare con la fonetica. Corso di pronuncia con attività e giochi*, Alma edizioni, Firenze.
- Mugnaini D. (2006), *Doppie e accenti. Schede per disortografia e dislessia*, libriliberi, Firenze.

- Underhill A. (2005), *Sounds Foundations. Learning and teaching pronunciation*, Macmillan, Oxford.
- Luchini P. L. (2005), "A New Approach to Teaching Pronunciation: An Exploratory Case Study", in *The Journal of Asia TEFL*, 2/2: 35-62.
- Silver H., Strong R., Perini M. (1997), "Integrating learning styles and multiple intelligences", in *Teaching for multiple intelligences* 55/1: 22-27.
- Wrembel M. (2007), "In search of cross-modal reinforcements in the acquisition of L2 practical phonetics", in Wrembel M. (ed.), *Speak Out! The Newsletter of the Pron SIG* 38: 39-43.
- Wrembel M. (2011), "Cross-modal reinforcements in phonetics teaching and learning: an overview of innovative trends in pronunciation pedagogy", *Proc. 17th ICPPhS*, Hong Kong, 104-107.