

Lidia Calabrò

FARE EDUCAZIONE FONETICA IN ITALIANO L2/LS

Teorie, attività e (buone) pratiche per la
formazione dei docenti



PERUGIA STRANIERI
UNIVERSITY PRESS

Lidia Calabrò

Fare educazione fonetica in italiano L2/LS

Teorie, attività e (buone)
pratiche per la formazione dei docenti



PERUGIA STRANIERI
UNIVERSITY PRESS

Collana
“Educazione linguistica e culturale (per l’italiano)”
diretta da Roberto Dolci e Borbála Samu

Comitato Scientifico

Elisabetta Bonvino (Università Roma Tre)
Claudia Borghetti (Università di Bologna)
Lidia Calabrò (Sapienza Università di Roma)
Letizia Cinganotto (Università per Stranieri di Perugia)
Edith Cognigni (Università di Macerata)
Valentina Gasbarra (Università per Stranieri di Perugia)
John Hajek (University of Melbourne)
Alma Huszthy (Università Eötvös Loránd di Budapest)
Francesca Malagnini (Università per Stranieri di Perugia)
Yahis Martari (Università di Bologna)
J. Thomas Means (City University of New York)
Radica Nikodinovska (Università di Skopje)
Deja Piletic (Università del Montenegro)
Nicoletta Santeusanio (Università per Stranieri di Perugia)
Matteo Santipolo (Università di Padova)
Barbara Spinelli (Columbia University)
Paolo Torresan (Universidade Federal Fluminense)
Barbara Turchetta (Università di Bergamo)
Roberto Vetrugno (Università per Stranieri di Perugia)
Alessandra Zangrandi (Università di Verona)
Nives Zudič Antič (Università del Litorale di Capodistria)

Direttore Editoriale

Antonello Lamanna

Published by

Perugia Stranieri University Press

University for Foreigners of Perugia

www.unistrapg.it

Piazza Fortebraccio 4,
06123 Perugia

ISBN: 9788899811273

Copyright © 2025 by
Perugia Stranieri University Press

Indice

INTRODUZIONE	10
Sezione I	11
1 INSEGNAMENTO E VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA FONETICO-FONOLOGICA. INDICAZIONI EUROPEE E NAZIONALI	13
1 Introduzione.....	13
2 Il QCER	13
3 Il Profilo della lingua italiana.....	22
4 I sillabi dei quattro enti per la Valutazione e la Certificazione.....	29
5 Il CARAP	34
6 Il Volume Complementare (Companion Volume).....	40
7 Il Sillabo Alfa.....	43
8 La competenza fonologica per il livello C: una proposta.....	44
9 Conclusione.....	47
2 FONETICA E FONOLOGIA DELLA LINGUA ITALIANA	48
1 Introduzione.....	48
2 Fonetica.....	48
2.1 Che cos'è la fonetica.....	48
2.2 L'apparato fonatorio	49
2.3 La trascrizione fonetica.....	52
3 Fonetologia	56
3.1 Foni e fonemi.....	56
3.2 Fonemi e allofoni dell'italiano.....	57
3.3 Corrispondenza tra grafemi, fonemi, foni e allofoni.....	58
4 Le vocali.....	59
4.1 Quali e quante sono le vocali	59
4.2 L'articolazione dei suoni vocalici.....	60
4.3 Vocali atone e toniche.....	62
4.4 Opposizioni vocaliche e distintività.....	63
4.5 Le semiconsonanti	64
4.6 I dittonghi	64
4.7 Lo iato.....	64
4.8 Lunghezza vocalica: vocali lunghe e vocali brevi	65
5 Le consonanti.....	65
5.1 Come si realizzano le consonanti.....	65
5.2 Modo d'articolazione	66
5.3 Punto o luogo d'articolazione.....	67
5.4 Sonorità.....	67

5.5 Geminazione consonantica.....	68
5.6 Raddoppiamento fonosintattico	69
5.7 Ortoepia	70
6 Prosodia	71
6.1 La sillaba.....	71
6.1.1 Definizione e struttura	71
6.1.2 Restrizioni sillabiche	73
6.1.3 Divisione in sillabe	74
6.2 Accento.....	75
6.3 Ritmo.....	77
6.4 Intonazione	78
7 Italiano standard e varianti regionali.....	81
7.1 Tratti fonetici delle varianti regionali	84
7.1.1 Varianti regionali delle vocali.....	84
7.1.2 Varianti regionali delle consonanti	84
8 Conclusione.....	86
3 ACQUISIZIONE DELLA PRONUNCIA IN ITALIANO L2/LS. VARIABILI, TEORIE ED ERRORI	87
1 Introduzione.....	87
2 I fattori che influiscono sulla pronuncia della L2: le variabili	87
2.1 L'età di apprendimento della L2 (Age of Learning – AOL)	87
2.2 Il periodo di permanenza nell'area in cui si parla la L2 (Length of Residence – LOR)	88
2.3 Il genere (Gender)	88
2.4 L'istruzione formale (Formal Instruction)	88
2.5 La qualità e la quantità dell'input	89
2.6 La motivazione (Motivation)	90
2.7 L'attitudine ad apprendere una lingua.....	90
2.8 La quantità d'uso di una L1 o L2 (Language use)	90
2.9 Emotività e filtro affettivo nella percezione e produzione dei tratti fonetico-fonologici di una L2/LS	90
3 I fattori di condizionamento nella percezione e nella produzione della L2: modelli teorici	91
3.1 La fonologia dell'interlingua (FI).....	91
3.2 L'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva (Contrastive Analysis Hypothesis)	92
3.3 La Teoria del Periodo Critico (Critical period Hypothesis).....	92
3.4 L'Ipotesi dell'Esercizio, l'Ipotesi del Dispiegamento e l'Ipotesi del Sistema Singolo (Exercise Hypothesis, Unfolding Hypothesis, Single System Hypothesis)	94
3.5 Il modello PAM (Perceptual Assimilation Model)	95
3.6 Il modello PAM- L2 (Perceptual Assimilation Model – Second Language)	95
3.7 Il modello di Apprendimento del Parlato (Speech Learning Model - SLM)	96
3.8 Il modello di percezione Linguistica della Lingua Seconda (Second Language Linguistic Perception – L2LP)	97

3.9 Il modello della Calamita della Lingua Nativa (Native language Magnet Model - NLM)	98
3.10 Il modello Ontogeno e Filogeno (The Ontogeny and Phylogeny Model – OPM)	98
4 Teorie e fenomeni legati alla concezione dell'errore.....	99
4.1 La marcatezza	99
4.2 Il transfer.....	99
4.3 Interferenza fonologica e doppia interferenza	100
4.4 Difficoltà di pronuncia da parte di apprendenti stranieri di italiano L2/LS... ..	102
4.4.1 Sistemi vocalici a confronto e pronuncia delle vocali in italiano L2/LS	104
4.4.2 Sistemi consonantici a confronto e pronuncia delle consonanti in italiano L2/LS.....	106
4.4.3 Grafia: errori di interferenza	112
4.4.4 Errori nella sillaba in italiano L2/LS	113
4.4.5 Accento e ritmo in italiano L2/LS.....	116
4.4.6 Intonazione ed espressione delle emozioni in italiano L2/LS	117
5 Conclusione.....	118
Sezione II.....	120
4 METODI, TECNICHE E NUOVE TECNOLOGIE PER LA FONETICA NELL'ITALIANO L2/LS. DAI MANUALI DI LINGUA ALL'IA.....	121
1 Introduzione.....	121
Le attività di fonetica nei manuali di italiano L2/LS: lo stato dell'arte	121
2.1 La griglia di analisi	121
2.1.1 Dati anagrafici dei manuali di italiano L2/LS	122
2.1.2 Dati sulle attività di fonetica nei manuali di italiano L2/LS.....	124
Le attività di fonetica: metodi e tecniche	138
3.1 Il sillabo per la competenza fonetico-fonologica nei manuali di italiano L2/LS...138	
3.2 Percezione, discriminazione e produzione	140
3.2 Percezione, discriminazione e produzione	148
3.2.1 L'intonazione	141
3.2.2 La sillaba.....	151
3.2.3 Il ritmo: accento e durata sillabica, unione sillabica, pause e raddoppiamento fonosintattico.....	154
3.2.4 I suoni: scempi, geminati e gruppi consonantici	162
3.2.5 Discriminazione e significato.....	167
3.2.6 Trascrizioni fonetiche e lettura	169
3.2.7 Lo strumento più importante: la voce	172
3.2.8 La canzone	172
3.2.9 Il video	173
3.2.10 Le attività ludiche.....	177
3.3 Le attività di fonetica in italiano L2/LS: nuove tecnologie e IA.....	182

3.3.1 DOP e dipi online.....	182
3.3.2 Il Minimal Pair Finder (MPF).....	183
3.3.3 Phone it!.....	184
3.3.4 Il TASK di fonetica con PRAAT.....	186
3.3.5 Moodle.....	188
3.3.6 QR Code.....	190
3.3.7 Telegram.....	191
3.3.8 Kahoot!.....	192
3.3.9 Wordwall.....	193
3.3.10 Attività di fonetica con l'Intelligenza Artificiale (IA).....	194
4 La correzione degli errori.....	200
4.1 Spazi e tempi per le attività di fonetica.....	200
4.2 Il laboratorio di fonetica.....	201
4.3 L'aula e il workshop di fonetica.....	202
4.4 Autovalutazione e tecniche di correzione.....	203
5 Conclusione.....	204
5 FONODIDATTICA E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. ESPERIENZE E INDAGINI SULL'ISTRUZIONE FORMALE.....	206
1 Introduzione.....	206
2 Il Campus Lab: un'esperienza di formazione in fonetica dell'italiano L2/LS.....	207
2.1 Le modalità del corso di formazione.....	207
2.2 Esiti del questionario preformazione.....	207
2.2.1 Dati anagrafici dei docenti.....	208
2.2.2 Dati sulla formazione e sulle opinioni dei docenti.....	210
2.3 Esiti del questionario postformazione.....	218
3 La formazione dei docenti sulla fonetica dell'italiano L2/LS: esiti di un'indagine	225
3.1 Informazioni anagrafiche dei docenti.....	226
3.2 Informazioni sulla formazione professionale e in ambito fonetico dei docenti	229
3.3 Informazioni relative alla didattica della fonetica.....	234
4 L'istruzione formale in contesto scolastico e universitario.....	247
4.1 La formazione dei docenti: una proposta.....	249
5 Decalogo per insegnanti di fonetica dell'italiano L2/LS.....	250
6 Conclusione.....	251
Bibliografia.....	253
Appendice I.....	266
Appendice II.....	273
Appendice III.....	281
Appendice IV.....	283

Introduzione

L'obiettivo principale di questo volume è proporre l'educazione fonetica nella didattica dell'italiano L2/LS. Con il presente contributo si desidera colmare un vuoto in letteratura affrontando questioni teoriche e pratiche, senza tralasciare lo stato dell'arte sulla presenza delle attività fonetiche nei manuali di lingua italiana come lingua non materna e sulla formazione dei docenti.

La prima sezione è prettamente teorica. Nel primo capitolo, al fine di individuare le informazioni necessarie per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica, verranno discussi i seguenti referenziali europei e nazionali: il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER) e il successivo *Volume Complementare*, il *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali* (CARAP), il *Profilo della Lingua Italiana* e i sillabi dei quattro enti certificatori. Nel secondo capitolo verranno trattati gli aspetti teorici di base di fonetica e fonologia dell'italiano, mentre nel terzo verranno affrontate le teorie sull'acquisizione dei tratti fonetico-fonologici, le variabili che intercorrono e le tipologie e le caratteristiche degli errori nella pronuncia dell'italiano L2/LS. L'obiettivo è rendere il percorso fruibile ai docenti di italiano lingua seconda/straniera, perché possano ricevere gli strumenti necessari per la formazione di base.

Nella seconda sezione, con il capitolo quarto, dedicato ai manuali e alle attività fonetiche, si mostreranno i dati raccolti tramite un'analisi di trentatré volumi di italiano L2/LS. Seguirà una trattazione sulle tipologie e gli scopi delle attività presenti negli stessi. Ad essa verranno affiancate varie proposte di attività create *ad hoc* tramite l'utilizzo di diverse tecniche e generi testuali, delle nuove tecnologie e dell'Intelligenza Artificiale (IA). A conclusione del capitolo, si discuterà anche dei luoghi dedicati e delle modalità utili a proporre le attività di fonetica con una particolare attenzione alle tecniche di correzione. Nel quinto capitolo, attraverso la discussione dei dati ottenuti dalla somministrazione di due questionari, si indagherà, invece, sulla formazione dei docenti in merito alla conoscenza delle teorie e delle tecniche didattiche per la fonetica e fonologia. L'esito delle indagini aiuterà a riflettere sulle questioni relative all'istruzione formale della fonetica nei corsi di lingua straniera e a suggerire proposte operative per offrire una formazione di qualità.

I contenuti proposti potrebbero guidare i docenti nella valutazione della propria prassi fonodidattica, ampliandone lo sguardo, e potrebbero rivelarsi utili ai fini di ulteriori ricerche nel campo.

Sezione I

1 Insegnamento e valutazione della competenza fonetico-fonologica

Indicazioni europee e nazionali

1 Introduzione

In questo capitolo si discuterà dell'importanza che i referenziali per le politiche linguistiche hanno nell'indirizzare il lavoro dei docenti di lingua straniera. Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in poi QCER) stabilisce i livelli e le griglie di valutazione per i rispettivi livelli nonché le competenze da raggiungere. Il *Profilo della lingua italiana* è uno strumento prezioso che, a partire dal QCER, declina nei contenuti tutto ciò che gli apprendenti di italiano L2/LS dovrebbero sapere per raggiungere una competenza piena per ogni livello. Si prenderanno anche in considerazione i sillabi dei quattro enti certificatori in quanto contengono indicazioni specificatamente relative agli aspetti fonetico-fonologici e ortografici da acquisire e padroneggiare e sono corredati di griglie di valutazione. Il CARAP (*Cadre de Référence pour les approches pluriels*) è utile per lo sviluppo dei saperi attraverso gli approcci plurali. Il *Companion Volume* fornisce, tra le tante integrazioni al QCER, proprio quelle relative alla consapevolezza fonetico-fonologica che erano state precedentemente non esplicitate o trascurate. In ultimo, si offrirà una proposta per la competenza fonetico-fonologica per il livello C.

2 Il QCER

Il QCER, in quanto strumento politico e linguistico, stabilisce criteri oggettivi tanto per descrivere la competenza linguistica quanto per valutarla in maniera trasparente. Attraverso la creazione di griglie e di descrittori permette a chi necessita di strutturare e programmare corsi e a chi si occupa di certificazione linguistica di avere una bussola per non perdersi nel *mare magnum* delle competenze da insegnare, apprendere e valutare e raggiungere il porto in maniera sicura. Questo permette alle istituzioni europee coinvolte non solo di avere una linea comune, ma di assicurarsi che, formando e valutando con criteri comuni, la certificazione della competenza in uscita sia affidabile e non arbitraria. Dunque, il QCER può essere utilizzato per: 1. 'Elaborare i programmi di apprendimento linguistico'; 2. 'Progettare la certificazione linguistica'; 3. 'Progettare l'apprendimento autonomo' (Consiglio d'Europa, 2002: 7). Perché sia efficace, deve assolvere a tre funzioni: a. l'eshaustività in merito a conoscenze,

capacità e usi linguistici; b. la trasparenza delle informazioni perché siano facilmente comprensibili e accessibili; c. la coerenza interna dello stesso *Quadro*. Ha un 'approccio orientato all'azione' (ibidem) poiché considera la lingua come un insieme di atti linguistici, così come essa è, e come tale usata dagli apprendenti nei contesti sociali con cui si trovano ad interagire. Il QCER descrive così l'uso e l'apprendimento linguistico:

L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di **competenze** sia **generali** sia, nello specifico, **linguistico-comunicative**. Gli individui utilizzano le proprie competenze in **contesti** e **condizioni** differenti e con **vincoli** diversi per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste implicano i **processi linguistici** di produrre e/o ricevere **testi** su determinati **temi** in **domini** specifici con l'attivazione delle **strategie** che sembrano essere più adatte apportare a buon fine i **compiti** previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze (Consiglio d'Europa, 2002: 12).

Le parole chiave già evidenziate dagli autori aiutano a comprendere quanto questi aspetti siano strettamente collegati tra di loro e anche interdipendenti. Non è possibile insegnare né apprendere una lingua che sia totalmente disgiunta da essi. Questo concetto oggi appare molto più chiaro in quanto i più recenti manuali di lingue straniere, tenendo conto delle indicazioni fornite dal *Quadro* e prevalentemente costituiti da approcci integrati, presentano una lingua viva e inserita in contesti socio-linguistico-comunicativi ben precisi; al fine di stimolare il processo di apprendimento, i testi scelti sono calibrati in base ai livelli di competenza linguistico-comunicativa e a seconda dei pre-requisiti degli apprendenti e degli obiettivi da raggiungere da parte degli stessi.

In particolare, il QCER si sofferma sia sulle competenze generali sia su quella linguistico-comunicativa. Entrambe si rivelano fondamentali e necessarie perché l'essere umano, nella sua complessità relazionale, da un lato si trova a dover 'sapere' – empirico o accademico- e a 'saper essere' e dall'altro ad affrontare la difficoltà di 'saper fare' e di 'saper apprendere'. Questi ultimi due saperi sono strettamente congiunti all'apprendimento linguistico. Tale aspetto si rivela degno di nota per introdurre l'importanza dell'insegnamento della fonetica. Contrariamente al pensiero comune, esso riveste un ruolo fondamentale nell'apprendimento di una lingua in quanto la competenza fonetico-fonologica è parte della competenza linguistica e corrisponde a quel 'saper fare' con la lingua che permette di comprendere

ed essere compresi meglio. Infatti, la competenza fonetico-fonologica coinvolge aspetti uditivo-percettivi e articolatori, nonché pragmatici; richiede, inoltre, che si affrontino aspetti molto tecnici a cui è necessario venire prima di tutto sensibilizzati. La sensibilizzazione, abbinata ad un allenamento costante, crea a sua volta consapevolezza, poiché una buona competenza non nasce solo dalla comprensione o dalla memorizzazione, ma dallo sviluppo di strategie e tecniche adeguate, a livello percettivo per discriminare e percepire e, a livello produttivo, per articolare i suoni e riprodurre gli schemi prosodici di una lingua¹.

Il QCER stabilisce i livelli comuni di riferimento per le lingue europee e li suddivide in tre macro-livelli, a loro volta ripartiti in due sottolivelli: A. Livello elementare formato da A1 - livello di contatto - e A2 - livello di sopravvivenza; B. Livello intermedio costituito da B1 - livello soglia - e B2 - livello progresso; C. Livello avanzato composto da C1 - livello dell'efficacia - e C2 - livello di padronanza. Per ognuno di essi sono stati individuati i descrittori per la scala globale, la griglia di autovalutazione e gli aspetti qualitativi dell'uso della lingua parlata. All'interno di tali descrittori sono state inserite, per ogni livello di competenza linguistica, indicazioni in merito a ciò che l'apprendente sa o deve saper fare rispetto alle quattro abilità (ascolto, lettura, scrittura e parlato). Leggendo attentamente i descrittori, emerge che non sono presenti contenuti specifici riguardo agli aspetti fonetico-fonologici ma solo alcune linee guida generali relative prevalentemente alla fluenza dell'eloquio, tanto per i livelli in entrata quanto per quelli in uscita. Lo stesso Consiglio d'Europa si accorgerà di tale limite e amplierà il *Quadro* pubblicando il *Companion Volume* (2018), come si vedrà in seguito sempre in questo capitolo. Nella tabella che segue (Tab. 1) sono stati riportati i descrittori della scala globale per i livelli comuni di riferimento così come espressi nel QCER (2002)².

Livello Avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
---------------------	----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹ Questi contenuti verranno trattati nei capitoli quarto e quinto.

² Per chiarezza grafica, sono state ricostruite le tabelle del QCER riportate in questo paragrafo. I contenuti sono rimasti invariati.

	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello Intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogno immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Tab. 1: Tav.1. Livelli comuni di riferimento: Scala globale (fonte: Consiglio d'Europa, 2002: 32)

Indicazioni più precise, invece, si rilevano in merito alla consapevolezza e alle abilità fonetiche generali legate alle seguenti capacità:

- capacità di discriminare e produrre suoni e schemi prosodici non familiari

- capacità di percepire e produrre sequenze di suoni non familiari
- capacità di riconoscere all'ascolto, in un flusso continuo di suoni, una stringa dotata di significato e gli elementi fonologici che la strutturano (dividendola nelle parti significative in cui si articola)
- comprensione/padronanza del processo di percezione e produzione sonora applicabile nell'apprendimento di una nuova lingua (Consiglio d'Europa, 2002: 132).

Come si legge chiaramente da quanto indicato dal Consiglio d'Europa, i lemmi 'discriminare', 'riconoscere', 'percepire' e 'produrre' si riferiscono tanto ai tratti distintivi dei suoni della L2/LS, che differiscono dal sistema fonologico della L1, quanto agli aspetti prosodici (accento, ritmo e intonazione). Questi sono caratteristici di ogni lingua e, se non ben appresi, rendono difficoltosa tanto la percezione quanto la produzione, causando incomprensione tra gli interlocutori fino a possibili scontri culturali, anche e soprattutto in ambito professionale internazionale.

Nel definire le competenze linguistiche, il *Quadro* distingue tre tipi di competenze legate agli aspetti fonetico-fonologici: 1. la competenza fonologica da cui scaturisce la padronanza fonologica; 2. la competenza ortografica; 3. la competenza ortoepica. A partire da queste ultime due si delinea la padronanza ortografica. Secondo le affermazioni contenute nel QCER, la competenza fonologica:

comprende la conoscenza e la capacità di percepire e produrre:

- Le unità sonore (fonemi) della lingua e la loro realizzazione in precisi contesti (allofoni)
- i tratti fonetici che distinguono i fonemi: tratti distintivi, ad es. sonorità, arrotondamento (procheilo/aprocheilo), nasalità, occlusione
- la composizione fonetica delle parole (struttura sillabica, sequenza dei fonemi, accentazione delle parole, tono)
- fonetica della frase (prosodia): accentazione e ritmo della frase, intonazione
- riduzione fonetica: riduzione vocalica, forme forti e deboli, assimilazione, elisione (Consiglio d'Europa, 2002: 143).

Tali indicazioni permettono ai docenti delle varie lingue europee di declinare i contenuti fonetico-fonologici in relazione alle caratteristiche della lingua che si insegna, tenendo anche presente quelle delle lingue di

origine degli apprendenti. Così facendo, tanto l'insegnamento quanto l'apprendimento risulteranno efficaci e agevoleranno il raggiungimento della padronanza richiesta. La tabella 2 (Tab. 2) contiene i descrittori della padronanza fonologica.

Padronanza fonologica	
C2	Come per C1
C1	È in grado di variare l'intonazione e porre correttamente l'accento nella frase in modo da esprimere sottili sfumature di significato.
B2	Ha acquisito una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali.
B1	La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono occasionalmente essere errori.
A2	La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento straniero, ma gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione.
A1	La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con altre persone del suo gruppo linguistico.

Tab. 2: Descrittori padronanza fonologica (fonte: Consiglio d'Europa, 2002: 144)

Leggendo attentamente i descrittori, emergono alcune parole chiave per ogni livello che, però, evidenziano la genericità della padronanza acquisita al completamento del livello indicato.

Ad esempio, per il livello A1 si afferma che 'la pronuncia [...] può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi' che abbiano familiarità con parlanti stranieri di provenienza dell'apprendente. Per il livello A2 'la pronuncia [...] è abbastanza chiara' nonostante 'il forte accento straniero', che ancora caratterizza il parlante e che potrebbe essere causa di alcuni fraintendimenti. Al livello B1 'la pronuncia è chiaramente comprensibile' e gli errori iniziano a essere 'occasionalmente', quindi potrebbero essere dovuti a stanchezza e a poca concentrazione. Diversamente si parlerebbe di errori sistematici. Al livello B2 la pronuncia e l'intonazione acquisiscono le caratteristiche della 'chiarezza' e della 'naturalità'. In effetti, è difficile che emergano errori importanti, anche se spesso, a questo livello di competenza, rimangono alcune caratteristiche della pronuncia della L1 dell'apprendente, che però non pregiudicano la comprensione da parte dell'interlocutore. Dal livello di progresso si passa all'efficacia e alla padronanza, rispettivamente, C1 e C2, dove il parlante la LS 'varia l'intonazione e pone correttamente l'accento nella frase' al pari di un parlante nativo e, così com'è in grado di cogliere le 'sottili sfumature di significato', è anche in grado di esprimerle (Consiglio d'Europa, 2002: 144).

Unitamente alla padronanza fonologica, dopo aver definito la competenza ortografica e ortoepica, viene indicata la padronanza ortografica (Consiglio d'Europa, 2002: 144-145).

La competenza ortografica riguarda 'la conoscenza e l'abilità di recepire e produrre i simboli che costituiscono i testi scritti' (Consiglio d'Europa, 2002: 144). Ogni lingua adotta un sistema di scrittura proprio. Mentre le lingue europee utilizzano l'alfabeto latino, le lingue asiatiche come il cinese e il giapponese utilizzano un sistema ideografico (formato da ideogrammi) o logografico (in cui ogni grafema corrisponde a una parola); le lingue come l'arabo, invece, si avvalgono del sistema consonantico. In termini di ricezione e produzione, gli apprendenti di lingue europee come lingue seconde o straniere dovrebbero:

essere capaci di recepire e produrre:

- le lettere in stampatello e in corsivo, sia maiuscole sia minuscole
- l'ortografia corretta delle parole, comprese le abbreviazioni correnti
- la punteggiatura e le relative convenzioni d'uso
- le convenzioni tipografiche e i diversi caratteri ecc.
- i logogrammi di uso corrente (ad es @, &, § ecc) (Consiglio d'Europa, 2002: 144).

La competenza ortoepica, invece, serve necessariamente per pronunciare le parole a partire dalla forma scritta. Questo significa che è fondamentale:

- la conoscenza delle convenzioni ortografiche
- la capacità di consultare un dizionario e la conoscenza dei sistemi convenzionali che si usano per rappresentare la pronuncia
- la conoscenza delle implicazioni dello scritto, soprattutto l'uso della punteggiatura per segnare ritmo e intonazione
- la capacità di disambiguare (omonimie, ambiguità sintattiche ecc.) utilizzando il contesto (Consiglio d'Europa, 2002: 144).

La griglia di valutazione della padronanza ortografica è, dunque, la seguente (Tab. 3):

Padronanza ortografica	
C2	La scrittura è priva di errori ortografici
C1	Impaginazione, strutturazione in paragrafi e punteggiatura sono coerenti e funzionali. L'ortografia è corretta, a parte qualche sbaglio occasionale.

B2	È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi. Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre.
B1	È in grado di stendere un testo scritto nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi comprensibili.
A2	È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti – ad es. le indicazioni per arrivare in un posto. È in grado di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta).
A1	È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute, ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti. È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.

Tab. 3: Descrittori padronanza ortografica (fonte: Consiglio d'Europa, 2002: 145)

Proprio come per la padronanza fonologica, anche per quella ortografica vengono fornite alcune indicazioni essenziali. Al livello A1, essa si acquisisce attraverso la copiatura di 'parole e brevi espressioni conosciute'; al livello A2, invece, è importante favorire la transizione dalla copiatura di 'brevi frasi su argomenti correnti' alla scrittura di 'parole brevi', con la possibilità che l'ortografia non sia sempre corretta. Ciò che caratterizza questo livello è dedurre la fonetica sulla base di quanto studiato, caratterizzato prevalentemente dalla memoria del lessico appreso fin qui. Al livello B1, l'ortografia è sufficientemente comprensibile; sono ancora evidenti errori, ma non tali da compromettere la comprensione del testo scritto. Al livello B2, si rileva un miglioramento sia nella competenza globale sia in quella ortografica, ma alcune difficoltà potrebbero ancora perdurare a causa dell'interferenza³ con la L1 dell'apprendente. Quando si raggiunge il livello C1, l'errore ortografico è di tipo occasionale e può essere definito 'sbaglio' (Corder, 1983); quando, invece, si consegue il livello C2, l'errore ortografico è assente. Perciò, sarebbe più opportuno affermare che, in questa fase dell'apprendimento, non esiste l'errore ortografico di tipo sistematico e che, raramente, potrebbe occorrere uno sbaglio per stanchezza o distrazione, comunque autocorretto con una certa rapidità dall'apprendente.

Le indicazioni e i descrittori forniti dal Consiglio d'Europa aiutano a riflettere sul fatto che la competenza fonologica e le rispettive padronanze,

³ Si rimanda al cap. 2 per i concetti di interferenza e *transfer* (negativo).

fonologica e ortografica, non sono estranee né separate dalle altre competenze (grammaticale, lessicale, sociolinguistica e pragmatica), in quanto l'una è funzionale all'altra. Dunque, imparare a pronunciare adeguatamente le vocali e le consonanti eviterebbe all'apprendente di rimanere incompreso o di esprimere una parola o un concetto al posto di un altro. Ugualmente, comunicare con espressività si rivelerebbe estremamente importante per interpretare adeguatamente le 'formule convenzionali' al fine di evitare 'faintendimenti interetnici' e scontri culturali.

Similmente, anche le varietà linguistiche dei parlanti di quella L2/LS, se riconosciute e apprese, permetterebbero, da un lato, una maggiore comprensione sia dell'interlocutore sia del contesto in cui l'enunciato viene espresso, e dall'altro, di adottare, se e quando necessario, 'una particolare varietà linguistica' (Consiglio d'Europa, 2002: 146-150). Tra le competenze pragmatiche è prevista, tra le altre, anche la capacità di strutturare un discorso attraverso l'efficacia retorica' (Consiglio d'Europa, 2002: 151) che, se da un lato prevede una grande abilità di scrittura con regole e tecniche ben precise, dall'altro richiede anche una eccellente capacità espositiva tale da catturare l'attenzione dell'ascoltatore e da persuaderlo che quanto sta affermando corrisponda al vero (es: famosa e riconosciuta in questo senso è l'arringa efficace di un avvocato, o un monologo da parte di un attore e/o comico, e così via per tutti coloro che in qualche modo devono comunicare con un pubblico, come gli stessi insegnanti).

Il medesimo discorso può essere fatto per la 'competenza funzionale'. Le funzioni comunicative, quanto più sono espresse oralmente con precisione e accuratezza, tanto più risultano efficaci, raggiungono lo scopo per cui sono state pensate e riducono al minimo la possibilità di faintendimenti (Consiglio d'Europa, 2002: 154-158). Ad esempio, non è raro, anche tra parlanti nativi, che si formuli una domanda con un'intonazione errata tanto da indurre l'interlocutore a chiedere: 'Scusa, era una domanda o un'affermazione?'. Quindi, in lingue come l'italiano, dove l'ordine dei costituenti della frase non cambia, ma vi è una diversa curva intonativa tra la frase dichiarativa e quella interrogativa, la competenza fonologica non solo risulta fondamentale, ma anche collegata alle altre competenze.

In merito alle modalità di insegnamento/apprendimento della pronuncia di una L2/LS il quadro suggerisce che le attività si svolgano:

- a. con la semplice esposizione a enunciati orali autentici
- b. invitandoli ad imitare in coro
- l'insegnante

- parlanti nativi audio-registrati
- parlanti nativi video-registrati
- c. con un lavoro individualizzato nel laboratorio di lingue
- d. con la lettura ad alta voce di testi predisposti per l'esercitazione fonetica
- e. con l'addestramento dell'orecchio e l'esercitazione fonetica
- f. come per (d) ed (e), ma con l'uso di testi in trascrizione fonetica
- g. con l'apprendimento delle convenzioni ortoepiche (cioè come pronunciare parole scritte)
- h. con una qualche combinazione di queste pratiche (Consiglio d'Europa, 2002: 187).

Per quanto riguarda l'ortografia, invece, il *Quadro*, affinché gli apprendenti di una lingua ne 'padroneggino il sistema di scrittura', propone che le attività avvengano:

- a. con un semplice transfer dalla L1
- b. con l'esposizione a testi scritti autentici
 - stampati
 - dattiloscritti
 - scritti a mano
- c. memorizzando l'alfabeto in questione insieme ai relativi valori fonetici (ad es. alfabeto latino, cirillico o greco se l'alfabeto della L1 è un altro), ai segni diacritici e alla punteggiatura
- d. esercitando la scrittura corsiva (compresa quella cirillica o gotica) e imparando le convenzioni che caratterizzano la scrittura a mano nelle diverse nazioni
- e. memorizzando la forma delle parole (parola per parola o sulla base delle convenzioni ortografiche) e le regole della punteggiatura
- f. con il dettato (Consiglio d'Europa, 2002: 187-188).

Nel quarto capitolo saranno analizzate e discusse le tipologie di attività proposte nei manuali di lingua italiana come L2/LS.

3 Il Profilo della lingua italiana

Nel 2010 il CVCL (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica) dell'Università per Stranieri di Perugia si è fatto carico di stilare il *Profilo della lingua italiana* per i livelli del QCER dall'A1 al B2 al fine di agevolare la creazione di 'curricula, materiali didattici ed esami' per i vari contesti di didattica e di apprendimento (Sheils, 2010: XII). Nel Profilo 'si

“interpretano” i descrittori del *Quadro* al fine di definire materiale linguistico “corrispondente” che consenta di produrre dei testi rilevanti per quel livello’ (Beacco, 2010: XIII). In questo modo, si rendono ‘trasparenti gli obiettivi di insegnamento e le certificazioni in maniera tale da essere equi e comparabili con quelli delle altre lingue europee.

Attraverso i dati raccolti nei corpora di testi delle prove di certificazione CELI 1, CELI 2 e CELI 3 (100 produzioni orali per livello, 350 produzioni scritte per i livelli A2 e B1 e 100 per il livello B2) e tenendo conto degli studi di acquisizione linguistica, delle liste di frequenza del Vocabolario di Base di De Mauro, dei sillabi allora esistenti per l’italiano L2, dei feedback forniti da 300 insegnanti di italiano L2/LS e della consultazione con esperti in linguistica e glottodidattica, si è giunti alla creazione di tre diversi corpora grazie ai quali sono stati creati gli inventari lessicali e le liste di frequenza. I contenuti linguistici sono stati poi ‘raggruppati in categorie descrittive trasversali definite “inventari” e suddivisi come segue: a. ‘inventario delle *funzioni linguistiche*’; b. ‘inventario delle *nozioni specifiche*’; c. inventario delle *nozioni generali*’; d. inventario delle *strutture grammaticali*’. È stato, inoltre, creato un ‘inventario dei generi’ descritti e suddivisi ‘in base alle diverse attività linguistiche che li caratterizzano’ e in ultimo è stato ritenuto fondamentale aggiungere l’‘inventario di fonetica e fonologia’. A quest’ultimo è stato dedicato l’intero cap. 6 dove Costamagna delinea la competenza fonetica e fonologica attraverso i sei livelli di competenza linguistica, dall’A1 al B2, ‘attraverso categorie descrittive relative alla “prosodia”, ai “suoni”, all’“ortografia” e “ortoepia”’ (Spinelli & Parizzi, 2010: 11-22).

Costamagna, introducendo il capitolo, evidenzia tre aspetti molto importanti da tenere a mente in merito allo sviluppo della competenza fonetico-fonologica. Il primo è che essa ‘si interseca con gli altri livelli di competenza linguistica’, come anticipato all’inizio di questo capitolo. Il secondo riguarda il fatto che il suo sviluppo ‘è condizionato dalla L1 dell’apprendente’ poiché ogni lingua ha un proprio ‘sistema uditivo’ e necessita di ‘nuove abitudini articolatorio-intonative’. Questo è in realtà l’aspetto più complesso e spesso scoraggiante per un apprendente se non viene guidato gradualmente e consapevolmente da docenti preparati. Il terzo punto riguarda il fatto che ‘i tempi e i modi in cui gli studenti riescono a raggiungere la competenza fonologica variano notevolmente a seconda delle lingue di partenza e dalle condizioni di apprendimento’ (Costamagna, 2010: 75). Come dimostrato anche in Rastelli (2010), una grande distanza tipologica della L1 dalla L2 necessita di tempi di apprendimento più lunghi

rispetto a quelli necessari quando L1 e L2 sono tipologicamente vicine, poiché queste ultime presentano caratteristiche simili che rendono i tratti della L2 più semplici da percepire e da produrre. Ritornando alla gradualità, sempre Costamagna fa presente come molti dei tratti segmentali di una lingua (consonanti e vocali) non possano essere introdotti gradualmente poiché si ritrovano già nelle prime parole che si apprendono, dai saluti al lessico di cibi e bevande – e quindi spetta all’insegnante introdurli mano a mano che si presentano -, mentre una gradualità è possibile per gli aspetti prosodici (accento, ritmo, intonazione, durata e pause) che possono essere affrontati in parallelo alle funzioni comunicative, alla pragmatica e alle competenze morfo-sintattica e lessico-semantiche proposte per ogni livello, controllandone così la percezione e la produzione degli apprendenti (2010: 76).

A questo punto si arriva alla declinazione della competenza fonologica per ogni livello di competenza linguistica. Ne viene fatta prima una descrizione generale a partire dalle indicazioni del Quadro, come presentato anche nel paragrafo precedente relativo al QCER, e poi vengono fornite indicazioni su come la prosodia, i suoni, l’ortografia e l’ortoepia possano essere insegnati. Laddove possibile, fornisce esempi concreti per l’italiano L2/LS. Poiché, in questo stadio dell’apprendimento, bisogna sviluppare la percezione uditiva, sarebbe opportuno lavorare sin dalle prime lezioni sugli aspetti prosodici che compaiono da subito nelle richieste di informazioni personali e nelle risposte ad esse relative. Le attività più utili, tra quelle suggerite, riguardano la segmentazione del parlato e l’introduzione dei singoli suoni, soprattutto quelli che causano *transfer* negativo o che sono nuovi per gli apprendenti di italiano L2/LS. La tabella 4 (Tab. 4) riassume la competenza fonologica del livello A1 secondo le indicazioni fornite da Costamagna (2010: 76-79)⁴.

⁴ Questa tabella e quelle successive sono state realizzate *ad hoc*, sotto forma di griglie e descrittori, per confrontare quanto è necessario sviluppare nei quattro livelli di competenza linguistica (A1-B2).

Competenza fonologica Livello A1	
Percezione e produzione	Percezione e produzione: Percepire e riprodurre i suoni della L2/LS.
	Riconoscimento: riconoscere percettivamente i diversi schemi intonativi relativi a domande e asserzioni.
	Produzione: imparare il diverso modo di usare l'intonazione per esprimere: una frase affermativa, una domanda per informarsi e una domanda per offrire qualcosa a qualcuno.
Insegnamento della prosodia	Sviluppo della percezione uditiva di: - accento - durata - ritmo - intonazione
	Segmentazione del parlato e interpretazione degli schemi intonativi Nota: per gli studenti di lingue distanti quest'attività risulta molto complessa e richiederà molto tempo.
	Tipologie di esercitazioni: - imitazione di asserzioni, di domande e di brevi esclamazioni; - utilizzare gli strumenti per l'intonazione espressiva legata ai saluti e ai ringraziamenti. - sensibilizzare gli studenti a produrre le parole suddividendole in gruppi accentuali (legami di parola) e a percepire e a produrre le consonanti geminate. Nota: nel livello A l'uso di coppie minime per il tratto distintivo della geminazione consonantica non viene trattato.
	Errori nella fonotassi: legati alla formazione sillabica dell'italiano delle parole con struttura sillabica diversa da CV per i parlanti di lingue distanti.
Insegnamento dei suoni	Percepire e ripetere , senza il ricorso alla scrittura, i suoni delle vocali e delle consonanti che gli apprendenti incontrano nelle parole.
Insegnamento di ortografia e ortoepia	Tipologie di esercitazioni: - pronunciare e scrivere le lettere dell'alfabeto italiano - imparare la denominazione delle lettere dell'alfabeto italiano - pronunciare gli acronimi internazionali al fine di memorizzarli - leggere e riprodurre graficamente le parole che contengono le sequenze "ci, ce, gi, ge, chi, che, qui, que, qua" e poi "cqu, sci, sce, gli, gn, z" al fine di apprenderne la corrispondenza tra grafia e pronuncia Nota: maggior tempo dovrà essere dedicato agli apprendenti che adottano un sistema di scrittura logografica o caratteri dell'alfabeto diversi da quello latino. Attenzione: gli apprendenti la cui L1 è tipologicamente vicina all'italiano manifesteranno errori legati alla somiglianza tra parole e all'interferenza tra L1 e L2/LS - saper usare: a) lettere maiuscole e minuscole all'inizio di frase, nei

	nomi di persona, città e paesi, b) accento nelle parole ossitone e in alcuni monosillabi, c) apostrofo, d) punteggiatura.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 4: Competenza fonologica – Livello A1 (adattato da: Costamagna, 2010: 76-79)

La tabella 5 (Tab. 5) presenta la competenza fonologica per il livello A2, che si distingue per la difficoltà a discriminare i suoni della L2/LS. Ad esempio, gli apprendenti sinofoni mostrano difficoltà nel distinguere tra i grafemi “p” e “b”, ma anche tra i foni [p] e [b] perché in cinese esiste anche un suono intermedio tra quello sordo e quello sonoro, per cui, nel dover individuare il discrimine non riescono a percepirlo e, di conseguenza, nemmeno a riprodurlo tanto in forma orale quanto in forma scritta. Così come per la discriminazione dei suoni, nemmeno i tratti prosodici dovrebbero essere trascurati, perché allenare gli apprendenti alla percezione favorisce una migliore comprensione, così come allenarli alla produzione permette loro di essere compresi e di non interrompere il flusso comunicativo. Tanto al livello A1 quanto a quello A2, è inoltre importante lavorare sui suoni geminati, che risultano difficili per i parlanti di quasi tutte le L2/LS poiché presentano tratti molto marcati⁵.

Competenza fonologica Livello A2	
Percezione e produzione	Percezione e produzione: elevata influenza della L1 sulla L2 sia in ambito percettivo sia produttivo.
	Riconoscimento: evidente difficoltà a discriminare i suoni della lingua.
	Produzione: le strutture prosodiche e i suoni della L1 vengono trasferiti nella L2 senza nessun intervento correttivo da parte dell'apprendente.

⁵ Si rimanda il concetto di marcatezza al cap. 3, §4.1.

Insegna- mento della prosodia	Sviluppo della percezione uditiva di: <ul style="list-style-type: none"> - riconoscimento percettivo e imitazione orali per esprimere funzioni comunicative in maniera efficace attraverso gli strumenti prosodici - riconoscimento e imitazione di suoni geminati - riconoscere la posizione mobile dell'accento non segnato graficamente (accento fonico), es: parole con l'accento nella terz'ultima sillaba (<i>anticipo</i>), nomi dei Paesi, nomi propri di persona maschili e femminili.
	Segmentazione del parlato e fluenza: <ul style="list-style-type: none"> - produrre enunciati attraverso l'uso dei legami di parola e delle pause corrette in modo da rendere fluente il parlato Nota: per gli studenti di lingue distanti quest'attività risulta molto complessa e richiederà molto tempo.
	Tipologie di esercitazioni: <ul style="list-style-type: none"> - identificare la sillaba accentata a livello percettivo e produttivo specialmente per quegli studenti che hanno la posizione accentuale fissa nella propria L1. - esercitazioni dedicate all'acquisizione di abilità per interagire attraverso scambi comunicativi brevi - uso di materiale ad hoc e materiale autentico con aumento della velocità di elocuzione e lievi disturbi ambientali - proporre esercizi di ascolto, imitazione, lettura e scrittura soprattutto con quegli studenti che non possiedono la geminazione consonantica nella propria L1.
Insegna- mento dei suoni	Sviluppare la percezione e la produzione di suoni, sillabe e parole dando spazio: <ul style="list-style-type: none"> - alla corretta percezione delle vocali in sillaba accentata e non accentata con esercizi di percezione e ripetizione di parole e frasi - alla percezione e imitazione di frasi contenenti fonemi consonantici complessi - alla pratica di suoni di nomi e aggettivi plurali che provengono dal singolare in "co-go, ca-ga".
Insegna- mento di ortografia e ortoepia	Tipologie di esercitazioni: <ul style="list-style-type: none"> - svolgere numerose esercitazioni per fissare la scrittura e la pronuncia di parole contenenti le seguenti sequenze grafiche "chi, che, ghi, ghe, ci, ce, gi, ge" - dare spazio ad esercitazioni per l'apposizione dell'accento grafico grave (<i>però, è, sarò</i>) e acuto (<i>perché</i>) - imparare a gestire adeguatamente il rapporto tra pronuncia e grafia in merito alle parole del repertorio orale del livello A2.
	Cause degli errori di ortografia <ul style="list-style-type: none"> - errata percezione dell'italiano, condizionata dal sistema fonologico della L1 - il mancato apprendimento del rapporto pronuncia-grafia in italiano - le difficoltà intrinseche all'italiano relativamente alle parole che non presentano trasparenza tra aspetto grafico e fonico.

Tab. 5: Competenza fonologica – Livello A2 (adattato da: Costamagna, 2010: 79-82)

Al livello B1 si propone un aumento della difficoltà nella percezione e nella produzione aumentando la velocità d'eloquio e l'esposizione a rumori di sottofondo, al fine di avvicinare sempre di più l'apprendente alle condizioni reali della comunicazione. Questo è il livello di competenza linguistica indicato per proporre, tra le altre, attività per il riconoscimento e per la discriminazione delle coppie minime (Costamagna, 2010: 83 nota 3). Si suggerisce che gli aspetti prosodici, nuovamente affrontati, siano legati al lessico e alle funzioni comunicative, nonché proposti in contesto per facilitarne l'apprendimento. La tabella 6 (Tab. 6) riporta in sintesi la competenza fonologica relativa al livello B1.

Competenza fonologica Livello B1	
Percezione e produzione	Percezione e produzione: - sviluppare la percezione e la comprensione orale anche di testi autentici che presentano difficoltà legate alla modalità di esecuzione: velocità del parlato, disturbi ambientali, sovrapposizioni e cambi di turno improvvisi.
	Riconoscimento: - riconoscere e discriminare suoni geminati e i tratti prosodici legati a parole ed espressioni corrispondenti al livello di competenza linguistica.
	Produzione: produrre oralmente le funzioni comunicative facendo un uso corretto degli elementi prosodici e i suoni complessi.
Insegnamento della prosodia	Sviluppo della percezione uditiva di: - consonanti scempie e geminate in parole e frasi - pause, accento di parola e di frase, ritmo, velocità e curve intonative inerenti al lessico e alle funzioni linguistico-comunicative del livello B1.
	Per sviluppare la produzione degli aspetti prosodici e necessario insegnare agli studenti a: - controllare l'intonazione e il ritmo nel raccontare - inserire le pause nel modo e nel punto giusto - dare la corretta forza accentuale nell'esprimere un disaccordo - rendere correttamente frasi esclamative nel ricordare qualcosa a qualcuno - controllare l'intonazione chiedendo cortesemente un piacere - saper esprimere i propri sentimenti e stati d'animo attraverso variazioni di: tonalità, accento, ritmo, e velocità - saper esprimere incertezza, perplessità e minacce - allenare alla produzione di parole polisillabiche, che contengono variazioni ritmiche e intonative, di numerose parole con la geminazione consonantica (aumentate considerevolmente rispetto ai livelli precedenti), es. futuro vs. condizionale, e di parole legate tra loro tramite il fenomeno del troncamento o dell'elisione.

	Tipologie di esercitazioni: - esercizi di discriminazione, imitazione, lettura e dettato con le coppie minime per abituare gli studenti alla geminazione consonantica.
Insegnamento dei suoni	Sollecitare gli apprendenti a sviluppare la percezione e produzione di suoni vocalici e consonantici complessi attraverso: - discriminazione e produzione di suoni chiusi e aperti di “e” e “o”, es. <i>e, è, o, ho</i> - discriminazione e produzione di suoni consonantici che si distinguono per il tratto della sonorità, il punto o il luogo di articolazione, anche attraverso l’uso di coppie minime avvalendosi di non-parole (ovvero, parole senza senso) - discriminazione e produzione di parole, in aumento al B1, contenenti i suoni marcati affricati rappresentati dal grafema “z”.
Insegnamento di ortografia e ortoepia	Tipologie di esercitazioni: Svolgere esercitazioni per fissare la scrittura e la pronuncia di: - parole monosillabiche con e senza accento - parole che presentano casi di elisione che necessitano dell’uso dell’apostrofo - parole legate tra di loro attraverso l’uso della “d” eufonica “ed” e “ad”, es. <i>ad esempio, ad ascoltare, ed eventualmente.</i>

Tab. 6: Competenza fonologica – Livello B1 (adattato da: Costamagna, 2010: 82-84)

La competenza fonologica al livello B2, l’ultima indicata nel *Profilo*, andando di pari passo con quella delle funzioni comunicative, va sviluppata facilitando il riconoscimento e la gestione delle strutture marcate quali le frasi scisse e le dislocate a sinistra e a destra (es: “È x che...”, “l’ho visto, Mario” o “Mario, l’ho visto”). Queste andranno gestite a livello intonativo ed espressivo permettendo così agli apprendenti di lavorare sulle intenzioni comunicative e sull’innalzamento della tonalità. Si complicano, inoltre, la lettura e la pronuncia di parole polisillabiche e con doppia geminazione anche a causa della presenza di un accento primario e uno secondario. La tabella 7 (Tab. 7) riassume la competenza fonologica relativa al livello B2.

Competenza fonologica Livello B2	
Percezione e produzione	Percezione e produzione: elevata competenza fonologica con buona percezione anche dei diversi accenti in L2/LS.
	Riconoscimento: riconoscere e gestire le strutture sintattiche marcate.
	Produzione: uso appropriato degli elementi prosodici e dei suoni che caratterizzano la lingua. Sono generalmente assenti: pause immotivate, fenomeni di indebolimento, di assimilazione, di cancellazione o di rafforzamento che modificano la struttura sillabica e il ritmo di quella lingua.

Insegna- mento della prosodia	<p>Sviluppo della percezione uditiva di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - attraverso l'esposizione a testi autentici che prevedano diverse velocità d'eloquio che risultano più complessi da percepire e comprendere: informazioni radiofoniche, notiziari TV, documentari, interviste, commedie, film, racconti di fantasia. - proporre anche ascolti contenenti: parlato non controllato, pronuncia non standard, indebolimenti sillabici, sovrapposizioni, cambi di elaborazione del messaggio e pause (es. i talk show o dibattiti politici). <p>Argomentare efficacemente attraverso la gestione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - variazioni di tonalità (in alto o in basso) per gestire oralmente e in maniera espressiva le citazioni e gli incisi - variazione del ritmo e della velocità necessarie per modificare le intenzioni comunicative - uso delle pause, della forza accentuale e dell'innalzamento della tonalità al fine di rendere in maniera appropriata le frasi marcate tipiche del parlato (scissione, dislocazione a sinistra, presentazione o posposizione del soggetto) - un numero considerevole di: a) parole polisillabiche con sillaba che possiede coda seguita da sillaba che inizia per consonante, b) parole con doppia geminazione, forme monosillabiche in sequenza provenienti dalla coniugazione dei verbi pronominali - forme verbali proparossitone sistematizzate (es. passato remoto) - parole composte e polisillabiche che presentano un accento primario e uno secondario per i quali è prevista una forza accentuale diversa (es. <i>globalizzazione, multiculturalismo</i>). <p>Tipologie di esercitazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - attività di intonazione tramite l'imitazione regrediente - attività di lettura e intonazione espressiva - attività di riconoscimento dell'accento di parola - attività di discriminazione di non-parole e di suoni geminati.
Insegna- mento dei suoni	<p>Rafforzare la percezione e produzione</p> <ul style="list-style-type: none"> - dei suoni affricati dentali sordo e sonoro, presenti come geminati (es. <i>azzerare, accortezza</i>), o combinati all'interno delle parole (es. <i>rozzezza</i>) - del suono affricato nei sostantivi terminanti in "-zione" <p>Nota: studenti la cui L1 è spagnolo, francese o portoghese, sono avvantaggiati nella costruzione dei sostantivi terminanti in "-zione", ma tendono a pronunciare il suffisso con il suono fricativo dentale sordo [s] o sonoro [z] anziché affricato [ts] dando vita al fenomeno di deaf-fricazione.</p>
Insegna- mento di ortografia e ortoepia	<p>Tipologie di esercitazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - favorire l'allenamento scritto e parlato di forme di troncamento vocale e sillabico e altre nuove forme - allenare la pronuncia di nuovi acronimi complessi - esercitare agli usi della maiuscola e dell'apostrofo in casi più complessi.

Tab. 7: Competenza fonologica – Livello B2 (adattato da: Costamagna, 2010: 84-86)

4 I sillabi dei quattro enti per la Valutazione e la Certificazione

I quattro enti per la valutazione e la certificazione delle competenze linguistiche in italiano L2 (Università per Stranieri di Perugia, Università degli Studi Roma Tre, Università per Stranieri di Siena e Società Dante Alighieri rispettivamente erogatori delle certificazioni CELI, Cert-it, CILS e PLIDA) hanno costituito l'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) sottoscrivendone l'atto costitutivo nel 2011. Nel 2013 l'associazione ha siglato con il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale la convenzione che ne riconosce il ruolo e l'operato. Gli enti hanno collaborato alla costruzione di un unico sillabo al fine di renderlo utilizzabile da tutti i docenti dei corsi di lingua per la programmazione dei contenuti e la preparazione delle prove di valutazione di fine corso, con relativi punteggi. In questo modo è stato possibile redigere criteri comuni tanto per la progettazione dei corsi quanto per la valutazione in uscita. I sillabi sono stati pubblicati nel 2011 per i seguenti livelli: A1, A2, B1 e B2. Il sillabo Alfa è stato pubblicato nel 2018, in seguito alle indicazioni del *Volume complementare* del QCER. Del sillabo Alfa si parlerà nel §7 di questo capitolo⁶.

In merito alla competenza fonetico-fonologica, all'interno di ogni sillabo sono stati inseriti i descrittori relativi alle forme da conoscere e alla padronanza fonologica e ortografica da raggiungere, in linea con il QCER e con le caratteristiche della lingua italiana, di cui si è già discusso a proposito del *Profilo della Lingua Italiana*. La tabella 8 (Tab. 8) contiene gli estratti delle forme e delle competenze descritti nei singoli sillabi. Per uniformità grafica, si è preferito costruire un'unica tabella al fine di confrontare agevolmente i descrittori.

Livello	Descrittore	
	Forme	Competenze
A1	FONOLOGIA (Controllo della prosodia e della pronuncia); <ul style="list-style-type: none"> Richiedono collaborazione esplicita dell'interlocutore. In caso di difficoltà di interpretazione, il ricorso alla situazione enunciativa può aiutare la comprensione 	Padronanza fonologica La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con altre persone del suo gruppo linguistico. <i>Tab. 11 - Descrittore della padronanza fonologica (adattato da QCER,</i>

⁶ La scelta di inserire il Sillabo Alfa in un paragrafo successivo riguarda l'aspetto temporale, poiché si è deciso di trattare questi strumenti in ordine di pubblicazione al fine di ripercorrere il contenuto dei documenti anche da un punto di vista diacronico.

	<ul style="list-style-type: none"> contorno intonativo della richiesta di informazioni contorno intonativo delle affermazioni fonemi dell'italiano anche se con forte presenza di interferenze native. <p><i>Estratto della Tab. 9 "Azioni socio-comunicative e forme dell'italiano L2" (Sillabo A1: 18-19).</i></p>	<p>2002:144) (Sillabo A1: 20).</p> <p>Padronanza ortografica È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute, ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti. È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali. <i>Tab. 12 - Descrittore della padronanza ortografica (adattato da QCER, 2002:141) (Sillabo A1: 20).</i></p>
A2	<p>FONOLOGIA (Controllo della prosodia e della pronuncia);</p> <ul style="list-style-type: none"> Richiedono collaborazione esplicita dell'interlocutore. Capacità di usare l'intonazione per segnalare le azioni linguistico-comunicative nel contesto. In caso di difficoltà di interpretazione, il ricorso alla situazione enunciativa può aiutare la comprensione. Contorno intonativo della richiesta di informazioni Contorno intonati delle affermazioni Fonemi dell'italiano anche se con forte presenza di interferenze native. <p>ORTOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Principali grafemi dell'italiano (anche se con disgrafie che per la loro comprensione richiedono collaborazione da parte del ricevente). <p><i>Estratto della Tab. 9 Azioni sociocomunicative e forme dell'italiano L2 (Sillabo A2 pp. 23-24).</i></p>	<p>Padronanza fonologica La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento straniero ma gli interlocutori potrebbero dover richiedere di ripetere qualcosa. <i>Tab. 11 - Descrittore della padronanza fonologica (adattato da QCER, 2002: 144) (Sillabo A2: 25).</i></p> <p>Padronanza ortografica Il parlante è in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti (per es. un indirizzo o le indicazioni per arrivare in un posto) e di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta). <i>Tab. 12 - Descrittore della padronanza ortografica (adattato da QCER, 2002: 141) (Sillabo A2: 25).</i></p>
B1	<p>FONOLOGIA (Controllo della prosodia e della pronuncia);</p> <ul style="list-style-type: none"> contorni intonativi di richiesta e di conferma, di affermazione 	<p>Padronanza fonologica La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono occasionalmente essere errori.</p>

	<p>e di disaccordo agilmente comprensibili;</p> <ul style="list-style-type: none"> • pause che segnalano i gruppi di senso; • l'accento di parola o il contorno intonativo, se errati, sono comprensibili dal contesto; • interferenza nativa ancora evidente; grazie al contesto non ostacola la comprensione. <p>ORTOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principali grafemi dell'italiano (anche se con nessi che per la loro comprensione richiedono collaborazione da parte del ricevente). <p><i>Estratto della Tab. 10 - Strutture della Lingua: livello B1 (Sillabo B1: 20).</i></p>	<p><i>Tab. 12 - Descrittore della padronanza fonologica (adattato da QCER, 2002: 144) (Sillabo B1: 22).</i></p>
		<p>Padronanza ortografica</p> <p>Il parlante è in grado di scrivere un testo che risulta nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.</p> <p><i>Tab. 13 - Descrittore della padronanza ortografica (adattato da QCER, 2002: 144) (Sillabo B1: 22).</i></p>
B2	<p>FONOLOGIA E SCRITTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elisione dell'articolo con nomi maschili e femminili. Es. <i>l'albero, l'uomo, l'Italia.</i> • Uso dell'apostrofo. Es. <i>c'è, ce l'ho.</i> <p><i>Estratto della Tab. 12 - Strutture della Lingua: livello B2 (Sillabo B2: 22).</i></p>	<p>Padronanza fonologica</p> <p>Ha acquisito una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali.</p> <p><i>Tab. 14 - Descrittore della padronanza fonologica (adattato da QCER, 2002: 144) (Sillabo B2: 25).</i></p>
		<p>Padronanza ortografica</p> <p>Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre.</p> <p>È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi.</p> <p><i>Tab. 15 - Descrittore della padronanza ortografica (adattato da QCER, 2002: 141) (Sillabo B2: 25).</i></p>

Tab. 8: Forme e competenze per i primi quattro livelli di competenza estratte dai quattro sillabi (A1-B2) dei quattro enti certificatori (fonte: adattato da Sillabo dei Quattro Enti Certificatori A1; A2; B1; B2, 2011)

Un altro strumento che i sillabi offrono riguarda i criteri di valutazione fonologica e ortografica. Essi vanno considerati insieme agli altri criteri per assegnare un punteggio il più oggettivo possibile alle prove di

certificazione⁷. Il punteggio assegnato è corredato del descrittore che meglio indica la padronanza fonologica e ortografica raggiunta dall'apprendente per quel singolo livello. Anche in questo caso, per uniformità grafica e per un rapido confronto, i criteri sono stati riportati in un'unica tabella (Tab. 9).

Livello		Criterio della padronanza fonologica	Criterio della padronanza ortografica
	Si attribuisce il punteggio di...	A un candidato che...	A un candidato che...
A1	2 punti	...si esprime con un'intonazione a volte non adeguata; pronuncia generalmente in modo abbastanza comprensibile, malgrado il forte accento straniero.	...è in grado di scrivere con ortografia sostanzialmente chiara e a volte corretta le parole che conosce e le formule che ha memorizzato.
	1 punto	...si esprime commettendo sistematici errori di intonazione e di accento di parola; la pronuncia crea spesso problemi di comprensione, non sempre risolvibili con la collaborazione dell'interlocutore.	...è in grado di scrivere con molta difficoltà ed in maniera spesso non corretta le parole che conosce e le formule che ha memorizzato.
	0 punti (non valutabile)	...si esprime commettendo così tanti errori di intonazione e accento di parola e con una pronuncia tale che si creano costantemente problemi di comprensione.	...commette un numero di errori tale da impedire la comprensione del testo.
		<i>Criterio dell'orientamento fonologico (Sillabo A1: 48).</i>	<i>Criterio dell'orientamento ortografico (Sillabo A1: 49).</i>
A2	2 punti	...si esprime con un'intonazione sostanzialmente adeguata, pronuncia generalmente in modo comprensibile, malgrado il forte accento straniero.	...è in grado di scrivere con ortografia quasi sempre corretta le parole che sente e che conosce.
	1 punto	...si esprime commettendo	... è in grado di scrivere con difficoltà anche le parole che

⁷ I quattro enti certificatori, grazie a questi sillabi, devono attenersi tanto alle indicazioni che riguardano la strutturazione delle prove quanto ai punteggi da assegnare alle singole prestazioni. Questo per garantire valutazioni il più possibile oggettive e comparabili.

		errori di intonazione e di accento di parola; la pronuncia crea a volte problemi di comprensione, risolvibili con la collaborazione dell'interlocutore.	sente e che conosce.
	0 punti (non valutabile)	...si esprime commettendo così tanti errori di intonazione e accento di parola e con una pronuncia tale che si creano costantemente problemi di comprensione.	...commette un numero di errori di ortografia tale da impedire la comprensione del testo.
		<i>Criterio della padronanza fonologica (Sillabo A2: 50)</i>	<i>Criterio della padronanza ortografica (Sillabo A2: 51)</i>
B1	2 punti	...si esprime con un'intonazione adeguata, la pronuncia è comprensibile, anche se è ancora evidente l'accento straniero ed occasionalmente possono verificarsi errori.	...è in grado di scrivere un testo che nel complesso risulta sempre comprensibile. Ortografia e punteggiatura sono corrette quanto basta per non compromettere il contenuto del messaggio.
	1 punto	... si esprime con un'intonazione quasi sempre adeguata; la pronuncia a volte è difficilmente comprensibile a causa del forte accento straniero: gli errori sono frequenti.	...commette frequenti errori di ortografia e punteggiatura che a volte rendono difficile la comprensione del testo.
	Non valutabile	... si esprime con un'intonazione non adeguata e commettendo così tanti errori di pronuncia da compromettere la comprensione.	...commette un numero tale di errori, soprattutto di ortografia, ma anche di punteggiatura, da impedire la comprensione del testo.
		<i>Criterio della padronanza fonologica (Sillabo B1: 49)</i>	<i>Padronanza ortografica. (Sillabo B1: 51)</i>
B2	3 punti	...si esprime con un'intonazione adeguata, la pronuncia è chiara anche se con evidenti interferenze native. È in grado di produrre sequenze discorsive con un ritmo abbastanza uniforme, facendo poche pause evidenti.	...è in grado di scrivere un testo che risulta nel complesso sempre chiaro: ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette.
	1 punto	...si esprime con un'intonazione quasi sempre adeguata; la pronuncia a volte non è	...commette frequenti errori di ortografia e punteggiatura che a volte rendono il contenuto del testo poco chiaro.

		chiara e gli errori sono frequenti. Il ritmo non è accettabile e le pause sono piuttosto evidenti.	
	Non valutabile	...si esprime con un'intonazione non adeguata e commettendo sistematici errori di pronuncia tali da compromettere spesso la comprensione.	...commette un numero tale di errori, soprattutto di ortografia, ma anche di punteggiatura, da compromettere la comprensione del testo.
		<i>Padronanza fonologica (Sillabo B2: 54)</i>	<i>Padronanza ortografica (Sillabo B2: 56)</i>

Tab. 9: Criteri di valutazione di padronanza fonologica e ortografica per i quattro livelli di competenza (A1-B2) contenuti nei sillabi dei quattro enti (Sillabo dei Quattro Enti Certificatori A1; A2; B1; B2, 2011)

5 II CARAP

Nello svolgimento dell'analisi dei referenziali, si è ritenuto necessario approfondire la conoscenza di un altro strumento, al fine di verificare se la competenza fonetico-fonologica fosse stata considerata nella descrizione delle competenze e delle risorse da acquisire anche negli approcci plurali. Nel 2012 il Consiglio d'Europa ha elaborato il CARAP (*Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e Culture. Competenze e risorse*), uno strumento realizzato con il fine di sistematizzare le competenze e le risorse che si possono sviluppare con gli approcci plurali che prevedono "attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali" (Consiglio d'Europa, 2012: 6). I quattro approcci plurali emersi in questi quarant'anni sono: l'approccio interculturale, l'*éveil aux langues*, l'intercomprensione tra lingue affini e la didattica integrata delle lingue⁸. Il Quadro è il risultato di uno studio e, al contempo, di un'analisi delle fonti relative al plurilinguismo dalle quali sono emersi tutti i saperi che, all'interno del referenziale, sono stati sistematizzati e classificati per aiutare i docenti a farli sviluppare nel percorso di insegnamento-apprendimento delle lingue. Nel CARAP viene altresì fatta una precisazione in merito allo sviluppo della competenza plurilingue, che prevede l'acquisizione di varie competenze e risorse. Queste, si specifica, non possono essere insegnate direttamente, ma sono il risultato di un lavoro articolato. In particolare, si afferma che:

⁸ Per approfondire i 4 approcci plurali è possibile consultare il CARAP (2012:6).

- le competenze sono legate alle situazioni, a compiti complessi, socialmente pertinenti e, dunque, che sono “sitate”;
- le competenze sono unità relativamente complesse;
- le competenze fanno appello a (“mobilitano” differenti “risorse” interne (generalmente connesse a dei saperi, saper fare e saper essere) ed esterne (dizionari, mediatori, ecc.);
- le risorse interne (così come le risorse esterne, ma non le competenze) possono essere insegnate in situazioni / attività in parte decontestualizzate (Consiglio d'Europa, 2012: 14).

Le indicazioni presenti all'interno del CARAP si rivelano particolarmente utili per chi si occupa di elaborare i sillabi e per i docenti che adottano gli approcci plurali nella loro pratica didattica. Infatti, all'interno del referenziale sono presenti molte liste di descrittori delle risorse connesse ai tre saperi: sapere, saper essere e saper fare. I descrittori, a loro volta, sono associati ad una scala di valori rappresentata: a. con una chiave il cui colore è completamente bianco se l'apporto degli approcci plurali è ritenuto utile per l'attivazione delle risorse indicate; b. con un cerchio arancione (la testa della chiave) se l'apporto degli approcci plurali è considerato importante; c. con un cerchio arancione e la restante parte della chiave in verde (il corpo) quando gli approcci plurali risultano fondamentali per l'attivazione delle risorse. La figura 1 (Fig. 1) mostra la legenda dei valori presenti nel CARAP al fine di comprendere i descrittori dei “saper fare”.

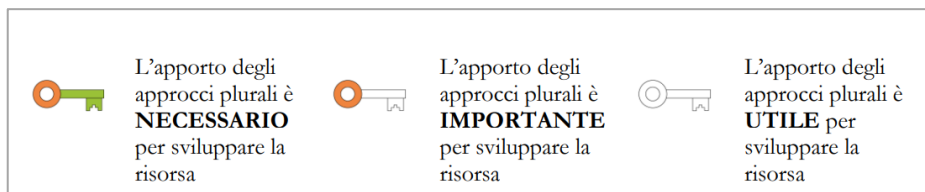


Fig. 1: Legenda di valori per comprendere i descrittori dei saper fare (Consiglio d'Europa, 2012: 62; Consiglio d'Europa, ECML - *European Centre for Modern Languages*, 2012; Trad. It. Curci & Lugarini (a cura di), 2012)

Di seguito (Fig. 2) si riporta la nota di spiegazione della legenda con un esempio relativo all'identificazione di elementi fonetici semplici.



N.B. Si considereranno questi valori come valori medi che possono essere modulati secondo le lingue/culture interessate. Se ci si interroga, ad esempio, sul descrittore S 2.1.1 - *Saper °identificare [individuare]° °elementi fonetici semplici [suoni]°* che abbiamo indicato con , si constaterà che il valore  è certamente sopravvalutato per lingue più frequentemente insegnate, ma certamente sottovalutato per lingue più raramente oggetto di insegnamento e che l'apprendente non può aver avuto la possibilità di incontrare se non nell'ambito di approcci che abbiano riguardato specificamente la diversità delle lingue e delle culture.

Fig. 2: spiegazione della legenda di valori per il descrittore S 2.1.1 – *Saper °identificare [individuare]° °elementi fonetici semplici [suoni]°* (Consiglio d'Europa, 2012: 19; Consiglio d'Europa, ECML - *European Centre for Modern Languages*, 2012; Trad. It. Curci & Lugarini (a cura di), 2012)

Nelle varie sezioni relative ai saper fare è possibile individuare quei descrittori che trattano l'acquisizione della competenza linguistica facendo riferimento agli aspetti fonetico-fonologici. Si ritiene, dunque, opportuno metterli in risalto in questo contributo, allo scopo di evidenziare come, anche mediante gli approcci plurali, sia possibile e necessario l'insegnamento e l'apprendimento delle strutture fonetico-fonologiche che regolano e migliorano le quattro abilità. Si procede quindi con una carrellata di saperi tratti dalle varie sezioni. In particolare, come mostra la figura 3 (Fig. 3), il riferimento è alla capacità di ascoltare, isolare fonemi e sillabe e analizzare un sistema fonologico. Per tutti questi saperi si ritiene necessario l'apporto degli approcci plurali.





S 1.2	Saper °osservare / analizzare° i suoni (in lingue poco o niente affatto conosciute)	
S 1.2.1	Saper ascoltare °attentamente / in maniera mirata° produzioni in lingue diverse	
S 1.2.2	Saper isolare i suoni [fonemi]	
S 1.2.3	Saper °isolare / suddividere° le sillabe	
S 1.2.4	Saper analizzare un sistema fonologico (/ isolare le unità / classificarle / ...)	

Fig. 3: Estratto della Sezione I. Saper osservare/saper analizzare (Consiglio d'Europa, 2012:62; Consiglio d'Europa, ECML - *European Centre for Modern Languages*, 2012; Trad. It. Curci & Lugarini (a cura di), 2012)

La sezione I riguarda il “saper osservare/saper analizzare” i tratti linguistici in più lingue favorendo il confronto e la comprensione:

“delle regole che governano il suo funzionamento a livelli diversi di analisi: morfosintattica, fonetica, fonologica, della scrittura e del parlato. In altri termini, gli approcci plurali mirano a facilitare la

comprensione e l'acquisizione di questi concetti linguistici di base” (Consiglio d'Europa, 2012: 81).

La sezione II, invece, riguarda il “saper identificare/saper individuare” e considera lo studio della lingua nella sua “dimensione sociale” al fine di “riuscire nella comunicazione” (Consiglio d'Europa, 2012: 81). La figura 4 (Fig. 4) contiene un estratto della sezione II relativamente alle forme sonore e grafiche. Anche in questo caso, l'apporto degli approcci plurali si rivela necessario per l'acquisizione/apprendimento di tali saperi.

Sezione II. Saper identificare / saper individuare		
S 2	Saper “identificare [individuare]” elementi linguistici / fenomeni culturali in “lingue / culture” più o meno familiari	
S 2.1	“Saper “identificare [individuare]” delle forme sonore [saper riconoscere” uditive]”	
S 2.1.1	Saper “identificare [individuare]” elementi fonetici semplici [suoni]”	
S 2.1.2	Saper “identificare [individuare]” elementi prosodici	
S 2.1.3	Saper “identificare [individuare]” all'ascolto un morfema o una parola	
S 2.2	Saper “identificare [individuare]” forme grafiche	
S 2.2.1	Saper “identificare [individuare]” segni grafici elementari (lettere, ideogrammi, segni di interpunzione ...)	
S 2.2.2	Saper “identificare [individuare]” alla lettura del testo scritto “un morfema / una parola” di una lingua familiare o no	

a

S 2.5	Saper identificare delle lingue sulla base dell'individuazione di forme linguistiche	
S 2.5.1	Saper identificare delle lingue sulla base di indizi sonori	
S 2.5.2	Saper identificare delle lingue sulla base di indizi grafici	
S 2.5.3	Saper identificare delle lingue sulla base di “parole conosciute / espressioni note”	
S 2.5.4	Saper identificare delle lingue sulla base di marche grammaticali note	

b

Fig. 4: Estratto della Sezione II. Saper identificare/saper individuare (Consiglio d'Europa, 2012: 64-65; Consiglio d'Europa, ECML - *European Centre for Modern Languages*, 2012; Trad. It. Curci & Lugarini (a cura di), 2012)

La sezione III, “comunicazione verbale e non verbale”, approfondisce il concetto di lingua intesa come “sistema multicanale”, inserito in una “prospettiva pragmatica e culturale”, perché è necessario “sapere di che cosa e a chi parlare, come ed in quale situazione farlo, ed anche quando intervenire o tacere”. (Consiglio d'Europa, 2012: 81). Rispetto alle strutture fonetico-fonologiche, questa sezione, con i rispettivi descrittori, è trasversale, poiché, se si riesce a confrontare i fenomeni linguistici, si acquisisce una consapevolezza tale da favorire l'apprendimento anche attraverso la capacità di autocorrezione. La figura sottostante (Fig. 5) contiene un estratto della sezione III, relativa al “saper confrontare”, con i descrittori inerenti all'aspetto appena discusso. In questo caso, l'apporto degli approcci plurali si rivela fondamentale.





Sezione III. Saper confrontare		
S 3	Saper confrontare i fenomeni °linguistici / culturali° di °lingue / culture° diverse [Saper percepire la contiguità e la distanza °linguistica / culturale°]	
S 3.1.1	Saper stabilire correlazioni di somiglianza e differenza tra °le lingue / le culture° a partire °dall'osservazione / dall'analisi / dall'identificazione / dalla localizzazione° di all'uni dei loro elementi	
S 3.1.2	Saper formulare ipotesi relative °alla contiguità / alla distanza° linguistica o culturale	
S 3.1.3	Saper utilizzare una gamma di criteri per stabilire °la contiguità / la distanza° linguistica o culturale	

Fig. 5: Estratto della Sezione III. Comunicazione verbale e non verbale (Consiglio d'Europa, 2012: 66; Consiglio d'Europa, ECML - *European Centre for Modern Languages*, 2012; Trad. It. Curci & Lugarini (a cura di), 2012)

Nella sezione V, “pluralità, diversità, multilinguismo e plurilinguismo”, il referenziale si concentra sulle risorse relative alla diversità delle lingue a partire da quanto proposto nel QCER. I descrittori mettono “l’accento sulla complessità delle situazioni di contatto fra lingue e dei fenomeni legati alle rappresentazioni reciproche dei gruppi sociali” (Consiglio d’Europa, 2012: 82). La figura 6 (Fig. 6), che segue, è un estratto dei descrittori relativi al “saper costruire ciò che si sa in una lingua per comprendere in un’altra lingua o produrre in un’altra lingua” (Consiglio d’Europa, 2012: 69). L’apporto degli approcci plurali al fine di “saper effettuare transfer di forma secondo le caratteristiche e le regolarità e irregolarità interfonologiche e intergrafemiche” (Consiglio d’Europa, 2012: 69) si rivela importante.



Sezione V. Saper costruire ciò che si sa in una lingua per comprendere in un’altra lingua o produrre in un’altra lingua		
S 5.3	Saper effettuare transfer interlinguistici (/transfer di identificazione <che stabiliscono un rapporto tra un elemento identificato della lingua familiare e un elemento della lingua non familiare da identificare > / transfer di produzione <attività di produzione linguistica in una lingua non familiare> /) da una lingua conosciuta ad una lingua non familiare	
S 5.3.1	Saper °effettuare transfer di forma [far scattare il transfer]° secondo le °caratteristiche / regolarità e irregolarità° interfonologiche e intergrafemiche	

Fig. 6: Estratto della Sezione V. Saper costruire ciò che si sa in una lingua per comprendere in un’altra lingua o produrre in un’altra lingua (Consiglio d’Europa, 2012: 69; Consiglio d’Europa, ECML - *European Centre for Modern Languages*, 2012; Trad. It. Curci & Lugarini (a cura di), 2012)

La sezione VII “lingua e °acquisizione / apprendimento°”, essendo ritenuta “una categoria trasversale”, non ha previsto la distinzione “tra acquisizione/apprendimento di elementi fonologici, di funzioni pragmatiche,

di regolarità di registro in funzione del contesto sociale” (Consiglio d’Europa, 2012: 82). Pertanto, il CARAP, tramite i descrittori riportati nella figura 7, fa riferimento “all’aspetto dichiarativo di una competenza fondamentale, quella del sapere apprendere” al fine di “sapere che ci si può basare sulle somiglianze (strutturali/discorsive/ pragmatiche/) tra le lingue per apprendere le lingue” (Consiglio d’Europa, 2012: 82). In merito agli aspetti fonetico-fonologici (segmentali e suprasegmentali) e ortografici si evidenzia l’importanza dell’apporto degli approcci plurali sia in merito alla memorizzazione sia alla riproduzione degli stessi.








Sezione VII. Saper apprendere		
S 7	Saper °appropriarsi di/ apprendere° elementi o usi linguistici / riferimenti o comportamenti culturali° propri di °lingue / culture° più o meno familiari	
S 7.1	Essere in grado di memorizzare elementi non familiari	
S 7.1.1	Essere in grado di memorizzare elementi sonori non familiari {elementi fonetici semplici, elementi prosodici, parole ...}	
S 7.1.2	Essere in grado di memorizzare elementi grafici non familiari {lettere, ideogrammi, parole ...}	
S 7.2	Saper riprodurre elementi non familiari	
S 7.2.1	Saper riprodurre elementi sonori non familiari {elementi fonetici semplici, elementi prosodici, parole ...}	
S 7.2.2	Saper riprodurre elementi grafici non familiari {lettere, ideogrammi, parole ...}	

Fig. 7: Estratto della Sezione VII. Saper apprendere. Descrittori (Consiglio d’Europa, 2012: 72; Consiglio d’Europa, ECML - *European Centre for Modern Languages*, 2012; Trad. It. Curci & Lugarini (a cura di), 2012)

In ultimo, ma non meno importanti, nel referenziale sono presenti anche i descrittori relativi al “saper essere” verso la propria e le altre lingue e culture e agli atteggiamenti che bisogna essere in grado di adottare nel percorso di acquisizione/apprendimento. In particolare, si ritiene importante far riferimento a due descrittori (A 2.2.1.1 e A11.3.1), riportati nella figura 8 (Fig. 8), i quali rimandano alla sensibilità da acquisire rispetto alle forme della lingua (tra cui la fonetica) e alle proprie reazioni negative verso le altre lingue, diventando consapevoli del modo in cui si esse si esprimono usando tanto il codice verbale quanto quello non verbale. Per questi saperi l’apporto degli approcci plurali si rivela importante.




A 2.1	Sensibilità per la propria "lingua / cultura" e per le altre "lingue / culture"	
A 2.2.1.1	Essere sensibile alla diversità degli "universi linguistici" (forme sonore, forme grafiche, disposizioni sintattiche, ecc.) / universi culturali (comportamenti a tavola, norme della circolazione stradale) ⁹	
A 11.3	Volontà di combattere (/ smontare/ superare/) i propri pregiudizi nei confronti delle altre "lingue / culture" e dei loro "parlanti/appartenenti"	
A 11.3.1	Essere attento alle proprie reazioni negative nei confronti delle differenze "culturali / linguistiche" (timori, disprezzo, repulsione, superiorità...)	

Fig. 8: Estratto dei descrittori A 2.2.1.1 e A 11.3.1 relativi al "Saper essere" che considerano gli aspetti della lingua (Consiglio d'Europa, 2012: 111-112; Consiglio d'Europa, ECML - *European Centre for Modern Languages*, 2012; Trad. It. Curci & Lugarini (a cura di), 2012)

I descrittori del CARAP consentono un'ulteriore riflessione sul fatto che gli aspetti fonetico-fonologici vadano sempre trattati e necessitino di momenti dedicati alla riflessione per favorire la consapevolezza e il successivo apprendimento. Prendendo in considerazione il CARAP, i singoli approcci plurali hanno inserito descrittori specifici per gli aspetti fonetico-fonologici e ortografici nei propri referenziali, come emerge, ad esempio, dai modelli di competenza per l'intercomprensione ricettiva e l'interproduzione (EVAL-IC, 2019)⁹. Gli approcci plurali, quindi, in molti casi si presentano come un valore aggiunto rispetto alla didattica tradizionale.

6 Il Volume Complementare (Companion Volume)

Nel 2018 il Consiglio d'Europa ha pubblicato il *Companion Volume* del CEFR (*Common European Framework of Reference for languages*, titolo inglese del QCER), tradotto in italiano nel 2020 con il titolo *Volume Complementare* (VC). A questa traduzione si farà riferimento in questa sede. Lo scopo del VC, come suggerisce il termine inglese, è di accompagnare il *Quadro*, in quanto le scale dei descrittori, esemplificative per vari aspetti della competenza linguistico-comunicativa e tralasciate nel volume precedente, sono state inserite anche alla luce dei cambiamenti intercorsi nei circa vent'anni di distanza tra i due volumi. Il Volume Complementare si rivela di fondamentale importanza perché fornisce le scale di padronanza fonologica e ortografica, con modifiche e sostituzioni importanti che riguardano prevalentemente il grado di chiarezza e di precisione, più che di correttezza. Nello stesso Volume si afferma:

⁹ Si rimanda ai titoli, con rispettivi link d'accesso, per i descrittori della Valutazione in Intercomprensione (EVAL-IC). Si precisa che EVAL-IC è stato preso come esempio per gli approcci plurali.

La distinzione abituale tra repertorio/padronanza rispecchia la necessità di tener conto della complessità della lingua utilizzata più che la mera registrazione del numero di errori. La “Padronanza fonologica” è presentata sotto forma di griglia di cui fanno parte le categorie “Padronanza fonologica generale”, “Articolazione dei suoni” e “Tratti prosodici” (accento tonico e intonazione) (Consiglio d’Europa, 2020: 141).

Uno dei motivi che hanno spinto il Consiglio d’Europa a indagare in ambito fonetico-fonologico riguarda il fatto che, nel QCER (2001), ci si era concentrati su una progressione della padronanza fonologica dal livello B1 al B2 poco realistica poiché si era dato maggior peso all’evidenza dell’accento a scapito della comprensibilità. Secondo il Consiglio d’Europa sarebbe stato proprio questo fattore a scoraggiare l’insegnamento della fonetica nella didattica delle lingue. Perciò, nel ridisegnare la scala della padronanza fonologica si è tenuto conto delle seguenti aree:

- articolazione, comprendente pronuncia dei suoni/fonemi;
- prosodia, comprendente intonazione, ritmo e accento – accento tonico e accentuazione frastica – così come la velocità dell’emissione/articolazione;
- accentuazione, accentuazione e scarto rispetto a una “norma”;
- intelligibilità, accessibilità al significato per gli ascoltatori, inclusa anche della difficoltà di comprensione percepita dagli ascoltatori (usualmente definita “comprensibilità”) (Consiglio d’Europa, 2020: 145).

All’interno della scala vengono inserite tre categorie – padronanza fonologica generale, articolazione dei suoni e tratti prosodici – con all’interno i seguenti concetti chiave:

- intelligibilità: quale sforzo è richiesto all’interlocutore per decodificare il messaggio del locutore;
- entità dell’influenza delle altre lingue parlate;
- padronanza dei suoni;
- padronanza dei tratti prosodici
- padronanza dell’accento tonico, dell’intonazione e/o del ritmo;
- capacità di utilizzare e/o variare l’accento e l’intonazione per mettere in evidenza un messaggio particolare (Consiglio d’Europa, 2020: 146).

Nella figura 9 (Fig. 9), completa di tutte le scale della padronanza

fonologica, è possibile notare non solo le aggiunte, ma anche le differenze nell'esposizione dei descrittori, più accurati rispetto al Quadro.

Padronanza fonologica		
	Padronanza fonologica generale	Articolazione dei suoni
C2	È in grado di utilizzare tutto il repertorio degli elementi fonologici nella lingua di arrivo con un alto livello di padronanza – inclusi i tratti prosodici come l'accento tonico e l'accento frastico, il ritmo e l'intonazione –, in modo che i minimi dettagli del suo messaggio risultino chiari e precisi. L'intelligibilità, l'effettiva trasmissione e l'efficacia del significato non sono in alcun modo compromesse da elementi dall'accento proveniente da altra o altre lingue.	È in grado di articolare potenzialmente tutti i suoni della lingua di arrivo con chiarezza e precisione.
C1	È in grado di utilizzare l'intero repertorio degli elementi fonologici nella lingua di arrivo con sufficiente padronanza in modo da essere sempre intelligibile. È in grado di articolare praticamente tutti i suoni della lingua di arrivo; alcuni elementi dell'accento proveniente da altra o altre lingue possono essere percepibili ma non compromettono l'intelligibilità.	È in grado di articolare potenzialmente tutti i suoni della lingua di arrivo con un alto grado di padronanza. È generalmente in grado di autocorreggersi quando ha evidentemente pronunciato male un suono.
B2	È generalmente in grado di utilizzare un'intonazione appropriata, accentare correttamente e articolare chiaramente i singoli suoni; l'accento tende a essere influenzato dall'altra o dalle altre lingue parlate ma l'impatto sull'intelligibilità è minimo o nullo.	È in grado di articolare chiaramente una grande quantità di suoni nella lingua di arrivo; è sempre intelligibile malgrado qualche sistematico errore di pronuncia. È in grado, sulla base del suo repertorio, di predire con una certa correttezza i tratti fonologici (ad es. l'accento) della maggior parte delle parole non familiari (ad es. mentre legge).
B1	La pronuncia è generalmente intelligibile; l'intonazione e l'accentazione sia di enunciati sia di parole sono quasi corrette. Tuttavia l'accento è quasi sempre influenzato dall'altra o dalle altre lingue che parla.	È generalmente intelligibile, anche se fa regolarmente errori di pronuncia su singoli suoni e parole che gli/le sono meno familiari.
A2	La pronuncia è generalmente chiara a sufficienza per essere compresa, ma gli interlocutori avranno a volte bisogno di farla ripetere. Una forte influenza dell'altra o delle altre lingue parlate sull'accento, il ritmo e l'intonazione può compromettere l'intelligibilità, richiedendo la collaborazione degli interlocutori. La pronuncia delle parole familiari è tuttavia chiara.	La pronuncia è generalmente intelligibile nella comunicazione in semplici situazioni quotidiane, a condizione che l'interlocutore faccia uno sforzo per capire certi suoni specifici. Una pronuncia sistematicamente sbagliata di fonemi non compromette l'intelligibilità, a condizione che l'interlocutore faccia uno sforzo per riconoscere l'influenza della lingua di provenienza del locutore sulla pronuncia e vi si adatti.
A1	La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole e espressioni memorizzate è comprensibile con qualche sforzo da parte di interlocutori abituati ai locutori del proprio gruppo linguistico. È in grado di riprodurre correttamente un numero limitato di suoni e di accenti su parole e espressioni semplici e familiari.	È in grado di produrre suoni nella lingua di arrivo se è guidato/a in modo preciso. È in grado di articolare un numero talmente limitato di suoni che l'interlocutore deve fornire un sostegno perché il discorso sia intelligibile (ad es. ripetendo correttamente e chiedendo la ripetizione di nuovi suoni).
		Tratti prosodici
		È in grado di utilizzare in modo appropriato ed efficace i tratti prosodici (ad es. l'accento, il ritmo e l'intonazione) per trasmettere fini sfumature di significato (ad es. per differenziare e valorizzare).
		È in grado di produrre un discorso parlato fluente e intelligibile con qualche errore occasionale negli accenti, nel ritmo e/o nell'intonazione che non compromette né l'intelligibilità né l'efficacia.
		È in grado di variare l'intonazione e collocare correttamente l'accento per esprimere precisamente ciò che intende dire.
		È in grado di utilizzare i tratti prosodici (ad es. l'accento, l'intonazione, il ritmo) per far passare il messaggio che intende trasmettere, anche se con qualche influenza proveniente dall'altra o dalle altre lingue che parla.
		È in grado di trasmettere il suo messaggio in modo intelligibile malgrado una forte influenza sull'accento, l'intonazione e/o il ritmo proveniente dall'altra o dalle altre lingue che parla.
		È in grado di utilizzare in modo intelligibile i tratti prosodici di parole e di espressioni quotidiane, malgrado una forte influenza dell'altra o delle altre lingue che parla sull'accento, l'intonazione e/o il ritmo.
		I tratti prosodici (ad es. l'accento tonico) di parole familiari e quotidiane e di enunciati semplici sono adeguati.
		È in grado di utilizzare in modo intelligibile i tratti prosodici di un repertorio limitato di parole e semplici espressioni, malgrado una fortissima influenza dell'altra o delle altre lingue che parla sull'accento, il ritmo e/o l'intonazione; il suo interlocutore deve essere collaborativo.

Fig. 9: Scala e descrittori della padronanza fonologica (Consiglio d'Europa, 2020: 147, Trad. It. Barsi, Luginari & Cardinaletti (a cura di) di: Conseil de l'Europe, 2018)

La padronanza ortografica, invece, riguarda “la capacità di ricopiare, rispettare le regole ortografiche, utilizzare la punteggiatura e scrivere secondo le convenzioni” (Consiglio d'Europa, 2020:148) della lingua che si sta studiando e possiede i seguenti concetti chiave all'interno della scala:

- la copiatura di parole e frasi (ai livelli inferiori);
- la correttezza ortografica;
- l'intelligibilità attraverso la combinazione di ortografia, punteggiatura e impaginazione (Consiglio d'Europa, 2020: 149).

Di seguito viene riportata la scala della padronanza ortografica (Fig. 10).

Padronanza ortografica	
C2	La scrittura è priva di errori ortografici.
C1	Impaginazione, strutturazione in paragrafi e punteggiatura sono coerenti e funzionali. L'ortografia è corretta, a parte qualche sbaglio occasionale.
B2	È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi. Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre.
B1	È in grado di stendere un testo scritto nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.
A2	È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti – ad es. le indicazioni per arrivare in un posto. È in grado di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta).
A1	È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute – ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti. È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali. È in grado di usare una punteggiatura molto semplice (ad es. il punto o il punto interrogativo)
Pre-A1	Nessun descrittore.

Fig. 10: Scala e descrittori della padronanza ortografica (Consiglio d'Europa, 2020: 148, Trad. It. Barsi, Lugarini & Cardinaletti (a cura di) di: Conseil de l'Europe, 2018)

7 Il Sillabo Alfa

A partire dalle integrazioni inserite nel *Companion* e dalle indicazioni proposte, i quattro enti certificatori hanno collaborato alla pubblicazione del Sillabo Alfa, dedicato ad apprendenti analfabeti o in via di alfabetizzazione. Le indicazioni in merito all'insegnamento/apprendimento della competenza fonologica ed ortografica fanno riferimento a modalità implicite attraverso l'uso di strumenti che permettano di percepire e produrre oralmente parole semplici e brevi frasi di uso comune, che segmentino oralmente le parole e che familiarizzino con le lettere dell'alfabeto (molti apprendenti Alfa sono generalmente immigrati e non conoscono le lettere dell'alfabeto latino), con la struttura delle sillabe per la scrittura di parole e con la posizione dell'accento grafico. Non sono fornite griglie di valutazione né per la competenza fonologica né per l'ortografia. Nella figura 11 (Fig. 11) è riportato l'estratto dei descrittori relativi alle strutture fonologiche, ortografiche e grammaticali del Sillabo Alfa.

Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale – Alfa	
<p>Nota. A livello Alfa non sono previsti né l'insegnamento esplicito né la conoscenza discorsiva delle strutture grammaticali. Tuttavia si possono selezionare semplici strutture da far sperimentare oralmente in corrispondenza di oggetti o immagini (ad esempio: "Cosa prendi?" "Prendo ."); attraverso l'interazione orale ha luogo un'elaborazione implicita di alcuni elementi morfosintattici della L2 e di alcune regolarità, che possono essere evidenziate per un primissimo approccio alla competenza metalinguistica (queste ultime non sempre nella forma "corretta").</p>	
<p><u>Fonologia e ortografia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutte le lettere dell'alfabeto italiano e le lettere straniere. • Silabe: C, V, CV, VC, CVC, CCVC, CVV. • Segmentazione delle parole in sillabe e fonemi. • Avvio della segmentazione del parlato in parole. • Posizione accentuale di parole familiari – Accento grafico in parole ossitone/tronche di uso frequente (<i>città, lunedì</i>) • Riconosce e utilizza l'intonazione di affermazioni e domande brevi e semplici. 	

Fig.11: Estratto dei contenuti relativi alle strutture della lingua per fonologia e ortografia (Sillabo Alfa, 2019: 27)

8 La competenza fonologica per il livello C: una proposta

Poiché il *Profilo della lingua italiana* ha previsto la declinazione dei descrittori solo per i primi quattro livelli di competenza linguistica, si rivelerebbe necessario un inquadramento in merito ai livelli C1 (efficacia) e C2 (padronanza). Con il livello C, essendo un livello di perfezionamento, si dovrebbe condurre l'apprendente verso una competenza precisa e una conoscenza dettagliata degli aspetti fonetico-fonologici. Molti degli apprendenti che raggiungono l'efficacia o la padronanza della lingua studiano l'italiano per insegnarlo a loro volta nelle scuole o nelle università nel loro Paese nativo, in Italia o in un altro Paese estero dove si insegna la lingua italiana. Pertanto, sarebbe opportuno guidarli nel percorso di consolidamento delle conoscenze teoriche relative all'acquisizione della competenza fonetico-fonologica. A tal fine, le tabelle 10 (Tab. 10) e 11 (Tab. 11) contengono una proposta sintetica su come sviluppare e insegnare la competenza fonologica. Poiché l'apprendente di livello C è un esperto della lingua, è nelle condizioni di: a. approfondire le caratteristiche fonetico-fonologiche dell'italiano per distinguere suoni e tratti prosodici, varietà regionali; b. conoscere le eccezioni e le irregolarità; c. poterle insegnare, se opportunamente guidato nella pratica didattica.

Competenza fonologica Livello C1	
Percezione e produzione	Percezione e produzione: sufficiente competenza e padronanza fonologica con buona percezione di alcune pronunce regionali più diffuse, conoscendone le caratteristiche, e di contenuti che presentano impliciti.

	<p>Riconoscimento: riconoscimento e gestione delle strutture sintattiche marcate e della loro intonazione, della posizione mobile e distintiva dell'accento e delle diverse intonazioni espressive in modo da possedere un repertorio abbastanza completo.</p> <p>Produzione: uso appropriato e preciso degli elementi prosodici e dei suoni che caratterizzano la lingua in modo da essere sempre intelligibile. È in grado di autocorreggersi quando ha evidentemente pronunciato male un suono o quando compare qualche errore occasionale negli accenti, nel ritmo e/o nell'intonazione, mantenendo però una comunicazione chiara ed efficace. Sono assenti: pause immotivate, fenomeni di indebolimento, di assimilazione, di cancellazione o di rafforzamento che modificano la struttura sillabica e il ritmo di quella lingua.</p>
Insegnamento della prosodia	<p>Sviluppo della percezione uditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - attraverso l'esposizione a testi autentici che prevedano diverse velocità d'eloquio e risultino più complessi da percepire e comprendere: informazioni radiofoniche, notiziari TV, documentari, interviste, commedie, film, racconti di fantasia. - proponendo esclusivamente ascolti contenenti: parlato non controllato, pronunce regionali, indebolimenti sillabici, sovrapposizioni, cambi di elaborazione del messaggio e pause (es. i <i>talk show</i> o dibattiti politici). <p>Argomentare efficacemente attraverso la gestione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - variazioni di tonalità (in alto o in basso) per gestire oralmente e in maniera espressiva le citazioni e gli incisi - variazione del ritmo e della velocità necessarie per modificare le intenzioni comunicative - uso delle pause, della forza accentuale e dell'innalzamento della tonalità al fine di rendere in maniera appropriata le frasi marcate tipiche del parlato (scissione, dislocazione a sinistra, presentazione o posposizione del soggetto) - casi complessi di struttura sillabica. <p>Tipologie di esercitazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attività di dibattito, monologo e <i>talk show</i>, lettura espressiva e attività che prevedano tecniche di <i>public speaking</i>.
Insegnamento dei suoni	<p>Rafforzare la percezione e produzione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dei suoni consonantici complessi per i discenti a seconda della L1 di provenienza - della lettura e del parlato spontaneo contenente diverse intonazioni espressive e impliciti - dei suoni tipici di alcune varietà regionali più diffuse - fornire la riflessione sistematica sulla fonetica e sulla fonologia della lingua italiana, concentrandosi sulle strutture sillabiche più complesse, sulla posizione mobile e distintiva dell'accento, sulle tonie e sull'intonazione di strutture marcate, sul ritmo e sulla prosodia appropriati all'attività di lettura e all'intonazione espressiva.

	Nota: è bene non insistere sulla produzione corretta di una pronuncia regionale, quanto piuttosto sull'allenamento alla comprensione e al riconoscimento delle differenze.
Insegnamento di ortografia e ortoepia	Tipologie di esercitazioni: - fare un riepilogo sull'uso espressivo dei segni d'interpunzione al fine di rendere espressiva la lettura e l'esposizione spontanea.

Tab. 10: Proposta di griglia relativa alla competenza fonologica per il livello C1 (tabella autoprodotta)

Competenza fonologica Livello C2	
Percezione e produzione	Percezione e produzione: precisa, adeguata ed elevata competenza e padronanza fonologica, con ottima percezione di contenuti che presentano impliciti, satira e ironia, pronunce regionali più diffuse, conoscendone e individuandone le caratteristiche principali.
	Riconoscimento: riconoscimento e gestione delle strutture sintattiche marcate e della loro intonazione, della posizione mobile e distintiva dell'accento e delle diverse intonazioni espressive di cui possiede un repertorio abbastanza completo.
	Produzione: articolazione appropriata e precisa dei suoni e dei tratti prosodici che caratterizzano la lingua d'arrivo per trasmettere sfumature di significato. Sono assenti: pause immotivate, fenomeni di indebolimento, di assimilazione, di cancellazione o di rafforzamento che modificano la struttura sillabica e il ritmo di quella lingua.
Insegnamento della prosodia	Sviluppo della percezione uditiva: - attraverso l'esposizione a testi autentici che prevedano diverse velocità d'eloquio complesse da percepire e comprendere: informazioni radiofoniche, notiziari TV, documentari, interviste, commedie, film, racconti di fantasia. - proporre esclusivamente ascolti contenenti: parlato non controllato, pronunce regionali, indebolimenti sillabici, sovrapposizioni, cambi di elaborazione del messaggio e pause (es. <i>talk show</i> o dibattiti politici).
	Argomentare efficacemente attraverso la gestione di: - variazioni di tonalità (in alto o in basso) per gestire oralmente e in maniera espressiva le citazioni e gli incisi - variazione del ritmo e della velocità necessarie per modificare le intenzioni comunicative - uso delle pause, della forza accentuale e dell'innalzamento della tonalità al fine di rendere in maniera appropriata le frasi marcate tipiche del parlato (scissione, dislocazione a sinistra, presentazione o posposizione del soggetto) - casi complessi di struttura sillabica.
	Tipologie di esercitazioni: - Attività di dibattito, monologo e <i>talk show</i> , lettura espressiva e attività che prevedano l'uso di tecniche di <i>public speaking</i> .

Insegna- mento dei suoni	Rafforzare la percezione e produzione: <ul style="list-style-type: none"> - dei suoni consonantici complessi per i discenti a seconda della L1 di provenienza - della lettura e del parlato spontaneo contenente diverse intonazioni espressive e impliciti - dei suoni tipici delle più importanti varietà regionali - fornire la riflessione sistematica sulla fonetica e sulla fonologia della lingua italiana e analizzarla anche sotto il profilo descrittivo: fonemi vocalici e consonantici e loro articolazione e varianti allofoniche, la trascrizione fonetica, fenomeni di fonotassi (assimilazione, cancellazione, epentesi) Nota: è bene non insistere sulla produzione corretta di una pronuncia regionale, quanto piuttosto sull'allenamento alla comprensione e al riconoscimento delle differenze.
Insegna- mento di ortografia e ortoepia	Tipologie di esercitazioni: <ul style="list-style-type: none"> - fare un riepilogo sull'uso espressivo dei segni d'interpunzione al fine di rendere espressiva la lettura e l'esposizione spontanea.

Tab. 11: Proposta di griglia relativa alla competenza fonologica per il livello C2 (tabella autoprodotta)

9 Conclusione

In questo capitolo sono stati trattati i referenziali che, oltre al QCER, si sono occupati di descrivere la competenza fonologica dei livelli di competenza linguistica. Sono state prese in considerazione le modifiche e le aggiunte presenti nel *Volume Complementare* e i descrittori del CARAP e dei Sillabi dei quattro enti certificatori della CLIQ. La discussione ha messo in luce come ognuno di essi ritenga importante lo sviluppo della padronanza fonologica, al fine di migliorare la comprensione e la produzione, scritta e orale, della lingua seconda/straniera. Inoltre, come suggerito nel CARAP, essa rientra nei quattro “saperi” che l'apprendente deve acquisire nelle fasi di apprendimento della L2/LS. Si è voluto infine proporre una declinazione della competenza fonologica per il profilo C che potrebbe rivelarsi utile per coloro che abitualmente lavorano con studenti di livello avanzato, non essendo presente nel *Profilo della lingua italiana*. Nel secondo capitolo si tratterà della fonetica e della fonologia della lingua italiana.

2 Fonetica e fonologia della lingua italiana

1 Introduzione

I suoni linguistici possiedono proprietà fisiche che sono state studiate e attribuite a uno specifico livello di analisi, la fonetica. Ogni lingua possiede un inventario fonetico e rientra nel sistema grammaticale che ogni parlante conosce della sua L1 (Savoia, 2024). Jackendoff (1993; 2002) ricorda che saper individuare nella catena (fonica) del parlato i segmenti (i singoli suoni) così come le sillabe e il ritmo, in quanto combinazione di suoni, è il risultato di una segmentazione percettiva.

In questo capitolo si tratterà di fonetica e fonologia per avere contezza dei seguenti aspetti: a. l'apparato fonatorio; b. la trascrizione fonetica; c. i fonemi, i foni e gli allofoni (vocalici e consonantici); d. la geminazione consonantica, la geminazione intrinseca e il raddoppiamento fonosintattico; e. gli aspetti prosodici (sillaba, accento, ritmo e intonazione); f. l'italiano neo-standard e le varianti regionali.

2 Fonetica

2.1 Che cos'è la fonetica

La parte della linguistica che si occupa di suoni, rumori e onde sonore che attraversano l'aria si chiama fonetica (dal greco *phôné* "voce, suono"). È importante capire come sono fatti fisicamente i suoni (o foni) delle lingue perché costituiscono una delle facce dei segni¹⁰ espressi nelle varie lingue. Si occupa, inoltre, degli elementi prosodici di una lingua (accento, durata, ritmo e intonazione). La fonetica, nello studiare i foni e gli elementi prosodici di una lingua da un punto di vista fisico, si suddivide in tre discipline principali: a) la *fonetica articolatoria*: studia i suoni del linguaggio in base al modo in cui sono articolati, cioè prodotti, dall'apparato fonatorio o fono-articolatorio, ne descrive il processo di articolazione chiamato fonazione e classifica i foni. b) la *fonetica acustica*: studia le caratteristiche fisiche dell'onda sonora che si diffonde in un mezzo (l'aria). Questa scienza utilizza i principi dell'acustica (e quindi della fisica) e, per studiare i suoni, si avvale di strumentazioni e software specifici (es.

¹⁰ In linguistica il segno è dato da "significante + significato", ad esempio, la parola "pane" è formata dal significante p+a+n+e e dal suo significato, cioè impasto di farina, acqua e sale lievitato e cotto al forno.

PRAAT). c) la *fonetica uditiva* (o *percettiva*): descrive l'anatomia e la fisiologia dell'apparato uditivo; inoltre, studia e descrive come i suoni del linguaggio vengono percepiti dall'apparato uditivo umano (Albano Leoni & Maturi, 2023; Marotta & Vanelli, 2024; Savoia, 2024). Proprio per questo motivo, Albano Leoni e Maturi la definiscono una “scienza complessa” dove bisogna anche considerare che “a monte della produzione fonica e a valle della percezione uditiva esiste una complessa attività neuropsicologica e cognitiva” (2023: 20).

2.2 L'apparato fonatorio

Nel paragrafo precedente si è già accennato al fatto che i suoni vengono prodotti dall'espulsione dell'aria attraverso l'apparato fonatorio. I movimenti della lingua e delle labbra interagiscono in modo diverso nell'articolazione dei suoni vocalici e consonantici. Il loro movimento è collegato anche al modo di espulsione dell'aria che può avvenire dalla cavità orale o dalla cavità nasale; il flusso d'aria viene emesso dai polmoni attraverso l'apparato respiratorio (Fig. 12).

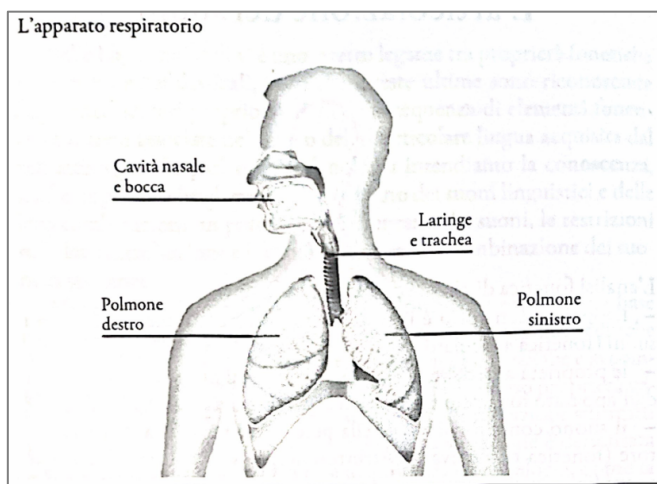


Fig. 12: L'apparato respiratorio (fonte: Savoia, 2024: 28)

Tutti questi elementi determinano notevoli differenze tra un suono e l'altro. Prima di descrivere nel dettaglio come avviene il processo, è necessario osservare il tratto vocale (Fig. 13), la laringe (Fig. 14) e le corde vocali (Fig. 15), poiché è proprio attraverso di loro che avviene l'articolazione dei suoni.

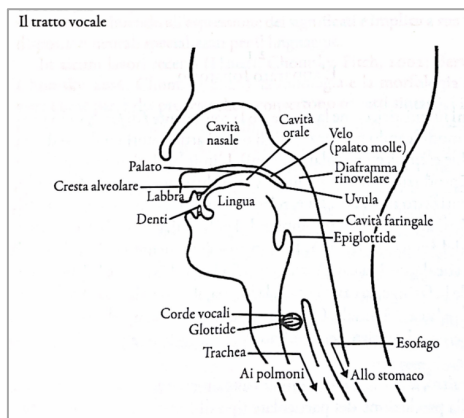


Fig. 13: Il tratto vocale (fonte: Savoia, 2024: 28)

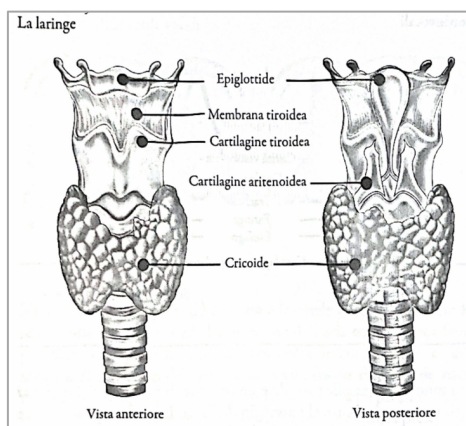


Fig. 14: La laringe (fonte: Savoia, 2024: 29)

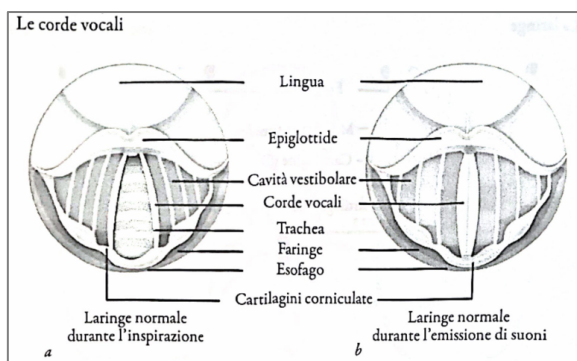


Fig. 15: Le corde vocali (fonte: Savoia, 2024: 30)

I suoni del linguaggio vengono normalmente espressi mediante l'espirazione, cioè l'aria, attraverso i bronchi e la trachea, passa dai polmoni e

arriva fino alla laringe. A questo punto, l'aria incontra le corde vocali, “due pliche di tessuto muscolare inserite nella laringe” e “comprendono una membrana mucosa detta *plica vocale* e un insieme di fasce elastiche che ai margini possono vibrare al passaggio dell'aria” (Savoia, 2023: 29-30). La parte della laringe dove si trovano le pliche vocali si chiama glottide. Durante la normale respirazione, le pliche restano separate e rilassate, mentre nella fonazione, cioè nella produzione dei suoni, possono avvicinarsi l'una all'altra riducendo o bloccando il passaggio dell'aria. Quando le pliche vocali si aprono e si chiudono rapidamente, in seguito alla pressione dell'aria espirata, producono vibrazione delle corde vocali (Fig. 16).

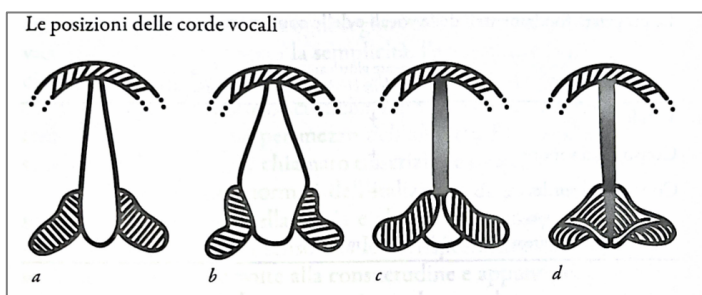


Fig. 16: Le posizioni delle corde vocali (fonte: Savoia, 2024: 31)

Il flusso d'aria passa poi nella *faringe*, che si trova più in alto rispetto alla *laringe*, e poi nella *cavità orale*¹¹. Nella parte superiore della faringe si trova l'*ugola* (o uvula). Subito dopo si trova il *velo* che, spostandosi all'indietro, può lasciare aperto o chiudere il passaggio dell'aria che mette in comunicazione la faringe con la *cavità nasale*. Nella cavità orale ci sono alcuni organi, mobili o fissi, che svolgono funzioni fondamentali nella produzione dei suoni. Questi sono: a. la *lingua*, in cui si possono distinguere due organi mobili, l'apice (estremità libera a contatto con i denti) e il dorso (la parte centrale all'altezza del palato), mentre la radice è attaccata alla base del cavo orale. Poiché la lingua può muoversi tanto sull'asse orizzontale quanto su quello verticale, è in grado di modificare la fonazione di molti suoni. Nel momento di apertura della cavità orale, essa si muove grazie all'abbassamento della mandibola. b. Il *palato*, da cui si separa il *velo*, definito anche palato molle. Il palato è formato a sua volta da pre-palato (o palato anteriore) e pre-velo (o palato posteriore) perché entrambi si trovano rispettivamente prima del palato e del velo. c. Gli *alveoli*, che si trovano subito dietro ai denti, e i *post-alveoli*. Questi corrispondono all'area

¹¹ Per cavità orale si intende la bocca.

pre-palatale. d. I *denti superiori* sono direttamente coinvolti nella realizzazione di alcuni foni. e. le *labbra*, suddivise in labbro inferiore e labbro superiore, possono essere aperte o chiuse, distese o protruse verso l'esterno. f. le *cavità nasali* possono partecipare al processo di fonazione quando il velo e l'ugola sono in posizione di riposo e permettono all'aria di passare attraverso il naso.

La fonetica classifica e identifica i suoni del linguaggio secondo i seguenti parametri: a. *luogo o punto di articolazione* in cui i suoni vocalici e consonantici vengono prodotti. b. *modo di articolazione*, cioè se il passaggio dell'aria viene bloccato o ridotto durante la produzione dei suoni. c. *sonoro/non-sonoro*, è il tratto che indica la vibrazione delle corde vocali. I suoni prodotti con la vibrazione delle corde vocali sono detti sonori, mentre quelli prodotti senza vibrazioni delle corde vocali sono detti non-sonori. Le vocali, generalmente, sono tutte sonore, a differenza delle consonanti che possono essere sia sonore sia non sonore¹².

Esistono poi altre modalità di fonazione. Tra le più comuni si trovano il *bisbiglio*, il *mormorio*, la fonazione *ingressiva* e *avulsiva*. Nel bisbiglio, l'aria passa attraverso una fessura posteriore e le pliche anteriormente sono serrate in modo tale da non far avvenire la vibrazione. Nel mormorio, l'aria passa sempre posteriormente, ma le pliche, poiché anteriormente sono debolmente legate tra loro, producono vibrazione con poca energia. La fonazione ingressiva, il contrario della fonazione egressiva a cui si è normalmente abituati, agisce sul flusso d'aria inspiratoria anziché espiratoria. È una modalità tipica delle situazioni in cui si racconta e si conta senza fermare la catena fonica mentre si prende fiato. La fonazione avulsiva (indipendente) riguarda quei suoni chiamati *click*, che prevedono la realizzazione di due occlusioni nel canale fonatorio fino a creare una piccola cavità. Il rumore è simile a uno schiocco come quando si imita il trotto di un cavallo (Albano Leoni & Maturi, 2023: 42-44).

2.3 La trascrizione fonetica

Nella scrittura delle varie lingue del mondo, i foni vengono generalmente resi tramite i grafemi¹³, ma questi non descrivono fedelmente tutti i suoni delle lingue. Spesso uno stesso grafema viene utilizzato per rappresentare due foni diversi. La scrittura della lingua italiana riflette abbastanza fedelmente la pronuncia dei suoni, ma non di tutti; infatti, ci sono più suoni

¹² Questi tre parametri saranno approfonditi nei paragrafi successivi in cui si tratteranno le vocali e le consonanti dell'italiano.

¹³ Per grafemi si intendono le lettere dell'alfabeto.

che grafemi. Per poter riprodurre fedelmente i suoni delle lingue, i linguisti hanno elaborato un sistema convenzionale di trascrizione, secondo cui a ogni suono corrisponde un segno. Questo sistema convenzionale si chiama Alfabeto Fonetico Internazionale (AFI) o brevemente IPA (*International Phonetic Alphabet*) ed è valido per tutte le lingue, poiché ne riproduce scientificamente la realtà fonica. Per rappresentare la pronuncia di una parola è necessario adottare l'IPA che permette di mettere in relazione la pronuncia e la scrittura di una lingua. La trascrizione fonetica avviene tra parentesi quadre [] e serve per rappresentare i foni, mentre la trascrizione fonemica viene resa tra barre // e serve per rappresentare i fonemi¹⁴ di una lingua poiché questi hanno valore distintivo. All'interno della trascrizione fonetica è importante inserire il crono [:] per la durata della sillaba e l'apice ['], cioè l'accento, che va posto prima della sillaba accentata. Ad esempio, se si vuole trascrivere foneticamente la parola *fame*, allora si dovrà scrivere: ['fa:me]. Inoltre, l'apice va sempre inserito non solo nella trascrizione fonetica, ma anche in quella fonologica poiché ha una funzione distintiva¹⁵.

Sul sito dell'*International Phonetic Association* è possibile trovare le tabelle interattive dei simboli fonetici per ascoltare i suoni, apprendere la corrispondenza esatta tra fono e simbolo fonetico e trascrivere tutte le lingue. Le tabelle comprendono: consonanti pulmoniche o polmonari¹⁶ (Fig. 17), consonanti non pulmoniche o non polmonari¹⁷ (Fig. 18), vocali (Fig. 19), altri simboli (figura 20), tratti soprasegmentali (Fig. 21), toni e accenti di parola (Fig. 22) e diacritici (Fig. 23).

¹⁴ Per la definizione di fonema si veda il paragrafo successivo.

¹⁵ La questione della funzione distintiva dell'accento sarà trattata in questo capitolo nel paragrafo dedicato all'accento nella lingua italiana.

¹⁶ Le consonanti pulmoniche vengono definite così perché prodotte facendo uscire l'aria dai polmoni. L'aria successivamente passa per il cavo orale, come si vedrà nel paragrafo dedicato alle consonanti.

¹⁷ Queste consonanti, al contrario, producono il suono attraverso una pressione o un vuoto generato all'interno della bocca. Appartengono a questa categoria i *clic* (suoni prodotti dallo schiocco della lingua o delle labbra), i suoni *implosivi* (resi mediante l'aspirazione dell'aria, creando un flusso d'aria in entrata) e i suoni *eiettivi* (realizzati sollevando o abbassando la laringe).

CONSONANTS (PULMONIC)											© 2015 IPA
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			r					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

Fig. 17: Tabella IPA – consonanti pulmoniche (fonte: IPA, 2015)

CONSONANTS (NON-PULMONIC)		
Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◉ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
ǀ Dental	ɗ Dental/alveolar	pʼ Bilabial
ǃ (Post)alveolar	ɗ Palatal	tʼ Dental/alveolar
ǂ Palatoalveolar	ɠ Velar	kʼ Velar
ǁ Alveolar lateral	ɠ Uvular	sʼ Alveolar fricative

Fig. 18: Tabella IPA – consonanti non pulmoniche (fonte: IPA, 2015)

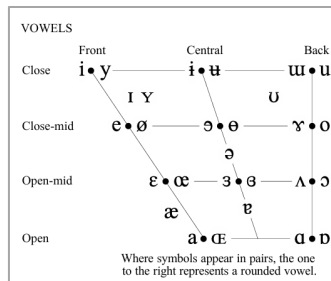


Fig. 19: Tabella IPA - vocali (fonte: IPA, 2015)

OTHER SYMBOLS		Open
ɱ Voiceless labial-velar fricative	ɕ ʑ Alveolo-palatal fricatives	
ɰ Voiced labial-velar approximant	ɭ Voiced alveolar lateral flap	
ɰ Voiced labial-palatal approximant	ɧ Simultaneous ʃ and x	
ħ Voiceless epiglottal fricative	Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.	
ʕ Voiced epiglottal fricative		ts̺ kp̺
ʕ Epiglottal plosive		

Fig. 20: Tabella IPA – altri simboli (fonte: IPA, 2015)

SUPRASEGMENTALS

- | Primary stress ˈfounəˈtʃən
- | Secondary stress
- ː Long eː
- ˑ Half-long eˑ
- ˘ Extra-short ĕ
- | Minor (foot) group
- || Major (intonation) group
- ˙ Syllable break ɹi.ækt
- ˗ Linking (absence of a break)

Fig. 21: Tabella IPA – tratti soprasegmentali (fonte: IPA, 2015)

TONES AND WORD ACCENTS					
LEVEL			CONTOUR		
ě	or	↗ Extra high	ě	or	↗ Rising
é		↑ High	ê		↘ Falling
ē		↑ Mid	ě		↑ High rising
è		↓ Low	ě		↗ Low rising
è		↓ Extra low	ě		↗ Rising-falling
↓	Downstep		↗	Global rise	
↑	Upstep		↘	Global fall	

DIACRITICS Some diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. $\underset{\cdot}{j}$					
◌ [◌]	Voiceless $\underset{\cdot}{p}$ $\underset{\cdot}{d}$	◌ [◌]	Breathy voiced $\underset{\cdot}{b}$ $\underset{\cdot}{a}$	◌ [◌]	Dental $\underset{\cdot}{t}$ $\underset{\cdot}{d}$
◌ [◌]	Voiced $\underset{\cdot}{s}$ $\underset{\cdot}{t}$	◌ [◌]	Creaky voiced $\underset{\cdot}{b}$ $\underset{\cdot}{a}$	◌ [◌]	Apical $\underset{\cdot}{t}$ $\underset{\cdot}{d}$
◌ [◌]	Aspirated $\underset{\cdot}{t}^h$ $\underset{\cdot}{d}^h$	◌ [◌]	Linguolabial $\underset{\cdot}{t}$ $\underset{\cdot}{d}$	◌ [◌]	Laminal $\underset{\cdot}{t}$ $\underset{\cdot}{d}$
◌ [◌]	More rounded $\underset{\cdot}{o}$	◌ [◌]	Labialized $\underset{\cdot}{t}^w$ $\underset{\cdot}{d}^w$	◌ [◌]	Nasalized $\underset{\cdot}{e}$
◌ [◌]	Less rounded $\underset{\cdot}{o}$	◌ [◌]	Palatalized $\underset{\cdot}{t}^j$ $\underset{\cdot}{d}^j$	◌ [◌]	Nasal release $\underset{\cdot}{d}^n$
◌ [◌]	Advanced $\underset{\cdot}{u}$	◌ [◌]	Velarized $\underset{\cdot}{t}^v$ $\underset{\cdot}{d}^v$	◌ [◌]	Lateral release $\underset{\cdot}{d}^l$
◌ [◌]	Retracted $\underset{\cdot}{e}$	◌ [◌]	Pharyngealized $\underset{\cdot}{t}^{\text{ʕ}}$ $\underset{\cdot}{d}^{\text{ʕ}}$	◌ [◌]	No audible release $\underset{\cdot}{d}^{\text{ʔ}}$
◌ [◌]	Centralized $\underset{\cdot}{e}$	◌ [◌]	Velarized or pharyngealized $\underset{\cdot}{t}$		
◌ [◌]	Mid-centralized $\underset{\cdot}{e}$	◌ [◌]	Raised $\underset{\cdot}{e}$ ($\underset{\cdot}{I}$ = voiced alveolar fricative)		
◌ [◌]	Syllabic $\underset{\cdot}{n}$	◌ [◌]	Lowered $\underset{\cdot}{e}$ ($\underset{\cdot}{\beta}$ = voiced bilabial approximant)		
◌ [◌]	Non-syllabic $\underset{\cdot}{e}$	◌ [◌]	Advanced Tongue Root $\underset{\cdot}{e}$		
◌ [◌]	Rhoticity $\underset{\cdot}{\text{ʔ}}$ $\underset{\cdot}{\text{a}}$	◌ [◌]	Retracted Tongue Root $\underset{\cdot}{e}$		

Per trascrivere suoni, parole e frasi è possibile utilizzare due modalità. La prima, collegandosi al sito typeit.org e cercando “IPA full”; mancano

però alcuni simboli. Di conseguenza, la trascrizione andrebbe integrata con i simboli della tastiera (Fig. 24).

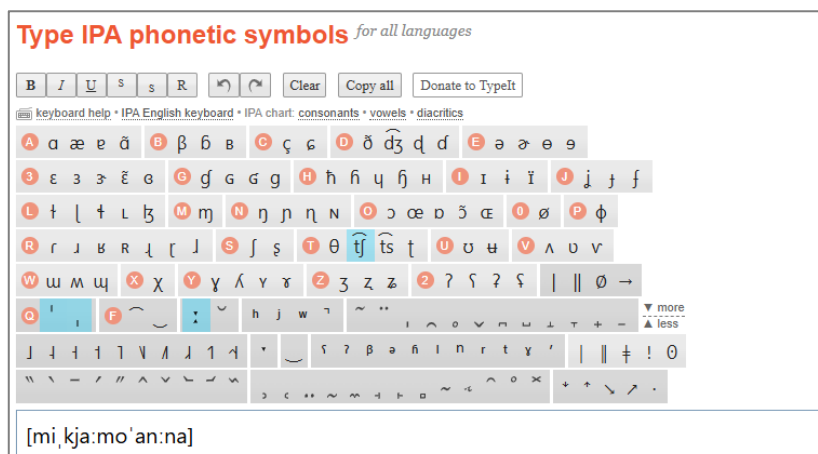


Fig. 24: Esempio di trascrizione (esempio autoprodotta. Fonte: typeit.org)

La seconda, lavorando con file di testo come Word. Basta scrivere con il carattere Times New Roman, andare su “inserisci simboli”, cercare nella casella “Sottoinsieme” le “Estensioni IPA”, cercare i simboli interessati, cliccarci su due volte e inserirli nel testo (Fig. 25). Laddove mancassero dei font, è possibile scaricarli dal sito *SIL.org*¹⁸.

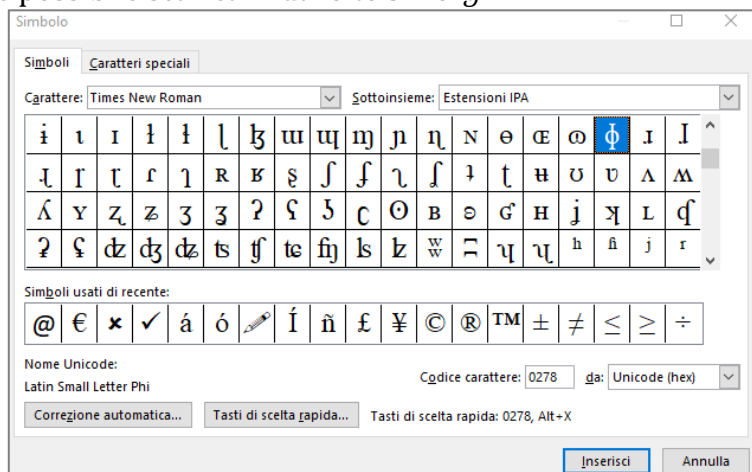


Fig. 25: Esempio di inserimento caratteri fonetici in un file di testo (esempio autoprodotta)

¹⁸ Il link è indicato in sitografia.

3 Fonologia

3.1 Foni e fonemi

Mentre la fonetica si occupa di suoni, onde sonore e rumori che passano attraverso l'aria, la fonologia si occupa dei suoni e degli elementi prosodici di una lingua, descrivendone la funzione distintiva; questo vuol dire che i foni, quando (in una lingua) si oppongono ad altri foni nel distinguere e formare le parole, svolgono la funzione di fonemi. Quindi, la fonologia studia il modo in cui i suoni funzionano e sono organizzati nel sistema linguistico. Inoltre, i fonemi sono entità astratte. Se consideriamo la parola *pane* ['pa:ne], essa è costituita da quattro fonemi diversi: /p/, /a/, /n/, /e/. Per esempio, se al suono [p] opponiamo il suono [k], otteniamo *cane* ['ka:ne]; ne consegue che [p] e [k], oltre a essere due foni diversi, sono anche due fonemi distinti (/p/ e /k/), poiché oppongono una parola ad un'altra, cioè le danno un significato diverso. La stessa cosa succede se a [p] e [k] sostituiamo [r] o [t]: la parola potrebbe ancora trasformarsi in *rane* ['ra:ne] o *tane* ['ta:ne]. La stessa cosa si potrebbe fare con /a/, se la opponiamo a /o/ allora, al posto di *pane* ['pa:ne] avremmo *pone*¹⁹ ['po:ne], e via di seguito. Quando una coppia di parole è uguale in tutto tranne per la presenza di un fonema al posto di un altro in quella stessa posizione, si parla di **coppia minima**. Gli esempi appena riportati (*cane* ['ka:ne], *rane* ['ra:ne], *tane* ['ta:ne]) sono tutti coppie minime con *pane* ['pa:ne], la stessa cosa si può dire per *pone* ['po:ne].

3.2 Fonemi e allofoni dell'italiano

Non tutti i foni della lingua italiana hanno valore distintivo; cioè, non tutti i foni sono fonemi, e il numero dei foni di una lingua è maggiore rispetto a quello dei fonemi. Alcuni di questi suoni vengono definiti allofoni o varianti contestuali perché acquisiscono proprietà articolatorie diverse a seconda del contesto in cui si trovano, cioè in base alla posizione che occupano all'interno della sillaba o al suono che li segue. I parlanti nativi li producono in modo naturale e spontaneo senza esserne consapevoli. Nella tabella che segue (Fig. 26) si riporta un esempio relativo agli allofoni del fonema /n/ con le rispettive varianti contestuali.

¹⁹ *Lui/lei pone* = terza persona singolare indicativo del verbo *porre*.

Grafema	Fonema	Allofono	Esempio	Spiegazione
n	/n/	[ŋ]	<i>gonfio</i> ['gɔmfjo] <i>inverno</i> [inɲ'verno]	Si trova sempre prima di [f; v]
		[ɲ]	<i>anche</i> ['aŋke] <i>angolo</i> ['aŋgolo]	Si trova sempre prima di [k; g]

Fig. 26: Esempio di allofoni dell'italiano con varianti contestuali (fonte: Calabrò, 2012: 6)

Sintetizzando, possiamo affermare che la differenza tra fonemi e allofoni consiste nel fatto che: a) gli allofoni possono trovarsi in specifici contesti, mentre i fonemi no; b) i fonemi sono entità astratte; gli allofoni, invece, sono entità concrete, poiché prodotti dall'apparato fono-articolatorio; c) gli allofoni non hanno valore distintivo, contrariamente ai fonemi. Per chiarire meglio quest'ultimo punto, si può considerare la parola *anche* ['aŋke]: l'allofono [ɲ] potrebbe essere prodotto in alcuni casi come [n]. Ciò non cambia il significato della parola, anche se la pronuncia è diversa, e può essere tipico di una pronuncia regionale²⁰.

3.3 Corrispondenza tra grafemi, fonemi, foni e allofoni

Per poter trascrivere foneticamente parole e frasi, è necessario sapere quali foni e allofoni corrispondono ai grafemi, ai fonemi e ai digrammi della lingua italiana. Le tabelle che seguono (Fig. 27 e Fig. 28) sono state adattate da Calabrò (2012: 7-8) e da Costamagna (2000: 46-7). In queste viene indicato anche il nome del grafema trascritto foneticamente, cioè come deve essere pronunciato quando si chiede di fare lo spelling delle parole. Quindi, il grafema “e” si chiama [e] e ad esso corrispondono due fonemi e foni: /e, ε/, [e, ε]; il grafema “o” si chiama [ɔ] e ad esso corrispondono due fonemi e due foni: /o, ɔ/, [o, ɔ]. A ogni suono è stata associata anche una parola come esempio. Per le vocali appena menzionate e per le consonanti gli esempi riguardano anche le varianti contestuali (§4).

²⁰ Per le pronunce regionali cfr. il §7.

Vocali				
Grafema	Pronuncia del grafema	Fonema	Fono	Esempio
a	[a]	/a/	[a]	<u>A</u> nno
e	[e]	/e/	[e]	S <u>e</u> ra
e	[e]	/ɛ/	[ɛ]	<u>E</u> rba
i	[i]	/i/	[i]	<u>I</u> taliano
o	[ɔ]	/o/	[o]	<u>O</u> recchio
o	[ɔ]	/ɔ/	[ɔ]	<u>O</u> cchio
u	[u]	/u/	[u]	<u>U</u> no

Fig. 27: Corrispondenza tra grafemi, fonemi, foni e allofoni delle vocali italiane (adattato da: Calabrò, 2012: 7 e da: Costamagna, 2000: 46)

Consonanti				
Grafema	Pronuncia del grafema	Fonema	Fono	Esempio
p	[ˈpi]	/p/	[p]	p ane
b	[ˈbi]	/b/	[b]	b ello
t	[ˈti]	/t/	[t]	te r ra
d	[ˈdi]	/d/	[d]	do m ani
c	[ˈtʃi]	/tʃ/	[tʃ]	ce n a, ci n ema
q	[ˈku]	/k/	[k]	ca r o, co m e, cu b o, ch i, ch e
g	[ˈdʒi]	/g/	[g]	g at to, g ol f, g ust o, a gh i, l un ghe
		/dʒ/	[dʒ]	g e nte, g ir o
z	[ˈdʒɛ:ta]	/ts/	[ts]	pa z ienza
		/dz/	[dz]	ze r o
s	[ˈesse]	/s/	[s]	so l e
		/z/	[z]	sb ag lio
sc(e/i)	--	/ʃ/	[ʃ]	sc e na, sc i
f	[ˈeffe]	/f/	[f]	f i ne
v	[ˈvu / ˈvi]	/v/	[v]	vi n o
m	[ˈemme]	/m/	[m]	ma n o
n	[ˈenne]	/n/	[n]	no v e
				Allofoni: [ɲ]: anche; [ɲ]: i n verno
gn(i)	--	/ɲ/	[ɲ]	le gn o
l	[ˈelle]	/l/	[l]	lu n a
gl(i)	--	/ʎ/	[ʎ]	ag li o
r	[ˈerre]	/r/	[r]	ro ss o
				Allofono: [r]: raro (questa variante contestuale, pur esistendo, è raramente utilizzata nelle trascrizioni fonetiche)
i (semiconsonante)	[i]	/j/	[j]	ie r i
u (semiconsonante)	[u]	/w/	[w]	uo o

Fig. 28: Corrispondenza tra grafemi, fonemi, foni e allofoni delle consonanti italiane (adattato da Calabrò, 2012: 7-8 e da: Costamagna, 2000: 46-47)

Il caso degli ultimi due grafemi, “i” e “u”, verrà trattato nel paragrafo successivo relativo alle vocali.

4 Le vocali

4.1 Quali e quante sono le vocali dell'italiano

Come visto in questo capitolo nella tabella 22, i fonemi vocalici dell'italiano sono sette (/i, e, ε, a, ɔ, o, u/), mentre i grafemi sono cinque. Due di questi grafemi, “e” e “o” rappresentano quattro fonemi (/e, ε; ɔ, o/). Non è semplice sapere quale di questi fonemi sono presenti nelle parole italiane se non viene indicato l'accento grafico²¹. Prima, però, di vedere quando è possibile trovarli, è necessario capire come vengono realizzati i suoni vocalici.

4.2 L'articolazione dei suoni vocalici

I suoni vocalici vengono prodotti senza porre ostacoli al flusso dell'aria al canale orale. L'aria esce liberamente e il risultato che si ottiene è un suono limpido e chiaro. Ciò è dovuto al fatto che il dorso della lingua non tocca il palato, anche se si avvicina ad esso. È importante ricordare che le vocali non sono caratterizzate né dal modo di articolazione né dagli organi generalmente coinvolti nella produzione dei suoni, ma sono determinate dalla diversa posizione della lingua all'interno della bocca e dalla posizione delle labbra. I movimenti che il dorso della lingua compie all'interno della cavità orale sono due. 1. orizzontale: il dorso della lingua si sposta tra il palato e il velo. A seconda di dove avviene l'articolazione, definiamo le vocali come: palatali²² o anteriori, prevelari o centrali, velari o posteriori. 2. verticale: il dorso della lingua si muove dal basso verso l'alto all'interno della cavità orale e viceversa, cioè, si alza e si abbassa. La posizione delle labbra cambia a seconda del suono da realizzare. I suoni vocalici di tutte le lingue del mondo vengono articolati in un'area che va dal palato al velo; la lingua, invece, nel suo movimento di elevazione, va dalla base della cavità orale fino quasi a toccare il palato. Essendo le vocali “caratterizzate dalla presenza di vibrazione laringea e dall'assenza di ostacoli nelle

²¹ Per l'accento grafico si rimanda al paragrafo relativo all'accento in questo capitolo.

²² I suoni prendono il nome dal luogo della cavità orale in cui il suono viene articolato; quindi, una vocale o una consonante viene definita palatale perché il suono viene prodotto all'altezza del palato. La stessa cosa si può dire per i suoni prevelari, velari etc...

cavità superiori [...] le vocali sono sempre sonore” (Albano Leoni & Maturi, 2023: 45).

L'area, all'interno della cavità orale, entro la quale tutti i suoni vocalici vengono pronunciati, è stata rappresentata geometricamente attraverso uno schema. La figura geometrica ottenuta è un trapezio vocale (come già evidenziato nella tabella IPA). Esso è il risultato dell'unione dei diversi punti della cavità orale, dove si trova il dorso della lingua nel momento in cui si pronunciano i suoni vocalici estremi²³ (Fig. 29).

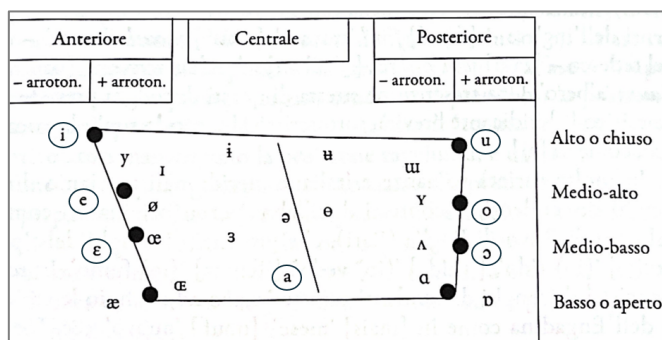


Fig. 29: Trapezio vocale IPA con vocali italiane cerchiare (adattato da Romito, 2000: 68)

Per comprendere la figura 15 bisogna considerare i seguenti aspetti: a. il lato superiore del quadrilatero rappresenta lo spazio tra il palato e il velo entro cui si muove il dorso della lingua; b. le linee verticali aiutano a comprendere esattamente il punto in cui il dorso si trova per ogni suono vocalico, per cui si può distinguere tra vocali anteriori, centrali e posteriori; c. i due lati verticali vanno incrociati con i pallini neri che indicano il livello di elevazione della lingua nel momento in cui il suono vocalico viene pronunciato. Si può, quindi, fare una distinzione tra vocali basse o aperte, medie (medio-basse/medio-alte) e alte o chiuse.

Se si prendono in considerazione le vocali anteriori /i, e, ε/, esse si trovano nell'area palatale, ma si distinguono per il diverso grado di elevazione della lingua. La stessa cosa si può dire per le vocali posteriori /u, o, ɔ/ che si articolano nell'area velare. La vocale /a/, invece, viene realizzata nella zona centrale e con la lingua appiattita sulla base della cavità orale e la bocca si apre.

²³ Bisogna tenere presente che i suoni vocalici dell'italiano rappresentano solo una minima parte delle vocali realizzate nelle lingue del mondo; basta pensare al francese e all'inglese, la cui quantità è decisamente superiore. È possibile notarlo anche osservando la tabella fonemica IPA proposta in questo capitolo.

Inoltre, sempre nella figura 15, si trovano due indicazioni importanti sulla presenza o sull'assenza di arrotondamento delle labbra nell'articolazione dei suoni. Per quanto riguarda le vocali italiane, si può dire che quelle anteriori e quella centrale non sono arrotondate e, quindi, la forma delle labbra è distesa, mentre le vocali posteriori sono arrotondate, come anche la forma delle labbra. In questo modo, è possibile riprodurre esattamente i movimenti articolatori di ogni suono vocalico italiano. Per provare a pronunciare correttamente le vocali italiane, la figura 30 (Fig. 30) mostra la posizione esatta delle labbra per articolare i suoni vocalici.

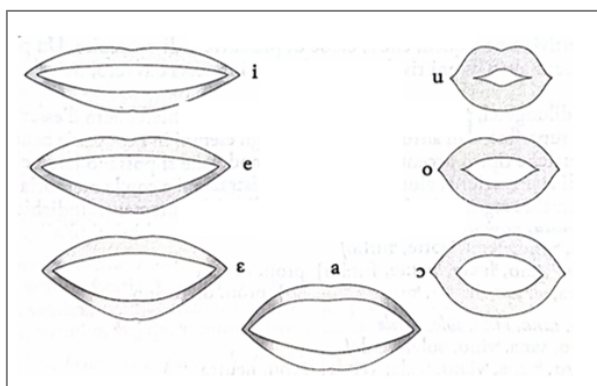


Fig. 30: Posizione delle labbra delle vocali italiane (adattato da Canepari, 1999: 55)

4.3 Vocali atone e toniche

Nel vocalismo dell'italiano standard, il numero di vocali cambia a seconda che si considerino le vocali toniche o quelle atone. Le prime constano di sette fonemi vocalici (/i, e, ε, a, ɔ, o, u/), le seconde di cinque (/i, e, a, o, u/). La fonematicità delle sette vocali (o dei sette foni) in questione si riscontra in alcune coppie minime, come, per esempio, ['pittso, 'pettso, 'pattso, 'pottso, 'puttso], dove compaiono i fonemi /i/ *pizzo*, /ε/ *pezzo*, /a/ *pazzo*, /o/ *pozzo*, /u/ *puzzo*. Manca, però, tra questi fonemi la distinzione tra /e/~ε/ e /o/~ɔ/ che è possibile notare nelle seguenti coppie minime: 1. ['peska] /e/ *pesca* "l'atto del pescare" e ['pɛska] /ε/ *pesca* "il frutto"; 2. ['botte] /o/ *botte* "recipiente per il vino" e ['bɔtte] /ɔ/ *botte* "percosse". Come afferma Mioni:

Da un'osservazione sulla costituzione del sistema vocalico italiano ricaviamo le seguenti caratteristiche: esiste una sola vocale centrale: la /a/; non esistono vocali anteriori arrotondate, sul tipo della [y] francese;

sono pertinenti (cioè distintivi ai fini dell'opposizione fonematica) quattro gradi di apertura: ad esempio, nella serie anteriore: 1./i/, 2./e/, 3./ɛ/, 4./a/; il sistema, a causa dell'assenza di due fonemi /a/ (dato che non esiste l'opposizione /a/~/a/), si presenta come <<triangolare>>: cioè vi sono tre vocali anteriori (/i, e, ɛ/), tre posteriori (/u, o, ɔ/) e una neutra rispetto a quest'opposizione (/a/)"(1973: 61-62).

Spesso, quindi, si trova in alcuni manuali il triangolo vocalico a rappresentare i fonemi italiani, ma in questa sede si decide di fare riferimento solo al trapezio vocalico in quanto rappresenta meglio l'effettiva realizzazione dei suoni.

4.4 Opposizioni vocaliche e distintività

Il numero dei fonemi vocalici varia a seconda del contesto sillabico in cui si trovano. I cinque fonemi (/i, e, a, o, u/) si trovano sia nella sillaba accentata sia in quella non accentata. Il problema principale riguarda i due fonemi /ɛ, ɔ/ che si trovano esclusivamente in sillaba accentata, ma non sempre, e consiste nel sapere quando si trovano /e, o/ e quando /ɛ, ɔ/, poiché non viene indicato nella scrittura e non è possibile dedurlo da fattori fonotattici.

La dimostrazione che le sette vocali (o i sette foni) in questione sono fonemi e presentano tratti distintivi si riscontra in alcune coppie minime come già accennato nel paragrafo precedente. Infatti, cambiando semplicemente una vocale nella stessa posizione all'interno di una medesima parola, il significato della parola cambia.

È possibile notare la distinzione tra /e; ɛ/ e /o; ɔ/ nelle seguenti coppie minime:

- [at'tʃetta] /e/ accetta "piccola scure" vs. [at'tʃetta] /ɛ/ accetta "dal verbo accettare";
- ['lɛddʒe] /e/ legge "norma, regola" vs. ['lɛddʒe] /ɛ/ legge "dal verbo leggere";
- ['fosse] /o/ fosse "cong. imperf. di essere" e ['fɔsse] /ɔ/ fosse "cavità nel terreno";
- ['kolto] /o/ colto "istruito" vs. ['kɔlto] /ɔ/ colto "trovato" (Canevari, 1979; Marotta & Vanelli, 2024).

Le coppie /e; ɛ/ e /o; ɔ/ hanno uno scarso rendimento funzionale negli usi sociolinguistici della nazione, poiché il significato delle parole contenenti tali opposizioni risulta più che comprensibile dal contesto. Dal punto di vista ortografico, la distinzione tra [e] ed [ɛ] avviene solo nei casi

in cui [e] è notato *é* ed [ɛ] è notato *è*: "Ciò avviene naturalmente solo quando l'opposizione avvenga in parola trunca o in alcuni monosillabi omografi distinti solo dall'accento quando si segua la migliore tradizione ortografica che differenzia l'accento grave da quello acuto." (Mioni, 1973: 63). Es.: *perché, cioè, se, sé; e, è*. La distinzione grafica tra /o/ e /ɔ/ è presente nelle parole tronche in cui le *o* accentate sono sempre /ɔ/ e pronunciate [ɔ]: *portò, andò e ho*, mentre *o*, col significato di *oppure*, viene pronunciato [o].

Le pronunce regionali presentano queste distinzioni, ma hanno una distribuzione diversa rispetto a quella standard o, in casi sempre più frequenti, mista in seguito alla rapida espansione dei mezzi di comunicazione di massa e alle origini "ibride" dei cittadini italiani.

4.5 Le semiconsonanti

/j, w/: la prima si realizza come un'approssimante palatale e si può trovare in parole come ['pja:no] *piano*, la seconda, invece, si realizza come un'approssimante labiale-velare ed è presente, ad esempio, in ['wɔ:mo] *uomo*.

4.6 I dittonghi

Si ha un dittongo quando due elementi vocalici compaiono nella stessa sillaba. Soltanto uno dei due elementi fa da apice di sillaba, mentre l'altro, perdendo la sua natura di elemento sillabico, ha un'articolazione più rapida e più chiusa. In italiano, solo [i] e [u] possono perdere la loro sillabicità, prima o dopo un'altra vocale.

Ci sono due tipi di dittonghi. 1. Dittonghi discendenti, in cui l'elemento asillabico ("semiconsonante") è il primo. In questo caso, si assiste ad un aumento del grado di apertura e di intensità sonora: [ja, wa]. 2. Dittonghi discendenti, in cui l'elemento asillabico ("semivocale") è il secondo. Si ha quindi una diminuzione del grado di apertura e di intensità sonora: [au, ai].

Vocali, semivocali e semiconsonanti appartengono tutte alla classe fonetica delle approssimanti; però, le semiconsonanti hanno realizzazioni più chiuse delle semivocali e le semivocali più chiuse delle vocali. Lo schema dei dittonghi italiani, unito agli esempi di parole in cui si possono trovare, è il seguente (Fig. 31):

V sillabica:	i	e	ε	a	ɔ	o	u
ascend. con [j]:	[-	je	jε	ja	jɔ	jo	ju]
ascend. con [w]:	[wi	we	wε	wa	wɔ	wo	-]
discend. con [i]:	[-	eɪ	εɪ	aɪ	ɔɪ	oɪ	uɪ]
discend. con [u]:	[-	eʊ	εʊ	aʊ	...	...	-]

Esempi: *vecchietto* [je], *vieni* [jε], *bianco* [ja], *iodio* [jɔ], *ione* [jo], *fiuto* [ju];
qui [wi], *questo* [we], *guercio* [wε], *quattro* [wa], *buono* [wɔ], *affettuoso* [wo];
nei (prep. art.) [eɪ], *nèi* (pl. di *neo*) [εɪ], *ai* [aɪ], *tuoì* [ɔɪ], *noi* [oɪ], *cui* [uɪ];
Europa [eʊ], *feudo* [εʊ], *Augusto* [aʊ].

Fig. 31: Inventario dei dittonghi italiani con esempi (fonte: Muliačić, 1972: 85-89 in Mioni, 1993: 126)

In italiano, esistono anche rari casi di trittonghi che possono essere discendenti (semiconsonante + V + semivocale) o ascendenti (due semiconsonanti + V): [twɔi, fɐk'kwjɐ:mo] *tuoì, sciacquiamo* (Mioni, 1993: 126).

4.7 Lo iato

Lo iato è un fenomeno linguistico che riguarda la distribuzione delle vocali all'interno di una parola. Esse non si trovano più nella stessa sillaba, cioè non formano più un dittongo, ma si trovano in due sillabe separate. Ad esempio, nella parola [farma'tʃi:a] *farmacia* è presente uno iato in quanto "i" appartiene alla penultima sillaba e ha una durata maggiore perché si trova nella sillaba accentata, mentre "a" appartiene all'ultima. La stessa cosa vale per le parole: [lu'tʃi:a] *Lucia*, [ma'ri:a] *Maria*, [tʃi:o] *zio*, [mi:o] *mio* e le rispettive forme al femminile e al plurale.

4.8 Lunghezza vocalica: vocali lunghe e vocali brevi

La lunghezza vocalica e la struttura della sillaba in italiano sono strettamente collegate. In sillaba aperta tonica le vocali sono lunghe, sempre che non si trovino a fine parola, dove si realizza sempre breve. Negli altri casi, cioè in sillaba chiusa da una consonante geminata, da una rafforzata o da un gruppo consonantico, le vocali sono più o meno brevi: ['ka:ne, 'pa:ne, 'kanne, 'panne, 'karne, 'farne] *cane, pane, canne, panne, carne, farne*. Nelle ultime quattro parole le [a] toniche sono brevi perché si trovano in sillaba chiusa. Per quanto riguarda, invece, l'opposizione tra le due coppie minime ['ka:ne, 'pa:ne, 'kanne, 'panne], la difficoltà consiste nel determinare se la vocale tonica sia lunga perché seguita da una consonante breve, come nei primi due casi, o se sia breve perché seguita da una consonante lunga, come negli altri due casi. "La maggioranza degli studiosi ritiene che

la lunghezza vocalica dipenda dalla consonante semplice che segue e, rispettivamente, la brevità della vocale dipenda dalla consonante rafforzata o doppia che segue" (Mioni, 1973: 65-66).

Nel caso dell'allungamento espressivo, è possibile allungare tutte le vocali, anche se originariamente sono brevi; resta, però, sempre la distinzione tra consonante semplice e doppia: ['feemo, 'maaatto] *scemo, matto*, dove la prima vocale tonica [e] originariamente è lunga, mentre la seconda [a] è originariamente breve.

5 Le consonanti

5.1 Come si realizzano le consonanti

Come affrontato nel §1, i suoni consonantici vengono articolati quando un ostacolo impedisce il passaggio dell'aria. Essa esce dai polmoni e attraversa la cavità orale o nasale. L'ostacolo può essere rappresentato dalle labbra (chiuse o socchiuse) o dalla lingua che tocca i denti o il palato. I suoni consonantici risultano quindi più rumorosi rispetto ai suoni vocalici. Le immagini che seguono rappresentano un chiaro esempio di come l'aria possa uscire dalla cavità orale (Fig. 32a) o nasale (Fig. 32b) per la produzione dei suoni consonantici. La figura 32c, invece, mostra la forza con cui un suono prodotto fuoriesce dalla cavità orale quando l'aria rimane per un po' dentro la bocca.



Fig. 32a: L'aria esce dalla cavità orale (fonte: Costamagna, 1996: 88)



Fig. 32b: L'aria esce dalla cavità nasale (fonte: Costamagna, 1996: 88)

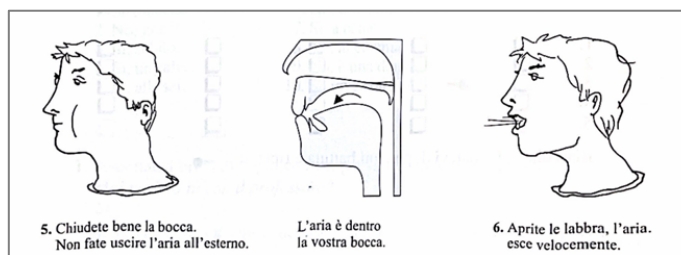


Fig. 32c: L'aria esce velocemente dopo essere rimasta nel cavo orale (fonte: Costamagna, 1996: 88)

Per descrivere l'articolazione di un suono consonantico è necessario prendere in considerazione il modo d'articolazione, il punto o luogo d'articolazione e la sonorità (§2.1). Questi tre tratti saranno affrontati separatamente nei paragrafi successivi.

5.2 Modo d'articolazione

Per modo d'articolazione si intende il modo in cui l'aria viene costretta, ostacolata, quando passa attraverso la cavità orale o nasale per l'articolazione dei suoni. I vari modi d'articolazione sono stati definiti dai linguisti come segue: a. *Occlusivi*: l'aria viene bloccata per un momento all'interno della cavità orale e poi viene fatta uscire all'improvviso. Le labbra sono chiuse e trattengono l'aria; la loro posizione assume, dunque, un ruolo importante nella produzione di questi suoni. Es: [p, b, t, d, k, g]. b. *Costrittivi* o *fricativi* (nella terminologia classica): l'aria passa in modo continuo, ma per un canale più ristretto perché la lingua si avvicina ai denti, e quindi, costretta. Es: [s, z, f, v]. c. *Semi-occlusivi* o *affricati* (nella terminologia classica): questi suoni consonantici iniziano come un'occlusiva (cioè, con una rapidissima occlusione del canale) e terminano come una fricativa (l'occlusione si trasforma in un restringimento del canale, in una costrizione). Es: [ts, dz, tʃ, dʒ]. d. *Nasali*: l'aria passa attraverso la cavità nasale e il velo si abbassa. Es: [n, ŋ]. e. *Laterali*: la lingua si posiziona in maniera tale che l'aria passi ai lati della cavità orale. Es: [l, ʎ]. f. *Vibranti*: la lingua vibra e l'aria passa ai lati della cavità orale. Es: [r].

5.3 Punto o luogo di articolazione

Per luogo di articolazione si intende il punto dell'apparato fonatorio in cui i suoni consonantici vengono articolati. Le consonanti italiane sono caratterizzate dai seguenti punti d'articolazione: a. *Bilabiale*: è il punto

dove si trovano le labbra che trattengono il passaggio dell'aria. Le consonanti bilabiali vengono realizzate in questo punto. Es: [p, b] sono consonanti occlusive bilabiali perché l'aria viene bloccata all'interno della cavità orale per un momento, e poi rilasciata. Le labbra rappresentano il punto di chiusura. b. *Labiodentale*: le consonanti vengono realizzate tra le labbra e i denti anteriori. Es: [f, v] sono consonanti costrittive labiodentali perché l'aria viene costretta tra le labbra e i denti superiori. c. *Dentale*: i suoni consonantici vengono prodotti all'altezza dei denti. Es: [s, z] sono costrittive dentali perché l'aria viene costretta all'altezza dei denti. d. *Alveolare*: i suoni consonantici vengono prodotti nel punto in cui la lingua tocca gli alveoli. Es: [r] è una vibrante alveolare perché la lingua, vibrando velocemente, fa uscire l'aria in modo intermittente e tocca gli alveoli. e. *Postalveolare* e *Postalveopalatale*: i suoni postalveolari vengono prodotti subito dopo gli alveoli, mentre i postalveopalatali nel punto che va tra i postalveoli e il prepalato, cioè in una zona intermedia tra alveoli e palato. Es: [ʃ] è una costrittiva postalveolare perché il passaggio dell'aria viene costretto nel punto in cui la lingua tocca i postalveoli, mentre [tʃ, dʒ] sono semi-occlusive postalveopalatali perché il passaggio dell'aria viene prima occluso brevemente e poi costretto all'altezza dei postalveoli ma prima del palato. f. *Palatale*: le consonanti vengono prodotte nel punto in cui il dorso della lingua tocca il palato. Es: [ʎ] è una consonante laterale palatale perché nel momento in cui la lingua tocca il palato, l'aria è costretta a passare ai lati della cavità orale. g. *Velare*: per questo tipo di consonanti, il passaggio dell'aria viene ostruito all'altezza del velo palatino. Es: [k, g] sono consonanti occlusive velari perché l'aria viene bloccata dal dorso della lingua che tocca il velo e poi rilasciata all'improvviso.

5.4 Sonorità

La sonorità è un tratto che non tutti i suoni consonantici possiedono. Essa si realizza quando le pliche vocali vibrano. Le pliche vocali generalmente assumono tre diverse posizioni: 1. a riposo, quando si respira; 2. si restringono leggermente quando producono suoni non-sonori (o sordi); 3. si chiudono fino a toccarsi quando producono suoni sonori. Per esserci sonorità, e quindi vibrazione, l'aria muove le pliche chiuse al fine di passare nella cavità orale o nasale. Nella figura 5 è stata già presentata la posizione delle corde vocali. Nella tabella che segue (Tab. 12), invece, vengono proposte le consonanti italiane, comprensive di allofoni, con le tre caratteristiche principali: modo di articolazione, luogo di articolazione e sonorità.

	bilabiali		labiodentali		dentali		alveolari		postalveolari		postalveopalatali		palatali		velari	
	sr.	sn.	sr.	sn.	sr.	sn.	sr.	sn.	sr.	sn.	sr.	sn.	sr.	sn.	sr.	sn.
occlusive	p	b			t	d									k	g
fricative			f	v	s	z			ʃ							
affricate					ts	dʒ					tʃ	dʒ				
nasali		m		ɱ		n							ɲ			ŋ
lateral						l								ʎ		
vibranti							r									

Tab. 12: Consonanti e allofoni dell'italiano (tabella autoprodotta)

Marotta & Vanelli (2024) propongono esempi di coppie minime, considerando il modo di articolazione e il tratto distintivo della sonorità (Fig. 33).

<i>Occlusive sorde:</i>	/p/ vs. /t/ vs. /k/; [p]ane vs. [t]ane vs. [k]ane.	<i>Sonoranti:</i>	/n/ vs. /l/ vs. /r/; [n]ane vs. [l]ane vs. [r]ane;
<i>Occlusive sonore:</i>	/b/ vs. /d/ vs. /g/; [b]are vs. [d]are vs. [g]are.		/n/ vs. /m/; [n]ano vs. [m]ano;
<i>Fricative sorde:</i>	/s/ vs. /ʃ/; [s]orte vs. [ʃ]orte; /s/ vs. /ʃ/; [s]alare vs. [ʃ]alare, [s]oglie vs. [ʃ]oglie;		/n/ vs. /p/; [n]omi vs. [p]omi; /l/ vs. /k/; li [l]i vs. gli [k]i.
<i>Affricate:</i>	/tʃ/ vs. /dʒ/; [f]atto vs. [ʃ]atto. mar[tʃ]o vs. mar[ʃ]o; /dʒ/ vs. /tʃ/; man[dʒ]o vs. man[tʃ]o.	<i>Sorde vs. sonore:</i>	/p/ vs. /b/; /t/ vs. /d/; /k/ vs. /g/; /f/ vs. /v/; /s/ vs. /z/; /ʃ/ vs. /dʒ/; [p]are vs. [b]are; mon[tʃ]o vs. mon[dʒ]o; [k]ara vs. [g]ara; [f]aro vs. [v]aro; chie[s]e (perfetto indicativo di chiedere) vs. chie[z]e (plurale di chiesa); man[tʃ]a vs. man[dʒ]a.

Fig. 33: Coppie minime in italiano: modo di articolazione e sonorità (Marotta & Vanelli, 2024: 42-43)

5.5 Geminazione consonantica

Le consonanti dell'italiano, quando raddoppiano, vengono definite doppie o geminate. Poiché il tratto di lunghezza è uno dei tratti distintivi del sistema fonemico italiano, potremmo aggiungere alla lista dei fonemi dell'italiano standard, 15 fonemi rafforzati (/pp, bb, tt, dd, kk, gg, tts, dʒz, ff, vv, ss, mm, nn, ll, rr/), mentre /z/, essendo sempre e solo breve, non può essere geminata. Es: /'matto/ ['matto] *matto*, /'pattso/ ['pattso] *pazzo*, /'sasso/ ['sasso] *sasso*, /'tsukker/ ['tsukkero] *zucchero*, /'palla/ ['palla] *palla* (Muljačić, 1972; Lepschy, 1964).

/tʃ, dʒ, ʎ, ɲ, ʃ/, sarebbero, dal punto di vista fonemico, indifferenti alla lunghezza; questo vuol dire che non geminano, tranne quando si trovano in contesto intervocalico normale, es. [at'tʃo:ne] *azione*, e di fonetica sintattica es. [lot'tʃi:ɔ] *lo zio* (Bontante & Porzio Gernia, 1964; Castellani, 1956; Mioni, 1973). Esse vengono anche chiamate geminate intrinseche, perché non possiedono il carattere della distintività, che invece possiedono le geminate, e non si possono creare coppie minime. Nello scritto il grafema

è soltanto uno.

Per pronunciare una consonante geminata è necessario realizzare una durata maggiore rispetto ad una consonante semplice. Generalmente la durata è doppia. Per prolungare il suono bisogna suddividere in sillabe la parola che contiene la consonante geminata. Si potrà notare come la consonante doppia inizia nella prima sillaba e finisce in quella successiva. Es.: nella parola *palla* ['palla], la consonante doppia è [l]. Essa comincia alla fine della prima sillaba "pal-" e termina all'inizio della seconda ed ultima sillaba "-la".

5.6 Raddoppiamento fonosintattico

Il raddoppiamento fonosintattico, nell'italiano standard, "consiste nel pronunciare geminate le consonanti iniziali di parola che siano prece-dute da una serie ristretta di parole che appunto provocano la geminazione della consonante che segue" (Mioni, 1973: 68). Questo fenomeno è giustificato dal fatto che quando si parla non si pronunciano le singole parole staccate, ma si emettono intere fonie²⁴ che formano la "catena parlata". Ciò avviene nei parlanti nativi in modo del tutto naturale.

Le quindici consonanti, che normalmente si geminano all'interno di parola, raddoppiano a livello fonetico, come ad esempio "pr, tr, etc.": [ap-pro'po:zito, at'tra:pani] *a proposito, a Trapani*. Poiché la grafia non segna il raddoppiamento sintattico, i settentrionali dicono normalmente [a pro'po:zito, a 'tra:pani]. Le parole che producono il rafforzamento sintattico sono: 1. Tutti i monosillabi²⁵ che possiedono accento grafico, come: *dà, di, là, già, giù, sé, ciò, più*: [dat'tutto] *dà tutto*, ['diddi 'festa] *dì di festa*, [lassul 'monte] *là sul monte*, ['dzallo've:do] *già lo vedo*, etc... 2. I monosillabi "forti": *tu, blu, a, da, su, tra, fra, che, chi, qui, qua, ho, ha, do, fa, fu, va, se* (cong.), *ma, o, e*: [dak'ka:sa] *da casa*, [ɔffa:me] *ho fame*, [dɔt'tutto] *do tutto*, [ket'tʃe(?)] *che c'è(?)*, [kwis'sotto] *qui sotto*, [sev'vwɔi] *se vuoi*, [olli'mo:ne] *o limone*, [es'sa:le] *e sale*. 3. Tutti i polisillabi tronchi come: *perché, poiché, però, andò, parlò, caffè, Però, però, farà*: [per,kettadʒi'ta:vi(?)] *perché t'agitavi(?)*, [poi,keppjo've:va] *poiché pioveva*, [pe,rɔvvi'vra] *però vivrà*, [par,lɔf-fati,kosa'mente] *parlò faticosamente*. 4. I quattro bisillabi piani quando sono usati procliticamente (cioè quando non portano l'accento primario): *come, dove, sopra, qualche*: ['ko'mev've:di] *come vedi*, ['do'vessa'rai] *dove*

²⁴ Per fonìa intendiamo una serie di suoni che vengono articolati uno dopo l'altro, in maniera tale che due o più parole siano pronunciate senza alcuna pausa tra di loro.

²⁵ Il monosillabo è una parola formata da una sola sillaba. Il bisillabo è una parola formata da due sillabe, mentre il polisillabo è una parola formata da più sillabe.

sarai, ['so'prakkwel 'ta:volò] *sopra quel tavolo*, ['kwalket'tre:no] *qualche treno*.

Il raddoppiamento fonosintattico è, inoltre, rimasto in alcune forme grafiche come: *sebbene, semmai, dappertutto, davvero, ovvero, ebbene, chissà, frattanto*. Non producono, invece raddoppiamento sintattico i monosillabi "deboli": *la, le, li, lo, i*: [la 'se:ra] *la sera*, [i 'pre:mi] *i premi*, [li 've:di] *li vedi*; inoltre: *di, ne, me, mi, te, ti, se, si, ce, ci, ve, vi, glie, gli*: [di 'se:ra] *di sera*, [ne 've:do] *ne vedo* (cfr. Tagliavini (1965) e Fiorelli (1964) per ulteriori particolari sul raddoppiamento sintattico).

Nelle varianti regionali alcuni suoni geminati non vengono realizzati correttamente. Per esempio, nel Centro-Sud i suoni [b, dʒ] in posizione posvocalica (dopo la vocale) vengono raddoppiati e così le parole ['li:bro, la'bella, 'vi:dʒile, la'dʒen:te] diventano ['libbro, lab'bella, 'viddʒile, lad'dʒente] *libbro, la bella, vigile, la gente*. Al Nord, invece, si assiste a una quasi totale degeminazione (cioè, le consonanti doppie non vengono pronunciate); solo negli ultimi anni del ventesimo secolo, in seguito alle emigrazioni dal Sud Italia, la geminazione si è diffusa ed è più evidente nelle parlate dei figli degli immigrati.

5.7 Ortoepia

L'ortoepia riguarda la corretta pronuncia delle parole che compongono una lingua e si riferisce solo a quei suoni che non sono rappresentati in maniera chiara dal sistema grafico. Per esempio, i due grafemi "s" e "z" rappresentano quattro suoni: "s" rappresenta i suoni [s, z], "z", invece, rappresenta [ts, dʒ]. La pronuncia di "s" è problematica quando si trova in posizione intervocalica, cioè tra vocali, e per sapere quando si pronuncia [s] o [z] è necessario conoscerne l'etimologia²⁶ cercando la parola nel dizionario. Es.: *casa, mese, così, inglese* si pronunciano con la "s" non sonora, mentre *rosa, viso, base, francese* con la "s" sonora (Costamagna, 2000: 147). Oggi, in questa posizione al Nord il grafema viene pronunciato non-sonoro, mentre al Sud sonoro. Anche in Toscana, che è sempre stata la più fedele alla tradizione, si inizia a pronunciare con "s" sonora parole che nella pronuncia tradizionale avevano una "s" non-sonora. Poiché nell'italiano moderno la "s" sonora intervocalica ha assunto un significato di prestigio, anche i dicatori professionisti della voce ormai pronunciano la "s" sonora in posizione intervocalica anche là dove dovrebbe essere non-sonora. Di conseguenza, anche gli studenti stranieri possono seguire questa regola.

Anche la pronuncia di "z" dipende da fattori etimologici. All'interno

²⁶ L'etimologia è la scienza che studia l'origine e il significato delle parole.

di parola si trovano esempi come *pizza*, *mazzo*, *calza* con [ts], mentre *mezzo*, *azzurro*, *manzo* con [dz]. La memorizzazione è l'unico modo per sapere come pronunciare queste parole. Inoltre, in posizione intervocalica, la pronuncia di [ts, dz] è sempre doppia. Anche all'inizio di parola la presenza di [ts, dz] dipende dalle parole in cui sono inseriti, essendo possibili entrambi i suoni. Ad esempio, con [ts] si hanno *zuccherò*, *zitto*, *zio*, mentre con [dz] *zaino*, *zeta*, *zero*. In tutta Italia, ormai, la pronuncia dei due suoni iniziali di parola tende a essere [dz]. Gli studenti stranieri possono usare sempre questo suono all'inizio di parola (Costamagna, 2000: 148-9).

6 Prosodia

Quanto visto fino a qui riguarda i singoli segmenti (vocali e consonanti), che possono essere scomponibili in tratti fonologici e fonetici, ed è di pertinenza della fonologia e della fonetica segmentale. In questo paragrafo, invece, ci si occuperà dell'ambito prosodico (fonologia suprasegmentale) prendendo in considerazione i domini superiori di analisi: 1. la sillaba, 2. l'accento, 3. il ritmo e 4. l'intonazione. La prosodia svolge un ruolo molto importante nella comunicazione linguistica, poiché un'intonazione e un andamento ritmico inadeguati o un accento sbagliato possono rendere la comunicazione molto più difficile rispetto a un errore nella pronuncia di un solo suono. Soprattutto, possono non raggiungere l'obiettivo comunicativo per cui vengono prodotti. L'intonazione, infatti, riveste un ruolo pragmatico molto importante, come si vedrà nel paragrafo ad essa dedicato. Si rende noto che in questa sede si decide volutamente di non trattare gli aspetti della fonologia generativa poiché non necessari ai fini del manuale.

6.1 La sillaba

6.1.1 Definizione e struttura

La sillaba è la minima combinazione di fonemi come unità pronunciabili e costruisce la forma fonica delle parole; per questo motivo viene definita anche "unità prosodica". La parola "sillaba" viene dal greco *syllambáno* e significa "prendere insieme". In italiano le parole possono essere formate da: a. una sola sillaba (monosillabiche), es.: *sì*, *no*, *tre*; b. due sillabe (bisillabiche), es.: ca-ne, ne-ve, ca-sa²⁷; c. tre sillabe (trisillabiche), es.: *can-ta-re*, *ma-ti-ta*, *far-fal-la*; d. quattro sillabe (quadrisillabiche), es.: *por-ta-me-lo*, *in-for-ma-to*, *ri-tor-ne-rò*; e. cinque sillabe (pentasillabiche),

²⁷ La sillaba sottolineata è quella accentata e si pronuncia con maggior forza articolatoria.

es.: *in-di-ca-me-lo, al-le-gra-men-te, for-mi-da-bi-le*. Le parole da due a cinque e più sillabe si chiamano anche polisillabiche, dal greco "molte sillabe".

In italiano, la sillaba può essere: a. *aperta*: la sillaba termina per vocale. Es.: la parola *ne-ve* ['ne:.ve]²⁸ è formata da due sillabe aperte; b. *chiusa*: la sillaba termina per consonante. Es.: nella parola *ven-go* ['ven̩.go] l'ultima²⁹ sillaba è aperta, mentre la penultima è chiusa; d. *accentata*: la sillaba accentata ha un accento più forte rispetto alle altre. Es.: nella parola *can-ta-re* [ka.n'ta:.re] la penultima sillaba "-ta-" è accentata, mentre l'ultima "-re" e la terzultima "can-" non sono accentate.

La sillaba italiana ha sempre un *nucleo* formato da una vocale (V). Se consideriamo di nuovo la parola *ne-ve* ['ne:.ve], la vocale "e" di entrambe le sillabe rappresenta il nucleo. La vocale, inoltre, può essere preceduta e/o seguita da una consonante (C). Nel caso di *ne-ve* ['ne:.ve] si ha la seguente composizione sillabica [CV - CV], mentre nel caso della parola *ven-go* ['ven̩.go] la struttura è [CVC - CV].

La consonante che precede il nucleo si chiama *testa*, mentre quella che segue il nucleo si chiama *coda*. Per esempio, sempre nella parola *ven-go* ['ven̩.go], la penultima sillaba "ven-" è formata da testa + nucleo + coda, mentre l'ultima sillaba "-go" è formata solo da testa + nucleo.

La sillaba può essere composta in tanti modi diversi e avere le seguenti combinazioni: a. un solo nucleo: per esempio, nella parola *a-go* ['a:.go] la penultima sillaba è formata da un solo nucleo, cioè dalla vocale "a", si ha quindi la seguente struttura [V - CV]; b. una testa e un nucleo: per esempio, nella parola *ca-sa* ['ka:.sa] entrambe le sillabe sono formate da consonante + vocale, per cui la struttura sillabica è [CV - CV]; c. un nucleo e una coda: per esempio, nella parola *al-to* ['al.to] la penultima sillaba "al-" è formata da vocale + consonante, formando la seguente struttura sillabica [VC - CV]; d. una testa, un nucleo e una coda: per esempio, nella parola *cor-to* ['kor.to], la penultima sillaba è formata da consonante + vocale + consonante. La struttura sillabica è [CVC - CV]. Poiché la testa può essere formata da più di una consonante, possiamo avere anche combinazioni sillabiche come le seguenti: e. CCV: per esempio, nella parola *pre-go* ['pre:.go] la terzultima sillaba è formata da due consonanti + vocale, si ha così [CCV - CV - CV]; f. CCCV: per esempio, nella parola *stra-no* ['stra:.no] la penultima sillaba è formata da tre consonanti + vocale, formando la seguente struttura

²⁸ Il diacritico [.] serve a separare le sillabe nella trascrizione fonetica.

²⁹ Per riferirsi alle singole sillabe di una parola, è necessario partire dall'ultima a destra e arrivare alla prima a sinistra. L'ordine è quindi il seguente: ultima, penultima, terzultima, quartultima, etc.

[CCCV - CV].

Schematizzando (Tab. 13), le parole italiane possono essere formate dalle seguenti strutture sillabiche:

POSSIBILI STRUTTURE DELLA SILLABA ITALIANA			
Caratteristiche	Struttura	Es. sillaba	Es. parola in cui la sillaba è inserita
a. Solo nucleo	[V]	a-	a-go
b. Una testa e un nucleo	[CV]	ca-	ca-sa
c. Un nucleo e una coda	[VC]	al-	al-to
d. Una testa, un nucleo e una coda	[CVC]	cor-	cor-to
COMBINAZIONI SILLABICHE PIÙ COMPLESSE			
e. Una testa formata da due consonanti e un nucleo	[CCV]	pre-	pre-go
f. Una testa formata da tre consonanti e un nucleo	[CCCV]	stra-	stra-no

Tab. 13: La struttura della sillaba italiana (tabella autoprodotta)

6.1.2 Restrizioni sillabiche

Per strutturare la sillaba italiana è necessario tenere in considerazione alcune regole; infatti, il numero e la qualità delle consonanti presenti nella sillaba italiana sono diversi rispetto alle sillabe di altre lingue straniere che prediligono la struttura [CV] come le lingue asiatiche, ad esempio³⁰. Le restrizioni sillabiche in italiano riguardano sia la testa sia la coda. Vediamole una alla volta. 1. Nella *testa*: se la testa è formata solo da una consonante [CV], è possibile avere una qualsiasi consonante dell'italiano; se la testa è formata da due o tre consonanti [CCV/CCVC/CCCV/CCVC] quella che si trova prima di V è /r/ o /l/: es: *prego* ['pre:go], *plastica* ['plas.ti.ka], *treno* ['tre:~no], *fratello* [fra.'tel.lo], *strano* ['stra:~no], *sprecare* [spre.'ka:~re], *splendido* ['splen.di.do]. Esistono però alcune eccezioni: le parole di origine straniera come *psicologia*, *pneumatico*, *gnoseologia*, compresi i derivati. 2. Nella *coda*: è possibile avere solo una consonante tra le seguenti: /r, l, m, n, s/, come in *parlo* ['par.lo], *alto*

³⁰ Il cinese, il thailandese, il giapponese, il coreano e il vietnamita hanno quasi esclusivamente una struttura sillabica universale data da CV. Quando in coda è presente una consonante, essa può solo essere una consonante nasale, questo spiega perché uno studente di italiano che ha una L1 tra quelle indicate sopra tende a pronunciare la parola *alto* ['al:to] e simili come ['anto].

[al.to], *bambino* [bam.'bi:.no], *penso* ['pen.so], *costo* ['kɔs.to]. 3. Fanno eccezione le parole di origine straniera che ormai sono entrate a far parte dell'italiano come *sport*, *must*, *cult*, *Nord*, *Sud*, *Est*, *Ovest*, etc... in questo caso la struttura sillabica può essere [CVCC/CCVCC] e in coda è possibile avere altre consonanti diverse da quelle indicate sopra. Questo avviene anche in altre parole rare, tra cui quelle provenienti dal greco come *atmosfera*, *afta*, *oftalmico*, etc. Se, invece, la consonante in coda è la stessa presente nella testa della sillaba successiva, si ha geminazione consonantica. In questo caso è possibile avere qualsiasi consonante dell'italiano: es. *fatto*, *palla*, *terra*, *addizione*, *rabbia*, etc...

Come nel paragrafo precedente, anche qui si propone una tabella (Tab. 14) al fine di offrire uno schema chiaro delle restrizioni sillabiche nella testa e nella coda di sillaba.

RESTRIZIONI SILLABICHE NELLA TESTA			
Caratteristiche	Struttura	Es. sillaba	Es. parola in cui la sillaba è inserita
a. La testa è formata da due consonanti: la C prima di V è /r/ o /l/	1. [CCV]	1. tre-	1. <i>tre-no</i>
	2. [CCVC]	2. plas-	2. <i>plas-ti-ca</i>
	3. [CCCV]	3. spre-	3. <i>spre-ca-re</i>
	4. [CCVCV]	4. splen-	4. <i>splen-di-do</i>
Eccezioni:			
- <i>psicologia</i> , <i>pneumatico</i> , <i>gnoseologia</i> e i loro derivati			
- le <i>geminate italiane</i> si possono trovare tutte in coda.			
RESTRIZIONI SILLABICHE NELLA CODA			
Caratteristiche	Struttura	Es. sillaba	Es. parola in cui la sillaba è inserita
a. Nella coda sono possibili solo le seguenti consonanti: /r, l, m, n, s/	1. [CVC]	1a. par-	1a. <i>par-lo</i>
		1b. bam-	1b. <i>bam-bi-no</i>
	2. [VC]	2. al-	2. <i>al-to</i>
Eccezioni:			
- parole di origine straniera, es: <i>sport</i> , <i>must</i> , <i>cult</i> , <i>nord</i> , <i>sud</i> , <i>est</i> , <i>ovest</i> ;			
- parole provenienti dal greco, es: <i>atmosfera</i> , <i>afta</i> , <i>oftalmico</i>			

Tab. 14: Restrizioni sillabiche nella testa e nella coda (tabella autoprodotta)

6.1.3 Divisione in sillabe

In italiano, la divisione in sillabe corrisponde tanto nella forma scritta quanto in quella orale. Per esempio, le parole *parlare*, *cantare*, *alto*, *palla*, *splendido*, *forte* vengono suddivise nel seguente modo: *par-la-re* [par.'la:re], *can-ta-re* [kan.'ta:re], *al-to* ['al.to], *pal-la* ['pal.la], *splen-di-do*

[ˈsplen.di.do], *for-te* [ˈfɔr.te]. La difficoltà maggiore consiste nel suddividere le parole che contengono le geminate intrinseche (o autogeminate) e quelle in cui la “s” sia seguita da una consonante. In questi due casi, la divisione sillabica fonetica è diversa da quella grafica.

Le geminate intrinseche /ts, dz, ʃ, ʎ, p/, come affrontato nel §5.5, hanno una durata lunga nel parlato, ma questa durata non viene rappresentata graficamente. Nella divisione sillabica fonetica è necessario rappresentare questa durata suddividendo il suono in due sillabe in cui la prima contiene in coda lo stesso attacco occlusivo o con lo stesso suono presente nella testa della sillaba successiva. Di conseguenza, parole come *azione*, *azoto*, *maglia*, *lasciare*, *ragno* vengono suddivise così: *a-zio-ne* [at.ˈtʃjoː.ne], *a-zo-to* [ad.ˈdʒoː.to], *ma-glia* [ˈmaʎ.ʎa], *la-scia-re* [laʃ.ˈʃa.re], *ragno* [ˈraɲ.ɲo]. Quando questi suoni si trovano all'inizio di parola e sono preceduti da vocale funzionano nello stesso modo, es: *lo zio*, *lo zaino*, *lo sci*, *la scelta*, *lo gnocco* si suddividono come segue: *lo-zi-o* [lot.ˈtʃiː.o], *lo-za-i-no* [lod.ˈdʒaːi.no], *lo-sci* [loʃ.ˈʃiː], *la-scel-ta* [laʃ.ˈʃel.ta], *lo-gnoc-co* [loɲ.ˈɲɔk.ko].

La “s” seguita da consonante (C) [s+C] nella divisione sillabica grafica si trova sempre in testa alla sillaba, mentre in quella fonetica si trova sempre in coda alla sillaba precedente. L'esempio che segue può aiutare a capire meglio. Prendiamo in considerazione le due parole *festa* e *posto*; le sillabazioni, rispettivamente grafica e fonetica, saranno *fe-sta* [ˈfes.ta] e *pos-to* [ˈpos.to]. La stessa cosa succede quando la “s” si trova all'inizio di parola preceduta da vocale (V), es: *la scatola* e *lo studente* si suddividono in *la-sca-to-la* [las.ˈkaː.to.la], *lo-stu-den-te* [los.tu.ˈden.te].

6.2 Accento

L'accento è la forza articolatoria con cui si pronuncia una sillaba. La sillaba accentata si dice tonica, mentre quella non accentata si dice atona. In italiano, la sillaba tonica viene realizzata con un aumento del volume della voce e con una durata maggiore rispetto alle sillabe atone se si trova in sillaba aperta. Se, invece, la vocale accentata si trova in sillaba chiusa, la durata vocalica è minore in quanto la durata maggiore è occupata dalla consonante in coda di sillaba. Prendiamo per esempio la parola *bambino* [bamˈbiːno]: nella sillaba accentata la [iː] ha una durata maggiore, segnata con il crono [ː], rispetto alle vocali presenti nelle altre due sillabe e viene articolata con una forza articolatoria maggiore. Le parole con accento finale come *però* [peˈrɔ] si definiscono tronche e non possiedono durata maggiore, ma solo forza articolatoria.

A livello acustico, la sillaba accentata presenta un significativo aumento di tutti i parametri fisici: ampiezza (corrispondente all'intensità sonora), durata (corrispondente alla lunghezza), frequenza (corrispondente all'altezza tonale).

La sillaba accentata diventa *prominente* all'interno del dominio prosodico di riferimento. Il dominio prototipico dell'accento è la *parola*, per cui si parla di "accento di parola", o *accento lessicale*. In caso di parole polisillabiche di una certa lunghezza e nei composti si rileva anche un *accento secondario*. La categoria prosodica di accento si manifesta anche in domini più ampi della parola, quali la parola fonologica, il sintagma e la frase (Marotta & Vanelli, 2024: 185).

L'accento nella sillaba italiana è mobile, può quindi trovarsi in qualsiasi posizione all'interno di una parola. Proprio per questa sua dinamicità, l'accento assume un "valore distintivo" e ha una funzione contrastiva, determinando il cambiamento di significato di una parola. Si crea così una coppia minima. Si pensi, per esempio, alla parola *fermati*. Se non è presente l'accento e la parola non è inserita in un contesto di frase ben preciso, essa può avere il doppio significato di: a) seconda persona singolare del modo imperativo del verbo *fermarsi* (es: *Fermati!* ['fer:mati]); b) participio passato maschile plurale del verbo *fermarsi* (es: *Mario e Lucia si sono fermati.* [fer'ma:ti]). In questo caso l'accento assume anche "valore morfologico" in quanto "distingue forme diverse di un paradigma verbale" (Marotta & Vanelli, 2024:189).

L'accento di parola in italiano è libero e può dunque trovarsi nelle seguenti posizioni: a. nella sillaba finale (sillaba tronca): *perché* [per'ke]; b. nella penultima sillaba (sillaba piana): *andiamo* [an'dja:mo]; c. nella terzultima sillaba (sillaba sdrucciola): *indico* ['in:diko]; d. nella quartultima sillaba (sillaba bisdrucciola): *portamelo* ['pɔrtamelo]; e. nella quintultima sillaba (sillaba trisdrucciola): *indicamelo* ['indikamelo]. Il problema principale consiste nel fatto che in italiano l'accento viene indicato graficamente solo quando si trova sull'ultima sillaba, come in *caffè, città, però, partì, iglù*. Può essere di due tipi: acuto, come in *perché, poiché, affinché* o grave, come in *è, cioè, caffè*. Il primo indica che la vocale è chiusa, mentre il secondo indica che è aperta. Inoltre, l'accento grafico si indica solo sulla sillaba finale di parola. Parole come *indico* ['indikɔ], *indico* [in'di:ko] e *indicò* [indi'kɔ] si differenziano graficamente solo per l'accento. In questo caso l'accento è un tratto distintivo perché determina un cambiamento di significato. La prima parola *indico* ['indikɔ] viene dal verbo *indicare* [indi'ka:re], prima persona singolare del presente indicativo; la seconda parola *indico* [in'di:ko] viene

dal verbo *indire* [in'di:re], prima persona singolare del presente indicativo; la terza, invece, *indicò* [indi'kɔ] viene di nuovo dal verbo *indicare* [indi'ka:re], terza persona singolare del passato remoto indicativo. Nei primi due casi, se la parola è scritta, è possibile comprenderne il significato solo dal contesto della frase. Quindi, quando l'accento fonico si trova sulle altre sillabe, è possibile pronunciare correttamente la parola solo se si conosce il significato o se è inserita in un contesto specifico, come visto nei due casi relativi alle parole *fermati* e *indico*. È necessario indicare l'accento grafico nei monosillabi omofoni (cioè, con lo stesso suono) come *se/sé*, *su/sù*, *da/dà*, *ne/né*, *li/li*, *la/là*, *di/dì*. In questo caso, l'accento grafico attribuisce alla parola un significato diverso.

Di seguito la tabella 15 (Tab. 15) che mostra i casi in cui alcuni morfemi verbali e le derivazioni nominali e aggettivali sono sempre tonici.

MORFEMI VERBALI SEMPRE TONICI	
1. desinenze dell'infinito	<i>amare, vedere, sentire</i>
2. 3° pers. sing. pass. remoto dei verbi regolari (sempre tronchi)	<i>riposò, marcì</i>
3. 1° e 3° pers. sing. futuro semplice (sempre tronchi)	<i>amerò, dormirò, amerà, dormirà</i>
4. part. passato	<i>riposato, dormito, preso, avuto</i>
MORFEMI DERIVAZIONALI E AGGETTIVALI SEMPRE TONICI	
5. suffissi in -ménto, -zióne, -àbile, -évole, -ibile	<i>portamento, organizzazione, recuperabile, arrendevole, riconoscibile</i>
6. i gradi alterati dell'aggettivo: diminutivo -ino, -ina, accrescitivo -óne, -óna, vezzeggiativo -étto, -étta, peggiorativo -accio, -accia	<i>tavolino, tazzina, omone, donnona, ragazzetta, cornetto, tavolaccia, ragazzacci</i>

Tab. 15: Morfemi verbali, derivazioni nominali e aggettivali con accento tonico (tabella autoprodotta, contenuti adattati da Marotta & Vanelli: 190-191)

6.3 Ritmo

Il ritmo dell'italiano è caratterizzato dall'alternarsi degli accenti e da numerosi fonemi di durata: a) la durata della sillaba accentata; b) la geminazione intrinseca o autogeminazione; c) la geminazione; d) il raddoppiamento fonosintattico (RF). La difficoltà che gli stranieri incontrano nel riprodurre il ritmo consiste proprio nella presenza di tali caratteristiche all'interno di una stessa frase. Per la grande quantità di allungamenti vocalici e consonantici distintivi, gli stranieri definiscono l'italiano una lingua musicale e affermano che "gli italiani, quando parlano, cantano" (Costamagna, 2000). Inoltre, esiste un ideale metrico di alternanza tra posizioni forti e deboli che determina il ritmo di una lingua. Nella

Figura 34 (Fig. 34)³¹, è possibile notare le caratteristiche del ritmo dell'italiano.

32.1. ASCOLTO E LETTURA

🔊 **32.1.1. Ascolta le frasi e nota i fenomeni fonetici a confine di parola** ➡

- 1) Ho _comprato _un pacco di pasta, un po' _di pane _e _del peperoncino.
- 2) Vuoi venire _a _vedere _un DVD a _casa di Valeria?
- 3) La commessa _ha _fatto la somma _e _si _è _rammaricata di _avere sbagliato.
- 4) La crostata di cioccolato _e _ricotta _è _croccante.
- 5) A _Maura _e _Laura auguro cento di questi anni.
- 6) Mario _e _Lisa non hanno più _soldi!

Fig. 34: Esercizio di fonotassi per cogliere il ritmo di parole e frasi (da Calabrò, 2010: 79)

6.4 Intonazione

L'intonazione permette ai parlanti di interagire e comunicare formulando domande o esclamazioni, esprimendo stati d'animo, sentimenti, intenzioni e tutto ciò che è possibile trasmettere con la lingua. Quindi, se questi formulano una frase con due intonazioni diverse, essa assume due significati e due scopi comunicativi diversi. Alcuni esempi possono essere utili a comprendere meglio. Si consideri la parola *ieri* all'interno di diverse frasi dove ne occupa la parte finale, definita tonia, e dove si realizza il *Pitch Accent* (PA), ovvero il picco accentuale che può essere *High* (alto) o *Low* (basso). A seconda della tonia con cui le sillabe vengono pronunciate, la parola assume un valore linguistico e comunicativo diverso. Ad esempio: 1. *È arrivato ieri.* (affermazione); 2. *È arrivato ieri?* (domanda totale o polare); 3. *O è arrivato ieri o non è arrivato.* (sospensione dell'enunciato); 4. *È uguale, o è arrivato ieri o arriva oggi.* (continuativa). La prima frase contiene una tonia conclusiva che i parlanti italiani utilizzano per esprimere affermazioni, domande parziali (quelle che non vogliono come risposta "Sì/No") ed esclamazioni; la curva intonativa è discendente. La tonia della seconda frase si definisce interrogativa e viene realizzata nelle domande totali, la cui risposta è "Sì/No"; la curva intonativa è ascendente. La terza

³¹ Tutte le attività del manuale si possono, consultare, ascoltare e svolgere sul sito del Laboratorio di Fonetica Sperimentale "Arturo Genre" dell'Università degli Studi di Torino dove è stato riportato interamente alla sezione *Risorse* → *Phone it!* il contenuto del manuale cartaceo, con i file audio della pronuncia neutra. Sulla pagina del laboratorio è, inoltre, possibile svolgere tutti gli esercizi di trascrizione fonetica in autonomia e controllarne le soluzioni.

frase ha una tonia sospensiva che è quella che si utilizza per esprimere sorpresa o la volontà di non continuare nella produzione della frase; la curva intonativa è ascendente/discendente. L'ultima frase, invece, presenta una tonia continuativa, si produce quando si vuole inserire brevi pause nel parlato e non si conclude il discorso, ma anche per fare una domanda parziale cortese; la curva intonativa è continua o media. La figura 35 (Fig. 35), seppur molto semplicistica e poco ortodossa, rappresenta in tabella le tonie appena discusse.

Tabella 5.1: Intonazioni e tonie dell'italiano.

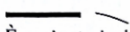

Esempio	Intonazione	Tonia
1. È arrivato ieri. (affermazione)	Discendente	CONCLUSIVA (per esprimere: frasi dichiarative, domande parziali, esclamazioni)
2. È arrivato ieri? (domanda)	Ascendente	INTERROGATIVA (per esprimere le domande totali, la cui risposta è Sì/No)
3. O è arrivato ieri o non è arrivato. (sospensione dell'enunciato)	ascendente/discendente	SOSPENSIVA (per esprimere sorpresa o la volontà di non continuare nella produzione della frase)
4. È uguale, o è arrivato ieri o arriva oggi. (continuativa)	continua o media	CONTINUATIVA (per fare brevi pause nel parlato e non si conclude il discorso; per fare una domanda parziale cortese)

Legenda: — = tonia

Fig. 35: Intonazione e tonie dell'italiano (fonte: Calabrò, 2012: 49)

Oltre alla tonia, esiste anche la protonia; essa rappresenta quella parte dell'intonazione che precede la tonia. Non è sempre facile riconoscerla. Tra tutte le protonie, la più facile riguarda le domande totali o parziali perché queste iniziano con un innalzamento delle sillabe iniziali della frase che si stanno per formulare. La protonia permette di distinguere in italiano un'affermazione da una domanda e rappresenta anche la difficoltà più grande per gli studenti stranieri. Nello scritto l'unico modo per rendere questa differenza è l'uso della punteggiatura, mentre nel parlato bisogna affidarsi esclusivamente all'intonazione. In base a quanto appena discusso nella figura 36 (Fig. 36) sono riportati gli esempi delle frasi 1. e 2. con l'aggiunta delle protonie.

Tabella 5.2: Le protonie.

Esempio	Intonazione	Tonia
 1. È arrivato ieri. (affermazione)	discendente	CONCLUSIVA (per esprimere: frasi dichiarative, domande parziali, esclamazioni)
 2. È arrivato ieri? (domanda)	ascendente	INTERROGATIVA (per esprimere le domande totali, la cui risposta è Sì/No)

Legenda: — = protonia - - - = tonia

Fig. 36: Intonazione e tonie dell'italiano (fonte: Calabrò, 2012: 50)

Come accennato poc'anzi, le due tabelle appena presentate non rendono giustizia alle effettive curve intonative realizzate dai parlanti e servono solo a semplificare, in prima battuta, l'andamento delle tonie. È bene evidenziare che, dagli ultimi decenni del XX secolo e nei primi quindici/vent'anni del XXI secolo, i fonetisti hanno dedicato maggiore attenzione agli studi sull'intonazione, grazie anche allo sviluppo delle nuove tecnologie e a strumenti di lavoro quali il software PRAAT che permette, dopo aver caricato le registrazioni audio, di visualizzare l'oscillogramma, la curva melodica degli enunciati, la frequenza in Hz, l'etichettatura suddivisa per confini di parole che costituiscono la frase e, in ultimo, la trascrizione *ToBI* (*Tone and Break Indices*) per individuare il *Pitch Accent* (PA) e il confine melodico. Tale sistema di trascrizione è quello attualmente utilizzato negli studi sull'intonazione autosegmentale nell'ambito della fonetica acustica. L'uso degli oscillogrammi e dei sistemi di trascrizione codificati permette di mettere a confronto le lingue e di verificare in quali casi le curve intonative differiscano e in quali si equivalgano. Grazie ad essi si è in grado, da un lato, di approfondire la conoscenza delle lingue e, dall'altro, di usufruire di ulteriori e validi strumenti anche per insegnarle. In particolare, per quanto concerne l'intonazione, tramite tali strumenti e sistemi gli apprendenti diventerebbero più consapevoli e competenti nella competenza comunicativa in L2/LS. Di seguito si riportano tre esempi tratti da Marotta, Vanelli (2024) che mostrano le curve melodiche per l'enunciato dichiarativo (Fig. 37), l'enunciato interrogativo – domanda totale (Fig. 38) e l'enunciato interrogativo – domanda parziale (Fig. 39). Osservando le curve melodiche si può notare dove si trova il PA e come procede la curva melodica, L se *Low* (discendente) e H se *High* (ascendente).

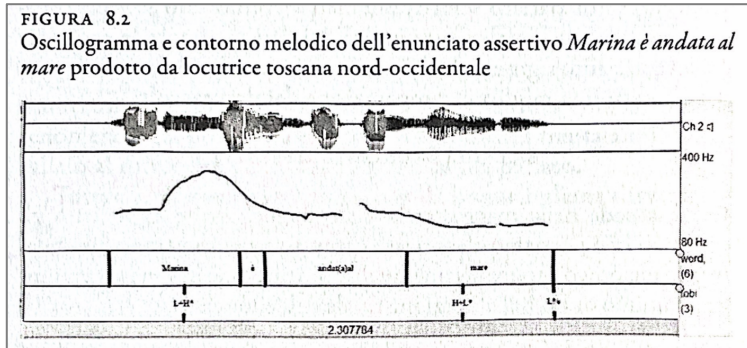


Fig. 37: Esempio di oscillogramma e contorno melodico per l'enunciato dichiarativo "Marina è andata al mare" (fonte: Marotta & Vanelli, 2024: 230)

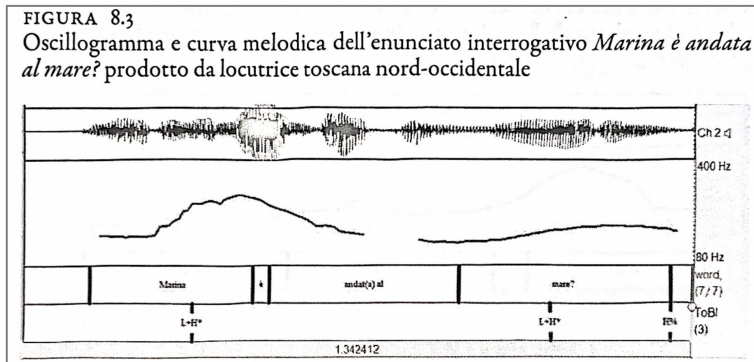


Fig. 38: Esempio di oscillogramma e contorno melodico per l'enunciato interrogativo "Marina è andata al mare?" (fonte: Marotta & Vanelli, 2024: 231)

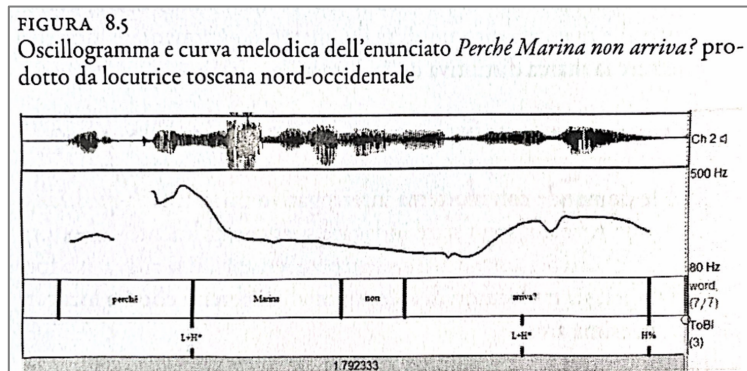


Fig. 39: Esempio di oscillogramma e contorno melodico per l'enunciato interrogativo "Perché Marina non arriva?" (fonte: Marotta & Vanelli, 2024: 234)

In questa sede non si pretende di essere esaustivi poiché la discussione sull'intonazione richiederebbe un approfondimento a parte. Pertanto, si rimanda ai contributi di Marotta, Vanelli (2024), De Dominicis

(2010) e Nespor & Vogel (2007) per approfondimenti³².

7 Italiano standard e varianti regionali

Viene definita standard la pronuncia usata da alcune categorie professionali particolari come attori, doppiatori e professionisti della voce, giornalisti (ma non tutti), annunciatori e presentatori. La pronuncia standard, al fine di essere chiara e comprensibile a tutti, non presenta particolari caratteristiche del luogo di provenienza.

Il modello di pronuncia standard è stato, da sempre, il fiorentino colto, da cui sono stati eliminati alcuni tratti tipici della Toscana. Negli ultimi decenni, il modello si è modificato a favore delle pronunce settentrionali, considerate di maggior prestigio. Le pronunce dell'italiano che si avvicinano di più a quella standard sono quelle dei parlanti del Centro Italia (Toscana, Umbria, Lazio, Marche e parte della provincia dell'Aquila, in Abruzzo). Questa maggior vicinanza è dovuta al fatto che in queste zone le parlate provengono direttamente dal latino orale e non ci sono state, nel passaggio dal latino all'italiano, particolari interferenze. La conoscenza e l'utilizzo di questo tipo di pronuncia, che definiamo anche neutra, appartengono a una categoria ristretta proprio perché, nella scuola dell'obbligo italiana, non viene data particolare importanza alla forma orale della lingua, ma solo a quella scritta. Succede, così, che tutti gli italiani colti siano in grado di scrivere in italiano standard in contesti formali, ma non sappiano adottare una pronuncia standard in quei contesti. Infatti, quasi sempre è possibile riconoscere il luogo di provenienza dei parlanti italiani perché pronunciano alcuni suoni diversamente rispetto all'italiano neutro e formulano le frasi con un'intonazione diversa. Questo è dovuto al fatto che in ogni regione e in ogni città, anche piccola, esistono differenze di pronuncia. Ad ogni modo, oggi si parla di neo-standard proprio grazie alle differenze presenti nelle varianti regionali, che fanno a tutti gli effetti parte del nostro repertorio linguistico e che non possono essere eliminate. Nessun italiano è in grado di parlare con una pronuncia neutra sin dalla nascita. È necessario seguire corsi di dizione, studiare ed esercitarsi molto per eliminare le caratteristiche regionali. Quando non si riesce a capire da quale area geografica provenga un parlante, molto probabilmente adotta una pronuncia standard.

Il motivo di queste differenze di pronuncia consiste nel fatto che fino ai primi decenni del 1900 gli italiani parlavano prevalentemente il dialetto.

³² Si rimanda a studi futuri il dettaglio teorico e la sua applicazione nel contesto dell'italiano L2/LS.

Con l'arrivo dell'industrializzazione, lo spostamento delle famiglie dalle campagne alle città, dal sud al nord Italia, la scolarizzazione e la nascita dei mass-media, la lingua italiana si è diffusa lentamente in tutto il territorio nazionale andandosi a mescolare con i dialetti. Si sono create, così, diverse varietà regionali che si distinguono in modo evidente per la fonologia, anche se le differenze sono ugualmente presenti sia nel lessico sia nelle espressioni (fraseologia). In seguito a queste differenze, si può affermare che l'italiano è una lingua che cambia diatopicamente, cioè a seconda del luogo in cui viene parlata. Per quanto riguarda l'intonazione, la situazione è molto più varia e complessa rispetto ai tratti segmentali, poiché può variare anche tra due paesi abbastanza limitrofi. Del resto, come affermano Marotta & Vanelli: “i tratti prosodici occupano una posizione abbastanza periferica nel sistema fonologico italiano, mentre rivestono un ruolo di primo piano in ambito sociolinguistico, perché possono fungere da veri e propri indici di appartenenza e di identità sociale” (2024: 244). Da qui deriva la valenza sociofonetica dell'intonazione (cfr. Calamai, 2015).

Nei paragrafi successivi, si tratterà brevemente delle caratteristiche delle varianti regionali con riferimento alle vocali e alle consonanti. Per quanto affermato sopra, si rimandano ad ulteriori studi le varianti regionali dell'intonazione. Per ascoltare, invece, l'intonazione standard di frasi prodotte da un professionista è possibile accedere agli audio relativi alla figura che segue (Fig. 40) sul sito del *Laboratorio di Fonetica Sperimentale Arturo Genre* (LFSAG) dell'Università degli Studi di Torino.

- 🔊 31.1.5. Ascolta le frasi e la diversa intonazione, cerca di capirne il significato e ripeti
- a)
1. – Hai saputo che ha fatto domenica scorsa l'Atalanta?
 2. – Ha vinto?
 3. – Ha vinto o ha perso?
 4. – Ha vinto.
 5. – No! Ha vinto? Non ci credo!
- b)
1. – Gianni ha preso il giornale.
 2. – Gianni ha preso il giornale?
 3. – Chi ha preso il giornale? (– Gianni.)
 4. – Cos'ha preso Gianni? (– Il giornale.)
 5. – Gianni ha preso il giornale, vero?
 6. – Gianni ha preso il corriere o la gazzetta?
 7. – Cos'ha preso Gianni? Il corriere o la gazzetta?
 8. (– Passami il giornale, per favore.) – Il corriere o la gazzetta?
 9. (– Mi dia il giornale di oggi, per favore.) – Il corriere o la gazzetta?
 10. – (Prima di andare al lavoro,) Gianni prende il giornale, il biglietto del tram, il pane e la focaccia.
 11. – (Prima di andare al lavoro,) Gianni prende il giornale, il biglietto del tram, il pane, la focaccia...
 12. – Gianni ha preso due giornali: il corriere e la gazzetta.
 13. – Se fosse andato al lavoro più presto, Gianni sarebbe riuscito a prendere il giornale.
 14. – Gianni sarebbe riuscito a prendere il giornale, se fosse andato al lavoro più presto.
 15. – Il giornale l'ho preso io, Gianni.
 16. – L'hai preso tu il giornale, Gianni?
 17. – Gianni, che è uscito presto stamattina, ha preso il giornale.
- c)
1. – Gianni ha preso il giornale.
 2. – Gianni, l'ha preso il giornale?
 3. – Il giornale, l'ha preso Gianni?
 4. – L'ha preso Gianni il giornale?
 5. – Gianni ha preso il giornale?
 6. – Gianni ha preso il giornale?
 7. – Gianni ha preso il giornale?
 8. – Gianni non ha preso il giornale. Gianni ha ripreso il giornale.
 9. – Gianni ha preso il corriere.
 10. – Gianni ha preso il corriere, non la gazzetta.
 11. – Gianni ha preso proprio il giornale.
 12. – Il giornale ha preso Gianni.

Fig. 40: Frasi con diversa intonazione (fonte: Calabrò, 2010: 78-79)

7.1 Trattati fonetici delle varianti regionali

7.1.1 Varianti regionali delle vocali

Nelle varietà regionali dell'italiano è presente una distribuzione diversa delle vocali. In particolare, al Nord si assiste ad una pronuncia meccanica di "vocale aperta in sillaba chiusa o di vocale chiusa in sillaba aperta": ['be:ne] *bene*, ['tre:no] *treno*, [s'tella] *stella*, ['kwesto] *questo* al posto della pronuncia standard ['bɛ:ne, 'trɛ:no, s'tella, 'kwɛsto] o di fronte a ipercorrettismi stilistici per apparire più "fini ed eleganti": [ni'pɔ:te] *nipote*,

[tɒnno] *tonno*, [mɔʎʎe] *moglie*, [mi'ke:le] *Michele* al posto di [ni'po:te, 'tonno, 'mɔʎʎe, mi'ke:le]. Alcune forme appaiono più diffuse in alcune regioni che in altre: ad es. al Nord prevale la vocale chiusa in [ve'dendo, kli'ente, 'penso] al posto dello standard [ve'dendo] *vedendo*, [kli'ente] *cliente*, ['penso] *penso*; al Sud, invece, prevale la vocale aperta in sillaba accentata in forme come ['fɔnte, ro'tɔndo, 'sɔŋŋo] in cui dovrebbe esserci, secondo lo standard, la vocale chiusa ['fonte] *fonte*, [ro'tondo] *rotondo*, ['soŋŋo] *sogno*.

Per quanto riguarda le opposizioni delle due vocali aperte e delle due chiuse, oltre alle già menzionate *botte* e *pesca*, poche coppie si oppongono anche nel Centro: ['kɔlto] *colto* con il significato di “istruito” e ['kɔlto] come part. pass. del verbo *cogliere*; ['o] *o* con valore di congiunzione e ['ɔ] *ho*; ['vɔlto] *volto* con il significato di *viso* e ['vɔlto] come part. pass. del verbo *volgere*; ['kolla] *con la* e ['kɔlla] *la colla*; ['fosse] *fosse* come cong. imperf. del verbo *essere* e ['fɔsse] che significa “buche”; ['e] *e* congiunzione e ['ɛ] *è*; ['venti] *20* e ['vɛnti] *i venti* del Nord; [at'ʃetta] *accetta* “ascia” e [at'ʃetta] come 3° pers. sing. indicativo del verbo *accettare*; ['lɛddʒe] *la legge* che significa “la norma” e ['lɛddʒe] come 3° pers. sing. indicativo del verbo *leggere* (Canepari, 1979).

Le pronunce regionali hanno quindi una distribuzione diversa rispetto a quella standard e, in seguito alla rapida espansione dei mezzi di comunicazione di massa e, in casi sempre più frequenti, alle mescolanze etniche, oggi si assiste alla realizzazione di pronunce miste.

7.1.2 Varianti regionali delle consonanti

In alcune zone d'Italia sono presenti pronunce distintive che le caratterizzano in modo particolare. Nelle considerazioni che seguono si farà riferimento all'alternanza di suoni consonantici, contrari a o diversi da quelli presenti nell'italiano standard.

/ts, dz/: al Nord si ha la tendenza a pronunciare l'affricata dentale sorda di ['tsukkero, 'tsi:o, 'tsukka] in sonora ['dzukkero, 'dzi:o, 'dzukka] *zucchero, zio, zucca*; al Sud accade il contrario, cioè quando il suono [ts] si trova dopo *n, l, r* e in posizione intervocalica esso viene reso [dz], es. [al'tsa:re, kan'tso:ne, 'fɔrtsa, stat'tsjo:ne] vengono pronunciate [al'dza:re, kan'dzo:ne, 'fɔrdza, stad'dzjo:ne] *alzare, canzone, forza, stazione*. In Veneto, /ts, dz/ vengono spesso pronunciate [s, z] come in [pat'tsjentsa] *pazienza* resa [pa'sjensa] **pasiensa*.

/s, z/: in italiano standard e in tutte le varianti regionali troviamo [s] all'inizio di parola e seguito da consonante sorda, [z] seguito da consonante sonora: ['sasso, 'sparo, 'zbatto] *sasso, sparo, sbatto*. Negli altri casi,

però, /s/ e /z/ hanno uno scarsissimo rendimento funzionale, poiché tanto al Sud quanto al Nord si utilizza uno solo di questi fonemi, come si può notare negli esempi che seguono. In posizione intervocalica abbiamo al Sud sempre [s]: [ko'si, 'ka:sa, 'ka:so, 'kɔ:sa, 'rɔ:sa, iŋ'gle:se, 'u:so, 'na:so], mentre al Nord si ha sempre [z]: [ko'zi, 'ka:za, 'ka:zo, 'kɔ:za, 'rɔ:za, iŋ'gle:ze, 'u:zo, 'na:zo] *così, casa, caso, cosa, rosa, inglese, uso, naso*. Sempre nel Settentrione, mentre si pronuncia, secondo quanto prescritto dall'italiano standard, [s] in parole come *risaputo, risuolare, risalire*, si tende a pronunciare con [z] *risolvere, presentire, disegno*. Solo in Toscana e nell'italiano standard, questa coppia fonematica ha un rendimento funzionale in posizione intervocalica, infatti, si tende a distinguere ['fu:so] *fuso* “arnese per filare” da ['fu:zo] dal verbo *fondere*; ['kʲe:se] *chiese* “domandò” da ['kʲe:ze] “edifici” (Canepari, 1999).

In quasi tutta l'area centro-meridionale, compresa la Toscana (ma esclusa Firenze), se /s/ è preceduta da /n, l, r/, viene realizzata come [ʈ]; perciò parole come ['penso, 'polso, 'orso] *penso, polso, orso*, vengono pronunciate ['pɛntso, 'poltso, 'ortso]. In Campania, /s, z/ vengono pronunciate rispettivamente [ʃ] davanti alle consonanti sorde /p, t, k, f/ come in ['spɔrko, stu'dente, 'skwɔ:la, sfati'ka:to] *sporco, studente, scuola, sfaticato* rese ['ʃpɔrko, 'ʃtu'dente, 'ʃkwɔ:la, 'ʃfati'ka:to] e [ʒ] davanti a /b, d, g, v, m, n/ come in ['zbaʎlo, zdra'jarsi, zgreto'la:re, 'zveʎʎa, 'zmettila, znatu'ra:to] *sbaaglio, sdraiarsi, sgretolare, sveglia, smettila, snaturato* pronunciate ['ʒbaʎlo, zdra'jarsi, zgreto'la:re, 'ʒveʎʎa, 'ʒmettila, znatu'ra:to].

/ɲ, ʎ, ʃ/: sono sempre lunghi, nella pronuncia standard, in posizione intervocalica anche all'interno della frase: ['ɔɲɲi] *ogni*, ['ʃeʎʎi] *scegli*, ['peʃʃi] *pesci*; [loɲ'ɲɔkko] *lo gnocco*, ['lwɔ:moʎʎi'disse] *l'uomo gli disse*, [laʃʃe:na] *la scena*, [loʃʃa:me] *lo sciame*. Non viene pronunciato alcun suono [j] tra /ɲ, ʎ, ʃ/ e la vocale che segue, anche se nella grafia corrente c'è “i”. Questa “i” non è altro che un espediente grafico per indicare la pronuncia delle consonanti che la precedono; in alcuni casi potrebbe semplicemente indicare un residuo etimologico, per cui, pur essendoci graficamente, non va pronunciata. È questo il caso di alcune parole quali: ['ʃɛntsa, koʃʃɛntsa, 'tʃɛ:lo] *scienza, coscienza, cielo* che in Campania vengono erroneamente pronunciate ['ʃɛntsa, koʃʃɛntsa, 'tʃɛ:lo].

La *gorgia* è un fenomeno tutto toscano e consiste nel pronunciare [h] i suoni [p, t, k] rendendo riconoscibili i parlanti di questa regione. Ad esempio, le parole ['kɔ:za, 'ka:sa] *cosa, casa* diventano in toscano ['hɔ:za, 'ha:sa]. Sempre in Toscana, quando i suoni [tʃ, dʒ] si trovano dopo la vocale, vengono pronunciati [ʃ, ʒ] come in ['fa:tʃile, 'a:dʒile] *facile, agile* rese ['fa:file, 'a:ʒile] producendo così il fenomeno di deaffricazione.

In alcune zone del Centro (esclusa la Toscana e il centro-nord di Marche e Umbria) e del Sud si assiste al fenomeno della geminazione con i suoni [b, dʒ] in posizione posvocalica; parole come ['li:bro, 'a:dʒile] *libro* e *agile* vengono pronunciate ['li·bbro, 'a·ddʒile].

In Calabria, Sicilia e Sardegna, /r/ iniziale di parola preceduta da vocale viene geminata come in [la'ra:dʒo] *la radio* pronunciata [lar'ra:dʒo].

In Sicilia orientale, quando è presente /1+ C/, il fonema /1/ viene assimilato dalla consonante successiva e diventa /CC/; così parole come ['alto, 'kaldo] *alto, caldo* diventano ['atto, 'kaddo].

In Sardegna, le consonanti brevi che si trovano nella sillaba successiva a quella accentata vengono geminate; parole come [an'da:to, 'di:tʃi] *andato, dici* vengono pronunciate [an'datto, 'dittʃi].

Nelle varietà di italiano del Nord si ha una quasi totale degemminazione consonantica, cioè le consonanti geminate e autogeminate vengono pronunciate come consonanti semplici. Parole come [ab'bja:mo, 'soŋpo] *abbiamo e sogno* diventano [a'bja:mo, 'so:ŋo].

Le descrizioni proposte fin qui tengono conto delle principali caratteristiche che distinguono le varietà regionali in merito alle vocali e alle consonanti. Per un approfondimento si vedano, da un punto di vista descrittivo, Canepari (1979; 1999) e Telmon (1993) e, da un punto di vista strumentale, De Iacovo (2019). Sul sito del LFSAG dell'Università degli Studi di Torino si può consultare l'archivio di parlato di italiano regionale del progetto VINCA a cura di Romano & De Iacovo (2017) e ascoltare le pronunce regionali.

8 Conclusione

In questo capitolo sono state affrontate le questioni teoriche relative alla fonologia e alla fonetica fornendo strumenti teorici e pratici per comprendere le caratteristiche della lingua italiana nei suoi tratti segmentali e suprasegmentali. Nel terzo capitolo si tratterà delle teorie sull'acquisizione della pronuncia di una L2/LS e delle difficoltà che gli apprendenti stranieri incontrano maggiormente.

3 Acquisizione della pronuncia in italiano L2/LS

Variabili, teorie ed errori

1 Introduzione

In questo capitolo ci si concentrerà su quattro aspetti principali che caratterizzano i quattro paragrafi in cui è suddiviso: 1. le variabili che condizionano la pronuncia della L2 (§2); 2. i modelli teorici che riguardano i fattori di condizionamento nella percezione e nella produzione della L2 (§3); 3. ulteriori fenomeni e teorie legati alla concezione dell'errore (§4); 4. le difficoltà di pronuncia degli apprendenti di italiano L2/LS (§5).

I contenuti presenti nei paragrafi che seguono, pur non essendo esaustivi, sono fondamentali sia per evitare di stigmatizzare la pronuncia degli stranieri sia per rendere i docenti consapevoli delle difficoltà intrinseche alla fonetica e alla fonologia di una lingua. Essendo stato finora dedicato poco spazio a tali argomenti nella didattica delle lingue straniere (almeno per il contesto dell'italiano L2/LS), lo scopo di queste pagine è fornire una visuale ampia sull'acquisizione e sull'apprendimento degli aspetti e dei fenomeni fonetico-fonologici che intervengono tra la L1 e la L2/LS, nonché di quelli della L1 che interferiscono sulla L2/LS.

2 I fattori che influiscono sulla pronuncia della L2: le variabili

I fattori su cui la letteratura linguistica ha posto attenzione in riferimento all'influenza che la lingua madre ha sulla pronuncia della L2 sono: l'età di apprendimento della L2, il periodo di permanenza nell'area in cui si parla la lingua seconda, il genere, l'istruzione formale, la qualità e la quantità dell'input, la motivazione, l'attitudine ad apprendere una lingua, la quantità d'uso di L1 o L2 e l'ansia linguistica. Nei paragrafi che seguono saranno affrontati sinteticamente.

2.1 L'età di apprendimento della L2 (Age of L2 learning - AOL)

Esistono vari periodi critici (Flege et alii, 2001), ognuno dei quali intacca abilità linguistiche differenti. La prima a danneggiarsi è proprio quella necessaria allo sviluppo di una pronuncia che si avvicini a quella nativa della L2. I soggetti che hanno iniziato ad apprendere una L2 prima della fine del Periodo Critico (§3.2.3) avranno una pronuncia migliore rispetto a coloro i quali si sono affacciati alla L2 per la prima volta dopo la fine del Periodo Critico. Poiché l'età è indice dello sviluppo del sistema della L1, si può ritenere che quanto più sarà sviluppato il sistema della L1 nel momento in cui si inizia a studiare una L2, tanto più sarà l'influenza della L1

sulla L2. Diverse sono, invece, le posizioni relative alla fine del Periodo Critico per le abilità del parlato in L2. Alcuni studiosi ritengono che il Periodo Critico termini a 12 anni, altri a 15 (Flege et alii, 2001). Nella letteratura esistente, sostenuta dai dati di numerosi studi, si afferma che molti di coloro che hanno iniziato a studiare la lingua seconda entro il sesto anno di età non presentano l'influenza della L1 nella pronuncia della L2, a differenza di adolescenti e adulti che hanno cominciato dopo i 12 anni, dalla cui pronuncia emerge un forte accento straniero. Nonostante ciò, non ci sono ancora studi che ci permettano di affermare con sicurezza se coloro i quali apprendono una lingua seconda entro i 6 anni produrranno enunciati privi di accento straniero, né se presenteranno un accento straniero qualora inizino dopo la pubertà. Appare evidente che altri fattori, oltre all'età, intervengono nelle fasi di apprendimento della pronuncia di una L2.

2.2 Il periodo di permanenza nell'area in cui si parla la L2 (Length of Residence - LOR)

Il periodo di permanenza specifica il numero di anni trascorsi in una comunità dove la lingua seconda è predominante. In riferimento a quest'argomento, gli studiosi si dividono in due categorie: da una parte ci sono coloro che ritengono che il periodo di permanenza in un'area a prevalente uso di L2 influisca sull'accuratezza della pronuncia della lingua appresa, mentre dall'altra ci sono coloro che, come Flege e i suoi colleghi, in seguito alle analisi condotte, sostengono che il periodo di residenza non infici la pronuncia della L2 tanto quanto l'età in cui essa si apprende. I risultati ottenuti da Flege et alii (2001:197-199) portano questi autori ad affermare che gli effetti del periodo di permanenza dipendono dall'età di apprendimento della L2.

2.3 Il genere (Gender)

Anche per quest'aspetto, dalle ricerche emergono posizioni divergenti rispetto all'influenza del genere sul grado di accento nella L2. Da alcuni risultati è emerso che le bambine e le adolescenti hanno ottenuto percentuali maggiori rispetto ai maschi della stessa età. Questo dipende dal fatto che le differenze tra maschi e femmine sono maggiori per gli individui che apprendono la seconda lingua tra il primo e il sesto anno d'età. Inoltre, le differenze di genere diminuiscono non appena aumenta il periodo di permanenza. Le conseguenze dovute al genere cambiano in base all'età di apprendimento. Le femmine con acquisizione entro i 12 anni hanno ottenuto percentuali maggiori rispetto ai coetanei maschi, mentre i maschi con acquisizione dopo i 16 anni hanno raggiunto percentuali maggiori rispetto

alle coetanee (Flege et al., 2001:199-200). Anche in questo caso, i risultati di tali ricerche non conducono a conclusioni definitive.

2.4 L'istruzione formale (Formal Instruction)

Nella maggior parte delle lezioni di lingua straniera sembra si dedichi pochissima attenzione alla didattica della pronuncia con il conseguente risultato di un minimo effetto delle variabili relative all'istruzione sull'apprendimento della pronuncia della L2. Ad esempio, l'eccessiva quantità di lezioni formali di inglese LS è risultata inversamente proporzionale all'accuratezza nella pronuncia della stessa lingua. È stato riscontrato che, se viene dedicato tempo specifico alle esercitazioni fonetiche durante il percorso di apprendimento di una LS, queste favoriscono il miglioramento della pronuncia della LS (Silveira, 2002; Sisinni, Escudero & Grimaldi, 2013; 2014; Sisinni et al., 2013; Grimaldi, 2017).

2.5 La qualità e la quantità dell'input

La qualità e la quantità dell'input sono strettamente collegate all'istruzione formale, soprattutto se si pensa alle differenze che intercorrono tra acquisizione/apprendimento di una L2 rispetto a quelle di una LS. Quando si impara una LS in contesto scolastico con un docente non madrelingua e per sole 2/3 ore a settimana (prendendo ad esempio il caso delle scuole italiane dove solo nei percorsi di liceo linguistico o di potenziamento linguistico si ha a disposizione anche il docente madrelingua per le ore di conversazione) la quantità di input che viene fornito in LS è ridotto quasi esclusivamente alle attività che si svolgono in classe e quando l'insegnante parla in lingua straniera. Quest'ultimo aspetto è però collegato anche alla preparazione e alla pronuncia del/la docente che rappresenta comunque un modello di riferimento per gli studenti. Ma la qualità e la quantità dell'input dipendono anche da quanto si viene esposti a materiali in lingua autentici, come le serie tv, i documentari, i telegiornali, i podcast, i film e tutto ciò che la rete oggi può offrire. Un apprendente che, fuori dall'orario scolastico, dedichi un tempo costante all'ascolto avrà maggiori probabilità di migliorare la fluenza e la pronuncia della LS anche senza soggiornare nel paese della LS. Similmente, un discente che si trovi in contesto L2 può imparare la pronuncia bene, o meno bene, a seconda della qualità e della quantità di input a cui viene esposto. Si consideri il caso degli apprendenti sinofoni nel territorio italiano: essi, appartenendo a comunità molto coese, dedicano la maggior parte del loro tempo all'interazione con familiari e amici cinesi e lasciano poco spazio all'interazione con gli italiani. Il permanere dell'uso della L1 nell'arco della giornata, quando si vive e si studia nel

paese della L2, non facilita l'acquisizione e l'apprendimento in percezione né in produzione. Questo spiegherebbe perché molti apprendenti stranieri non progrediscono nella L2 nonostante gli anni di permanenza nel Paese in cui si parla quella lingua. A ciò si aggiunge il fatto che spesso non vengono guidati con strategie e tecniche specifiche nell'apprendimento delle categorie fonetiche.

2.6 La motivazione (Motivation)

Molti studi hanno esaminato quanto la motivazione abbia influito sul grado di accento straniero nella L2. Le procedure per misurare le variabili motivazionali sono state molte, ma, nella maggior parte dei casi, ai soggetti è stato chiesto di classificare l'importanza di una buona pronuncia della L2 per questioni lavorative e per la vita sociale su una scala che andava da "molto importante" a "per nulla importante". I risultati di queste ricerche indicano che i due fattori interessati condizionano gli apprendenti per una minima percentuale, che sembrerebbe non superare il 3%. Nel complesso, si può affermare che le variabili relative alla motivazione professionale e di integrazione non conducono automaticamente a una pronuncia della L2 priva di accento straniero.

2.7 L'attitudine ad apprendere una lingua

Non è ancora possibile affermare se l'abilità musicale possa essere considerata una delle variabili che influiscono maggiormente sul grado di pronuncia della L2, mentre è stato più volte trovato che la capacità di imitare i suoni di una lingua permette di prevedere il grado di accento straniero nella L2. Inoltre, le due abilità prese singolarmente non sembrano avere effetti particolari sulla L2 (Flege, Munro & Mackay, 1995), se invece vengono considerate come un'unica componente insieme alla capacità mnesica, allora possono sì condurre il parlante ad un buon grado di accuratezza nella pronuncia della lingua straniera (Flege, 1999).

2.8 La quantità d'uso di L1 o L2 (Language use)

Gli studi sull'influenza delle caratteristiche della L1 sulla pronuncia della L2 sono stati condotti sulla base di alcune informazioni tratte da apprendenti italiani di lingua inglese negli USA. Queste informazioni riguardavano il tempo degli apprendenti trascorso a parlare inglese con i nativi in casa, sul posto di lavoro o a scuola e quanti mesi hanno risieduto con coinquilini di madrelingua inglese. La combinazione del periodo di residenza negli USA e di coabitazione con i nativi degli apprendenti di inglese come lingua straniera è risultata tra i primi tre fattori che contribuiscono al miglioramento della pronuncia della L2, riducendone il grado di accento straniero. A conclusione di questi lavori, i bilingui che parlavano italiano frequentemente hanno mostrato un maggior accento straniero rispetto a coloro che lo parlavano raramente (Flege e alii, 2001:203-204).

2.9 Emotività e filtro affettivo nella percezione e produzione dei tratti fonetico-fonologici di una L2/LS

Non si può non considerare, tra le variabili che influiscono sull'apprendimento di alcune categorie fonologiche, il profilo di personalità dell'apprendente adulto e, nello specifico, il grado e l'inclinazione all'ansia. Uno studio di Costamagna (2003) dimostra quanto questa, unita alla tendenza alla sottomissione, possa incidere in modo particolare sull'apprendimento dei suoni affricati rispetto a chi mostra maggior tendenza all'autonomia. Gli studi di Hyltenstam & Abrahamsson (2000) avevano già evidenziato che, dopo l'adolescenza, i fattori sociopsicologici diventano tanto predominanti da determinare un importante grado di variabilità nell'acquisizione delle categorie fonologiche poiché si è maggiormente sensibili all'input e al contesto. Questi studiosi affermano che in qualunque processo acquisizionale (da quello fonologico a quello pragmatico e testuale) l'individuo categorizza la realtà e il linguaggio attraverso gli universali e il principio di marcatezza³³ quali fattori interni di natura cognitiva e mentale. I vincoli e le restrizioni che in L2 dipendono da essi non dipendono né dai fattori strutturali derivanti dalla competenza della L1 né da fattori esterni sociopsicologici.

3 I fattori di condizionamento nella percezione e nella produzione della L2: modelli teorici

3.1 La fonologia dell'interlingua (FI)

Proprio come l'interlingua per la morfologia e il lessico, e per le competenze testuali e pragmatiche, anche la Fonologia dell'Interlingua (FI) si presenta come un sistema dinamico e variabile (Major, 2001: 22). Essa è, infatti, alla base della produzione scientifica più recente che ha cercato di individuare alcune domande di ricerca fondamentali per comprendere i processi di acquisizione e apprendimento del sistema fonologico. Giannini (2003) sintetizza quanto sviluppato nel lavoro di Joup & Weinberger (1987). Le domande sono le seguenti:

1. Quali *modelli cognitivi* intervengono nella formazione del sistema fonologico dell'interlingua?
2. Quali fattori condizionano le abilità *percettive e produttive* degli apprendenti nell'evoluzione diacronica individuale?
3. In che misura i *fattori* e le *esperienze socio-culturali* determinano

³³ Si veda il §3.3.1.

le condizioni necessarie al raggiungimento di una competenza attiva e passiva in L2 realmente prossima allo stato di competenza dei nativi, o quanto favoriscono, piuttosto, la permanenza di fenomeni di fossilizzazione?

I tre punti coinvolgono, in forma implicita, corrispondenti ambiti teorici:

1a. il problema della *categorizzazione* dei sistemi di suoni della lingua appresa (dimensione cognitiva).

2b. Il problema della *ri-organizzazione* di tali sistemi (dimensione strutturale).

3c. Il problema della *scelta* e dell'*uso* delle categorie apprese (dimensione pragmatica) (Giannini, 2003: 8).

Fino alla fine degli anni '80 del Novecento ci si era limitati a osservare gli errori a livello segmentale e sillabico come conseguenza dell'influenza della L1 sulla L2, ovvero dell'interferenza. Gli studi più recenti si sono spostati, quindi dalla produzione ai processi cognitivi e verso la categorizzazione e la ristrutturazione del sistema fonologico (Giannini, 2003: 9).

Varie teorie si sono sviluppate e, per poter comprendere gli studi che sono stati svolti nell'ambito dell'acquisizione fonologica, è necessario ripercorrere le teorie a partire da quella del Periodo Critico (*Critical Period Hypothesis* – §3.3) per arrivare alle più recenti, passando per il concetto di interferenza e di variabili che intervengono nell'apprendimento di una L2/LS (§4).

3.2 L'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis*)

L'Ipotesi dell'Analisi Contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis* – CAH), di cui Lado (1957) è uno degli ideatori, sostiene che quando si apprende una L2 risulta più facile acquisire i fonemi simili alla L1, mentre quelli differenti sarebbero più complessi. Questa difficoltà emerge nel fenomeno del transfer negativo, ovvero una produzione errata e distante da quella della L2 dei nativi, in quanto “gli individui tendono a trasferire le forme [...] della loro lingua nativa [...] nella lingua straniera [...] quando cercano di parlare quella lingua” (Lado, 1957: 2).

3.3 La Teoria del Periodo Critico (*Critical Period Hypothesis*)

Se ci si accosta ad apprendere una lingua seconda (L2) in età infantile, le probabilità di acquisirne la pronuncia ad un livello paragonabile a quello dei parlanti nativi aumentano. Questi sono i risultati di una serie di

studi e di sperimentazioni condotte da molti studiosi. Secondo Flege et alii (1999; 2001), l'apprendimento delle abilità del parlato di una L2 deve avvenire durante un periodo critico affinché siano realizzate nella loro totalità. Infatti, dai dati emersi dalle sperimentazioni, quando si parla una L2 la forza degli accenti stranieri (o madrelingua) aumenta notevolmente se l'apprendimento avviene dopo i 15 anni. A questo proposito, si può affermare che i bambini che imparano una lingua seconda fino all'età di 6 anni sono in grado di parlarla senza far emergere l'accento della L1. Avviene il contrario se l'apprendimento inizia dopo i 12 anni. Invece, con probabilità di riuscita variabile, se lo stesso avviene tra i 6 e i 12 anni d'età.

Flege ha dimostrato come alcuni ascoltatori di madre lingua inglese siano stati in grado di individuare l'accento straniero in frasi inglesi pronunciate da adulti cinesi che erano arrivati negli USA all'età di circa 8 anni, mentre non sono riusciti a individuare l'accento straniero in frasi prodotte da parlanti nativi di lingua spagnola che erano arrivati negli USA entro i 6 anni di età. Ancora, altri ascoltatori hanno riconosciuto l'accento straniero in frasi inglesi pronunciate da alcuni adulti italiani che erano emigrati in Canada prima di compiere i 10 anni. La dibattuta Teoria del Periodo Critico (*Critical Period Hypothesis* - CPH) proposta da Lenneberg negli anni '60 permette di spiegare perché molti individui parlano la loro L2 con un accento straniero. La fine del periodo critico, per quanto riguarda le abilità del parlato, viene generalmente associata al cambiamento neurologico (per es.: perdita della plasticità, specializzazione emisferica o riorganizzazione neurofunzionale) che aumenta con la maturazione dell'individuo. Ci si aspetta, pertanto, che tale cambiamento avvenga nello stesso periodo cronologico per tutte le persone e che influisca sull'elaborazione e sull'immagazzinamento delle informazioni pertinenti alla L2 nella memoria a lungo termine.

Tale teoria sembra implicare che alcuni aspetti della capacità che consente ai bambini di imparare a pronunciare la loro L1 in modo accurato siano ridotti o persi al superamento del periodo critico. Emergono, però, due problemi. 1. L'Ipotesi del Periodo Critico rappresenta l'etichettatura di un fenomeno (cioè, l'età influisce sulle performance in una L2) più che una vera spiegazione, poiché i meccanismi che si perdono durante il periodo di maturazione non sono stati specificati. Per esempio, un cambiamento neurologico potrebbe ridurre la capacità di aggiungere o di modificare i programmi motorio-sensoriali utilizzati per la produzione di vocali e di consonanti di una L2. 2. L'Ipotesi del Periodo Critico non è verificabile e, quindi, non può essere considerata una vera e propria teoria, dal momento che i fattori che influiscono sulle abilità del parlato e che si intersecano con l'età cronologica del parlante sono molti. Per esempio, l'età dei soggetti che

per la prima volta si espongono alla L2 dell'ambiente in cui questa viene parlata maggiormente può essere collegata a due fattori. Il primo è che gli apprendenti, essendo emotivamente legati alla comunità parlante la lingua seconda, apprendono velocemente la pronuncia come segno di appartenenza alla stessa. Il secondo motivo potrebbe, invece, avere a che fare con la loro personale abilità di riprodurre i suoni della lingua target. In seguito a queste problematiche, gli studiosi hanno cercato di sviluppare altre ipotesi verificabili sperimentalmente per confermare o smentire le loro affermazioni; in particolare, si sono concentrati sulla maggiore o minore accuratezza nell'apprendimento della pronuncia di una L2.

Come si vedrà nei §3.4, §3.5 e §3.6, le ricerche di Flege e Best, l'uno su apprendenti immigrati, l'altra su apprendenti mai esposti prima alla L2, hanno messo in evidenza che si è capaci di sviluppare la percezione e la produzione dei suoni di una L2 durante tutto l'arco della vita.

3.4 L'Ipotesi dell'Esercizio, l'Ipotesi del Dispiegamento e l'Ipotesi del Sistema Singolo (Exercise Hypothesis, Unfolding Hypothesis, Single System Hypothesis)

Varie ipotesi sono state formulate in anni più recenti per tenere conto delle diverse influenze esercitate nell'apprendimento di una L2 da altre variabili temporali (Flege, 1997; Flege et alii, 2001). Secondo l'Ipotesi dell'Esercizio (*Exercise Hypothesis*), la capacità di imparare a produrre e a percepire i suoni rimane intatta lungo tutto il corso della vita, ma solo se si continua a sfruttare le abilità del parlato ininterrottamente. Tuttavia, questa teoria potrebbe essere difficile o, addirittura, impossibile da verificare poiché non sarebbe possibile trovare gruppi di persone che abbiano iniziato ad acquisire una determinata lingua X alla stessa età e nelle stesse circostanze. È piuttosto probabile, invece, che abbiano appreso altre lingue tra il momento in cui hanno imparato la lingua nativa e quello in cui si sono esposti per la prima volta alla lingua X.

Nell'Ipotesi del Dispiegamento (*Unfolding Hypothesis*) si afferma che gli accenti stranieri sono la conseguenza indiretta del precedente sviluppo fonetico e non il risultato della perdita o dell'attenuazione dell'apprendimento delle abilità del parlato. Per esempio, le categorie fonetiche stabilite per le vocali e le consonanti in una L1 potrebbero definirsi meglio con l'età e assimilarsi foneticamente alle vocali e consonanti della L2. Quindi, quanto più è sviluppato il sistema fonetico nella L1 al momento dell'apprendimento della L2, tanto più la pronuncia della L2 sarà riconducibile alla L1. Quando ciò avviene, una vocale o una consonante della L2 può essere sostituita nella produzione da quella percepita corrispondente nella L1, almeno nei

primi stadi di apprendimento di una L2. Inoltre, la precedente esistenza di categorie fonetiche nella L1 potrebbe inibire lo sviluppo delle categorie vocaliche e consonantiche della L2. Anche l'Ipotesi del Dispiegamento presenta, però, un problema. Lo sviluppo del sistema fonetico della L1 tende a variare con la maturazione, lo sviluppo e l'età dell'individuo. Ciò comporta che non sia possibile separare l'Ipotesi del Dispiegamento da quella del Periodo Critico.

L'Ipotesi del Sistema Singolo (*Single System Hypothesis*), invece, può essere verificabile e ipotizza ciò che non è stato predetto dalle altre teorie, compresa quella del Periodo Critico. Secondo tale teoria, la perdita o il disuso della L1 può ridurre il grado di percezione dell'accento straniero nella L2. In altre parole, minore è la presenza della lingua madre e minore sarà la sua influenza sulla lingua seconda, tenendo sempre presente che, come già affermato da Weinreich (1953; 2008) e Costamagna (2000), l'influenza di una lingua su un'altra in un parlante bilingue è inevitabile. Sempre secondo l'Ipotesi del Sistema Singolo, le persone bilingui non sono in grado di isolare totalmente i sistemi fonetici della L1 e della L2, che necessariamente interagiscono l'uno con l'altro poiché i foni della L1 influenzano quelli della L2, portando così a situazioni di *transfer* linguistico (§4.2). L'influenza della L1 sulla L2 può variare anche in base a una serie di fattori come: a. il numero e la natura delle categorie stabilite per gli elementi fonici della L1 e della L2; b. la quantità e le circostanze in cui si usano la prima e la seconda lingua; c. quale delle due lingue sia più predominante.

3.5 Il modello PAM (Perceptual Assimilation Model)

Il modello della percezione di opposizioni fonologiche non native nell'adulto e nel bambino, il Modello di Assimilazione Percettiva (*Perceptual Assimilation Model* - PAM) sviluppato dalla linguista Catherine Best, parte da un approccio condizionato dalla Fonologia Gestuale (*Articulatory Phonology*, AP) secondo cui le strutture fonologiche possono essere descritte e spiegate in termini di andamenti di gesti articolatori (ad es., gesto di apertura/chiusura labiale, gesto di allargamento/restringimento della cavità faringale), effettuati da uno degli organi articolatori del tratto vocale (labbra, apice, dorso e radice della lingua, velo e glottide). Sembra che secondo questo modello: “la base per le similarità percepite fra foni non-nativi e unità fonologiche native sia di natura articolatoria, ovvero, più specificamente, che le similarità siano determinate in termini di gesti articolatori” (Vayra, 2006:1). Quindi, i tipi diversi di corrispondenza articolatoria fra segmenti della lingua materna e segmenti non nativi

determinano, nell'adulto come nel bambino, le diverse possibili assimilazioni percettive di suoni non nativi al sistema fonologico nativo. L'informazione riguardo all'identità dell'organo articolatorio coinvolto in un gesto risulta precocemente accessibile al bambino, in anticipo sullo sviluppo di specifiche opposizioni fonologiche, proprio perché i bambini sotto i sei mesi non appaiono condizionati dalla fonologia della lingua nativa e sono in grado di discriminare differenze fonetiche native e non native con sorprendente facilità. Tale modello, quindi, genera una serie di predizioni empiriche sul processo di “sintonizzazione” del bambino al linguaggio dell'adulto.

3.6 Il modello PAM-L2 (Perceptual Assimilation Model – Second Language)

Gli studi di Best e Tyler si occupano del pattern percettivo di suoni consonantici non nativi da parte di monolingui funzionali, definiti *naïve*, i quali non apprendono né usano la L2 e sono linguisticamente puri di fronte agli stimoli proposti tramite i test in lingua target (2007: 6). Nella categoria dei *naïve* vengono considerati anche gli apprendenti che studiano la LS in contesti formali dove l'apprendimento di una lingua è piuttosto passivo, i contenuti sono prettamente di tipo grammaticale e lessicale, lo spazio dedicato alla comunicazione parlata è estremamente ridotto se non del tutto assente, e il docente non è madrelingua, ma della stessa L1 degli apprendenti con tratti evidenti della L1 (pronuncia dei segmenti, accento, ritmo, intonazione) nella resa della L2 trasmettendo così esempi piuttosto imprecisi della L2.

Le ipotesi del modello PAM-L2 (*Perceptual Assimilation Model – Second Language*) prevedono che una coppia di suoni nativi possa essere assimilata a uno o più fonemi nativi simili dal punto di vista articolatorio. I segmenti verranno dunque categorizzati (*Categorized*) in fonemi simili ai segmenti nativi o non categorizzati (*Uncategorized*) se ritenuti diversi dai segmenti nativi. In rari casi, il suono non viene assimilato (*Non-Assimilated*) (Best, 1994; 1995; Best & Tyler, 2007: 17). Sempre secondo gli autori esiste una correlazione tra la capacità di discriminazione e la possibilità di formare in L2 prima le categorie fonetiche e poi quelle fonologiche. Le categorie fonologiche sono legate ai tratti distintivi e alla creazione di coppie minime significative da un punto di vista lessicale e semantico, mentre le categorie fonetiche si riferiscono alle diverse realizzazioni di uno stesso suono che non causano differenza di significato e che, pertanto, non sono rilevanti. Dalle ricerche è emerso che nella percezione e produzione di una

L2 si tende a creare categorie fonologiche laddove i suoni non nativi risultino diversi dai fonemi nativi a cui vengono associati, sia dal punto di vista articolatorio sia da quello acustico.

3.7 Il modello di Apprendimento del Parlato (Speech Learning Model - SLM)

Il Modello di Apprendimento del Parlato (*Speech Learning Model - SLM*) elaborato da Flege (1995a) si applica ad apprendenti di una L2 ben specifici, ovvero a parlanti esperti in quanto giunti nel paese della L2 da piccoli (basso *Age of Arrival - AOA*) e con un lungo periodo di residenza (alto *Length of Residence - LOR*) (Flege, 1997). Secondo lo studioso è possibile il formarsi di categorie fonetiche non native anche in età adulta a patto che l'apprendimento della L2 avvenga nel periodo dell'infanzia e che l'esposizione alla L2 sia dominante rispetto a quello della L1. Diversamente, la L1 farebbe da filtro nel processo di acquisizione dei suoni della L2. Le due variabili, AOA e LOR, sono strettamente collegate all'uso della L2 perché l'acquisizione avvenga. Flege ci ricorda quanto il sistema fonologico della L1, se dominante, possa vincolare la percezione e la produzione dei suoni in L2 proprio perché il parlante non riesce a separare i sistemi linguistici. Si attiverebbero, inoltre, due meccanismi di interazione dei sistemi fonologici della L1 e della L2 che lo studioso chiama Assimilazione della Categoria (*Category Assimilation - CA*) e Dissimilazione della Categoria (*Category Dissimilation - CD*). La prima avviene quando il parlante non riesce a creare una nuova categoria in L2 e la assimila a quella della L1. La seconda, invece, si ha quando lo stesso riesce a creare una nuova categoria per la L2, che però risulta distante da quella nativa. Dati questi risultati (Flege, Schirru & Mackay, 2003), Flege (2005) sostiene, contrariamente a Lenneberg, che il cervello può acquisire i suoni della L2 durante tutto l'arco della vita, ma che con l'età adulta le categorie fonologiche della L1 interferiscono sulla percezione dei suoni della L2 e, pertanto, il risultato è una resa dei suoni in L2 non accurata a causa della creazione di categorie fonetiche deviate rispetto a quelle possedute dai parlanti nativi della L2 in questione.

3.8 Il modello di Percezione Linguistica della Lingua Seconda (Second Language Linguistic Perception - L2LP)

Il modello di Percezione Linguistica della Lingua Seconda (*Second Language Linguistic Perception - L2LP*) elaborato da Escudero (2005) si basa sull'Ipotesi della Percezione Ottimale (*Optimal Perception Hypothesis - OPH*) secondo cui i parlanti percepiscono in maniera ottimale quando le proprietà acustiche dei suoni che percepiscono sono identiche a quelle dei

suoni che producono. Da qui arriva ad affermare che percezione e produzione sono strettamente correlate proprio grazie alle proprietà specifiche delle lingue coinvolte (Escudero, 2009: 156). Secondo il modello della Percezione Linguistica, nel nostro cervello è presente una grammatica percettiva che ne permetta la mappatura, grazie alla quale avviene la categorizzazione fonologica dei suoni.

Secondo lo studioso, gli stati del processo di acquisizione prevedono cinque passaggi fondamentali: 1. La ricezione ottimale della L1 e della L2 avviene solo allo stadio finale dell'acquisizione del sistema fonologico delle due lingue. Tutto dipende dal fatto che un sistema fonologico sia stato appreso o meno nella fase iniziale. 2. Lo stato iniziale della L2 è il momento in cui i parlanti non nativi categorizzerebbero i suoni della L2 come quelli di qualsiasi altra LS. In questo modo non potrà esserci categorizzazione in L2 in quanto i suoni vengono resi in lingua seconda con una produzione distante. 3. Il task di apprendimento si identifica con il grado di mancata corrispondenza o di disallineamento tra le grammatiche percettive. Questo causerebbe un diverso livello di percezione non ottimale. 4. Lo sviluppo della L2 avviene attraverso la creazione di nuove mappe percettive, grazie al dispositivo innato dell'Algoritmo di Apprendimento Graduale (*Gradual Learning Algorithm- GLA*), e la percezione dei suoni della L2 avviene proprio come nei bambini. 5. Lo stato finale della L2 è la fase in cui il parlante bilingue raggiunge una percezione ottimale della L2.

Per Escudero (2005) è possibile raggiungere una percezione e produzione nativa in L2 anche in età adulta, nonostante la perdita di plasticità neurale, a patto che i parlanti la L2 siano esposti a un input adeguato sia da un punto di vista quantitativo sia qualitativo.

3.9 Il Modello della Calamita della Lingua Nativa (Native Language Magnet Model (NLM))

Il Modello della Calamita della Lingua Nativa (*Native Language Magnet Model – NLM*) è strettamente collegato alla teoria del Periodo Critico in quanto, secondo Kuhl (2004), le reti neurali preposte all'acquisizione della L1 nei primi mesi di vita non permetterebbero alla L2 di essere elaborata come la L1. Secondo questo modello, la capacità di elaborare e apprendere il sistema fonetico-fonologico della L2 viene ridotta o resa più difficile a causa del rafforzamento del sistema della L1 e della relazione che intercorre tra i due sistemi, quello nativo e quello non nativo.

3.10 Il Modello Ontogeno e Filogeno (The Ontogeny and Phylogeny Model – OPM)

Il Modello Ontogeno e Filogeno (*Ontogeny and Phylogeny Model* – OPM) proposto da Major (2001) considera l'acquisizione delle L2/LS secondo due prospettive che permettono di osservare, sincronicamente e diacronicamente, gli elementi di congiunzione tra l'apprendimento e i processi di mutamento linguistico. La prima prospettiva, ontogenetica, riguarda il percorso compiuto dal singolo apprendente nello sviluppo dell'interlingua individuale, la seconda, filogenetica, considera l'evoluzione che subisce la lingua di interi gruppi o comunità, in situazioni di contatto, bilinguismo, immigrazione ed emigrazione. Il punto centrale della sua teoria consiste nel sostenere che lo sviluppo dell'interlingua (IL) dipende dalla percentuale di interazioni tra L1, L2 e universali linguistici (U). Nello specifico, ad un maggiore uso della L2 si assiste ad una diminuzione della L1, U è maggiore o in aumento nella fase iniziale, mentre diminuisce a mano a mano che l'interlingua avanza (Major, 2001: 82). Per le sue predizioni Major introduce quattro corollari. 1. Il corollario dell'evoluzione cronologica dell'IL prevede l'aumento della L2 e degli U e una diminuzione della L1. Progressivamente diminuiscono anche gli universali. 2. Il corollario della variazione stilistica dell'IL considera l'evoluzione di registro e stile secondo le modalità del corollario 1. L'acquisizione degli stili e dei registri più formali migliora al migliorare della produzione in L2 perché contemporaneamente aumentano anche il controllo e l'accuratezza sulla produzione in L2. 3. Il corollario della similarità tra L1 e L2 sostiene che il ruolo della L1 è maggiore rispetto a quello degli universali e la L2 cresce lentamente così come la L1 decresce lentamente. La somiglianza tra categorie favorisce il *transfer* in misura maggiore quanto maggiore è la somiglianza tra le lingue. Se i suoni sono dissimili, gli universali emergono maggiormente. 4. Con il corollario della marcatezza (§4.1) conferma che i suoni marcati vengono acquisiti più lentamente di quelli non marcati. Quindi, la L2 progredisce lentamente, la L1 diminuisce lentamente e il condizionamento degli universali è maggiore (Major, 2001: 107). Studi più specifici si trovano in Giannini (2003) e Sorianello (2008).

4 Teorie e fenomeni legati alla concezione dell'errore

4.1 La marcatezza (The Markedness Differential Hypothesis – MDH)

Un concetto fondamentale da tenere in considerazione nell'acquisizione di una L2/LS riguarda proprio la marcatezza di Ekmann (1977) a cui si è accennato nel paragrafo precedente.

Il concetto di marcatezza era stato inserito nell'ipotesi della marcatezza differenziale di Ekmann (1977), secondo cui la difficoltà di acquisizione delle strutture linguistiche sarebbe funzione della distanza tra L1 e L2 in un certo segmento della grammatica e della marcatezza tipologica di quel determinato tratto nelle lingue naturali.

Il principio di marcatezza è di natura gerarchica e implicazionale: X è più marcato di Y se la presenza di X implica la presenza di Y ma non viceversa (se una lingua ha sillabe di tipo CVC avrà anche CV, per esempio).

Il Fattore M (marcatezza) si correla anche alla naturalezza e alle tendenze naturali (che coincidono anche con la frequenza statistica): più marcato significa anche meno naturale. L'ipotesi di Eckman (MDH) prevedeva, inoltre, che le strutture più marcate venissero acquisite dopo quelle marcate." (Giannini, 2003: 21).

Sintetizzando, si può dire che più un elemento X è marcato e meno è naturale nelle lingue del mondo. Di conseguenza, sarà più difficile da acquisire. Questa teoria permette, per esempio, di comprendere perché la pronuncia delle doppie in italiano L2/LS sia difficile per la maggior parte degli apprendenti stranieri: esse non sono presenti nei sistemi fonologici delle L1 degli apprendenti e quindi, a una maggiore difficoltà di percezione e discriminazione dei suoni, segue una maggiore difficoltà di produzione.

4.2 Il transfer

Il parlante che viene a contatto con una seconda lingua produce una serie di errori frutto dell'*interferenza* tra il sistema della L1 e quello della L2/LS. Sebbene avvenga anche a livello lessicale e sintattico, questa interferenza si manifesta maggiormente a livello fonetico-fonologico, consentendo di distinguere un accento nativo da uno straniero. L'interferenza può portare ad un trasferimento delle strutture del sistema della L1 a quelle della L2. Se il trasferimento causa errori nella L2/LS, allora si parla di *transfer negativo*. Se l'errore persiste e non viene corretto al momento giusto e con tecniche adeguate, può condurre alla fossilizzazione, cioè alla fissazione dell'errore che diventa permanente nella L2/LS dell'apprendente. Un esempio di *transfer negativo* è dato dalla parola italiana *euro* ['ɛ:uro] pronunciata da anglofoni ['ju:ɹo], oppure dalla parola italiana *facile* ['fa:tʃile] resa da un francofono ['fa:ʃile] dove il fonema affricato /tʃ/, non essendo presente nel repertorio linguistico del francese, viene deaffricato e reso [ʃ]. Se, invece, le caratteristiche della L1 o parte di esse coincidono

con quelle della L2/LS, si assiste a un *transfer positivo* che non produce errore (Costamagna, 2000: 63).

4.3 Interferenza fonologica e doppia interferenza

Nel classico modello dell'Analisi Contrastiva (*Contrastive Analysis*) l'interferenza riguarda il modo in cui la L1 o altre L2/LS apprese prima di un'altra lingua seconda possano interferire con quest'ultima, trasferendo su di essa le loro caratteristiche fonetiche. Questo causa un errore di pronuncia e rende difficile capire quello che l'apprendente sta dicendo. Tale fenomeno aiuta a predire gli errori che gli apprendenti possono compiere in L2 e a ipotizzare che i fonemi simili tra L1 e L2 vengano acquisiti facilmente mentre quelli diversi causano un blocco nell'apprendimento, essendo più difficili. Ad esempio, nelle due parole inglesi *think* (*pensare*) e *thank* (*grazie/ringraziare*), il *th* si pronuncia [θ], fricativo interdentale. Poiché questo suono in italiano non esiste, se non nella variante toscana, gli apprendenti italiani di inglese L2/LS tenderanno a produrre il suono con quello più vicino alla loro L1 [t] occlusiva dentale con il risultato di una pronuncia marcatamente italiana ['tɪŋk] e ['tɛŋk], laddove la prima non corrisponderebbe ad alcuna parola inglese, mentre la seconda ['tæŋk] *tank* esiste e significa *carrarmato*. Questo porta a un *transfer* negativo di tipo fonologico che inficia la comunicazione e diventa un ostacolo.

Analizzando i fenomeni di interferenza nel sistema fonologico secondario, Weinreich (2008) ne distingue quattro tipologie. 1. *L'ipodifferenziazione dei fonemi* "si ha quando vengono confusi due suoni del sistema secondario, le cui controparti non sono distinte nel sistema primario" (Weinreich 2008: 28), ovvero i fonemi della L2/LS vengono differenziati poco e quindi confusi in quanto nella L1 non sono distintivi, ad es. eliminare la geminazione consonantica in italiano. 2. *L'iperdifferenziazione dei fonemi* "comporta l'imposizione ai suoni del sistema secondario di distinzioni fonemiche tratte dal sistema primario" (Weinreich, 2008: 28), ovvero differenzia in modo eccessivo trasferendo i tratti distintivi dalla L1 alla L2/LS. Ad esempio, gli italiani trasferiscono la geminazione consonantica in inglese o in tedesco, due sistemi in cui la geminazione non è distintiva. 3. *La reinterpretazione delle distinzioni* "si ha quando il bilingue distingue fonemi del sistema secondario in base a tratti che in quel sistema sono puramente automatici o ridondanti, ma che sono pertinenti nel suo sistema primario" (Weinreich, 2008: 28). Ad esempio, in giapponese la durata vocalica è distintiva, mentre in italiano ha solo un valore fonetico. Il giapponese che dà valore distintivo alla durata vocalica in italiano reinterpreta le distinzioni pensando di cambiare il significato alle parole. 4. La

*sostituzione di fon*i “si ha per quei fonemi che nelle due lingue hanno identica definizione, ma diversa realizzazione” (Weinreich, 2008: 28), cioè quando pur possedendo lo stesso fonema in L1 e in L2/LS si rende il suono con le caratteristiche fonetiche della L1. Ad esempio, gli inglesi che pronunciano la [t] italiana con le caratteristiche dell’inglese.

A queste quattro tipologie, Weinreich aggiunge le forme di *ipercorrettismo*, fenomeno che si verifica quando si eccede nella correzione degli errori, dovuti prevalentemente a motivi psicologici piuttosto che alla diversa struttura del sistema fonologico della L1 e della L2/LS.

Schuchardt (1884) ha formulato il problema della doppia interferenza, che ci permette di individuare quello che i comuni parlanti definiscono “accento straniero” (§4.4). Essa riguarda i prestiti linguistici che possono essere resi integrando i suoni della L2/LS nella struttura fonologica della L1 del parlante, oppure mantenendo i suoni originali delle L2/LS. Secondo Weinreich, la scelta se mantenere il suono originale o no dipende dal fatto che “se è bilingue, il parlante tenterà di riprodurre il morfema preso a prestito con i suoni originali; se è monolingue, più probabilmente “forzerà i prestiti in modo da conformarli alla struttura fonetica e fonemica nativa”” (Weinreich, 2008: 40; Fries & Pike, 1949: 40; Haugen, 1950: 203). Weinreich propone alcuni esempi interessanti: “per esempio, gli immigrati norvegesi adulti negli Stati Uniti, quando parlano norvegese, rendono *lake* (*lago*) come /lek/, mentre i loro figli bilingui pronunciano più correttamente /lejk/” (2008: 40). Non bisogna però dimenticare che il mantenimento di una pronuncia marcatamente regionale o nazionale può essere legata a fattori individuali e socioculturali di appartenenza a una determinata cultura, così come adeguare la propria pronuncia a quella di una lingua che gode di un certo prestigio sociale può essere considerato come elemento di educazione o status. Nel caso specifico dell’italiano, non è raro incontrare persone che si sono trasferite dal sud al nord dell’Italia e hanno volutamente deciso di mantenere le caratteristiche della propria variante regionale, così come altrettanti, trasferendosi, hanno voluto eliminare ogni segno della propria pronuncia adeguandola il più possibile a quella del luogo dove si sono trasferiti.

Gli attuali modelli teorici sull’acquisizione delle categorie fonetico-fonologiche, pur mantenendo valido il concetto di *transfer*, lo capovolgono affermando che la percezione di suoni della L2 simili a quelli della L1 sono in realtà più complessi da percepire e produrre in quanto vengono associati a categorie fonologiche già esistenti nel cervello dei parlanti, mentre la percezione di suoni della L2 diversi da quelli della L1 sono in realtà più

semplici proprio perché, risultando diversi, vengono discriminati e prodotti più facilmente. Gli studi di Sisinni (2016) dimostrano come, in virtù di ciò, sia possibile, anche grazie alle strumentazioni adeguate, predire quali siano i fonemi più complessi da percepire e produrre per gli apprendenti di una L2/LS e preparare materiali ad hoc per stimolare e migliorare le abilità percettive e produttive grazie alla riattivazione della plasticità cerebrale in seguito agli stimoli a cui il cervello è stato sottoposto. La tabella che segue (Tab. 16) propone in sintesi le tipologie di errori dovuti all'interferenza.

	Forme di interferenza	Esempi	Strutturali		Non strutturali	
			Stimoli	Fattori di resistenza	Stimoli	Fattori di resistenza
	Tutte		Qualsiasi punto di differenza tra due sistemi	Stabilità dei sistemi; requisiti di intelligibilità	Valore sociale della lingua di origine (modello, primaria); interlocutori bilingui; discorso affettivo; propensione individuale per la mescolanza linguistica ecc.	Valore sociale della lingua ricevente; intolleranza per l'interferenza; atteggiamenti puristici verso la lingua ricevente (secondaria); fedeltà alla lingua materna; interlocutori monolingui ecc.
Fonologica	Ipodifferenziazione di fonemi	/d/ e /t/ non vengono differenziati	Assenza di distinzioni corrispondenti nella lingua primaria	Rendimento funzionale della distinzione	//	Fedeltà alla lingua secondaria
	Iperdifferenziazione di fonemi	[k] e [kʰ] vengono trattati come fonemi distinti	Presenza di distinzioni solo nella lingua primaria	//	//	//
	Reinterpretazione di tratti pertinenti	/p/ sordo è considerato fonemicamente teso, e solo concomitantemente sordo	Sistemi fonemici diversi	Esistenza di appropriate caselle vuote nel sistema	//	//
	Sostituzione di foni	[r] per [ʁ] là dove c'è un unico fonema vibrante	Pronunce differenti di fonemi equivalenti	Pericolo di confusione con un altro fonema	Valore sociale della lingua primaria	Fedeltà alla lingua secondaria
	Integrazione di prestiti	Inglese <i>lake</i> «lago» /lejk/ diventa in norvegese /lek/	Differenze nei sistemi fonetici; tipi omogenei ma diversi di struttura di parola nella lingua ricevente	Omonimia potenziale (?)	Intolleranza per i prestiti riconoscibili; monolinguisimo del parlante	Valore sociale della lingua di origine

Tab. 16: Forme di interferenza e interferenza fonologica (tabella autoprodotta - fonte: adattata da Weinreich, 2008: 94)

4.4 Difficoltà di pronuncia da parte di apprendenti stranieri di italiano L2/LS

Nei paragrafi precedenti di questo capitolo sono state discusse le variabili che intervengono nell'acquisizione della pronuncia in L2/LS, i modelli e le teorie che si sono occupati sia dell'acquisizione delle categorie fonetico-fonologiche sia della concezione dell'errore. In questo paragrafo, si cercherà di comprendere quali siano gli errori principali che emergono nella pronuncia dell'italiano L2/LS, a partire dai sistemi fonetico-fonologici delle lingue native degli apprendenti. L'Analisi Contrastiva ha fornito quantità di dati sugli errori interlinguistici piuttosto rilevanti. Bisogna però tenere presenti alcuni aspetti fondamentali per evitare di generalizzare gli errori degli apprendenti stranieri e di stigmatizzarli. 1. Il primo aspetto da

considerare riguarda la L1 di partenza degli apprendenti. Ad esempio, parlanti ispanofoni che possiedono lo spagnolo come L1 commettono in italiano L2 errori diversi da quelli dei parlanti ispanofoni che hanno come L1 il catalano, il gagliengo o il basco. Questo è dovuto al fatto che il sistema della L1 interferisce con quello della L2/LS. 2. Similmente, anche le varietà diatopiche o diastratiche, quindi con caratteristiche locali o sociali, interferiscono con la L2/LS facendo emergere errori legati a quelle specifiche caratteristiche, esattamente come i parlanti nativi di italiano manifestano caratteristiche regionali nella pronuncia e nell'intonazione tanto in italiano L2 quanto in un'altra lingua seconda (Maturi 2006: 134-137)³⁴. 3. Il terzo aspetto riguarda l'interferenza che si ha con parlanti che hanno al loro attivo più di una L2/LS, laddove un'altra L2/LS appresa prima dell'italiano interferisce con la pronuncia di arrivo. 4. In ultimo, se al livello segmentale risulta più facile apprendere la L2/LS, è al livello prosodico (accento, ritmo e intonazione) che emergono errori che consentono ai nativi di quella L2 di individuare la L1 di partenza dei parlanti. Questo è dovuto al fatto che la catena del parlato contiene in sé più aspetti difficilmente controllabili se non dopo l'esposizione a un input adeguato e a un lungo, attento e assiduo allenamento (Costamagna 2000: 64-65; 2018). A tutto ciò si aggiungono le variabili di cui si è parlato nel §2 di questo capitolo.

Nei paragrafi che seguono si tratterà delle pronunce straniere dell'italiano, tenendo presente i sistemi fonetico-fonologici di diverse L2/LS, ben consapevoli dei limiti di questo lavoro. Lo scopo rimane quello di fornire ai docenti di italiano L2/LS conoscenze di base che possano costituire fondamenta solide, di creare consapevolezza e di stimolare a migliorare la loro competenza didattica. Si affronteranno la pronuncia delle vocali (§4.4.1) e delle consonanti (§4.4.2), il rapporto tra pronuncia e grafia (§4.4.3), la sillaba (§4.4.4), l'accento e il ritmo (§4.4.5) e l'intonazione (§4.4.6). Non sarà possibile, per ovvie ragioni, trattare tutte le lingue del mondo, ma si cercherà di offrire una panoramica ampia.

4.4.1 Sistemi vocalici a confronto e pronuncia delle vocali in italiano L2/LS

Ricordando quanto visto nel cap. 2 sul sistema vocalico dell'italiano, in questo paragrafo si vedranno quali caratteristiche presentano i sistemi

³⁴ Un esempio concreto è possibile trovarlo sulla piattaforma social *Instagram* cercando il profilo dell'influencer @radioziamaddi che propone sia il parlato di diverse varietà di italiano sia quello degli italiani che parlano le lingue straniere (in particolare inglese e spagnolo) con le caratteristiche fonetico-fonologiche delle diverse varianti regionali italiane.

vocalici delle principali lingue straniere, al fine di comprendere quali difficoltà incontreranno i parlanti di italiano L2/LS.

- Lo *spagnolo*: il sistema vocalico dello spagnolo possiede solo cinque vocali [i, e, a, o, u]. La realizzazione delle due vocali intermedie [e, o] può essere medio-alta o medio-bassa a seconda del contesto in cui si trovano. La trascrizione fonetica, normalmente, è quella presentata in questo contesto. Nella resa dell'italiano è facile aspettarsi che gli ispanofoni non riescano a pronunciare le vocali intermedie nel contesto adeguato, ma, essendo difficile anche per gli italiani, il dato è abbastanza trascurabile.

- Il *francese*: il sistema vocalico del francese contiene sedici foni vocalici, costituiti da: otto vocali cardinali primarie [i, e, ε, α, ɔ, o, u], tre vocali anteriori labializzate [y, ø, œ], la vocale centrale media [ə] e quattro vocali nasali diverse [ẽ, œ̃, ã, ɔ̃] (Maturi, 2006: 111-112). La difficoltà maggiore per un francofono sarà, in italiano L2/LS, nella pronuncia delle vocali seguite da un suono nasale, che verranno pronunciate come nasali, e di quelle dovute all'interferenza tra rappresentazione grafica e pronuncia, es.: *un* reso [œ̃] come in francese e *nudo* reso [ny'do], oppure la vocale atona finale [e] spesso realizzata come [ə] o omessa, es: mille ['millə/'mil] (Maturi, 2006: 133).

- Il *portoghese*: il sistema vocalico del portoghese presenta otto vocali orali e cinque vocali nasali alte e medio-alte in corrispondenza delle vocali orali: [i, e, ε, ɐ, a, ɔ, o, u] e [ĩ, ẽ, ẽ̃, õ, ũ] (Maturi, 2006: 124). Similmente, come i francofoni, i lusofoni avranno problemi nel non nasalizzare le vocali seguite da consonante nasale in italiano L2/LS.

- L'*inglese*: il sistema vocalico inglese è molto complesso, in quanto possiede un numero elevato di foni vocalici e di dittonghi e, inoltre, la durata vocalica in sillaba accentata. Esistono cinque vocali cardinali primarie [i, ε, α, ɔ, u], una vocale secondaria posteriore medio-bassa [ʌ] e quattro vocali non cardinali [ɪ, æ, ʊ, ə]. Alcuni foni vocalici sono sempre lunghi [i:, u:, ɑ:], altri sempre brevi [ε, æ, ɪ, ʊ, ʌ], altri ancora possono essere brevi o lunghi [ə/ə:, ɔ/ɔ:]. Esistono inoltre otto dittonghi [aɪ, eɪ, ɔɪ, aʊ, əʊ, ɪə, eə, ʊə]. La difficoltà maggiore per gli anglofoni consiste proprio nel trasferire le caratteristiche della pronuncia delle vocali e dei dittonghi inglesi quando leggono e apprendono l'italiano.

- Il *tedesco*: il sistema vocalico del tedesco presenta quindici fonemi vocalici: sette vocali lunghe, di cui cinque cardinali primarie [i:, e:, a:, o:, u:] e due anteriori, rispettivamente alta e medio-alta [y:, ø:], otto vocali brevi [ɪ, ε, α, ɔ, ʊ, ʏ, œ] e la vocale centrale [ə]. Le vocali lunghe sono sempre più alte delle rispettive brevi. L'unica eccezione riguarda la vocale centrale bassa, poiché quella lunga è più anteriore rispetto alla breve. La centrale

breve, invece, è l'unica vocale che non ha una corrispettiva lunga. Esistono solo tre dittonghi [ai, au, ɔɾ], che si trovano rispettivamente nelle parole *Bein* 'gamba', *Baum* 'albero', *Bäume* 'alberi'. Questa differenza tra ortografia e pronuncia potrebbe creare qualche difficoltà nella pronuncia di parole italiane che contengono questi dittonghi (Maturi, 2006: 119-120).

- Il *romeno*: oltre alle cinque vocali cardinali /i, e, a, o, u/, ne possiede anche una centrale media [ə] e una centrale alta [ɨ] (Maturi, 2006: 125).

- Il *russo* oltre alle vocali corrispondenti a quelle italiane, ma con timbro russo, possiede anche altri quattro allofoni che ricorrono quando sono preceduti e seguiti da consonanti con componente palatale o seguiti da /i/. Questo significa che, nella resa dell'italiano, la tendenza dei russofoni è di palatalizzare la consonante che precede o segue la vocale, quindi /C, Ci/ → [Ç, Çi], es.: *pretendere* [pre'ten:dere] → [pɾi'tʂenɟiɾi] e altre varianti simili (Canepari, 2007: 188-189).

- Il *cinese*: in Pinyin i simboli, invece, sono solo sette: 'a', 'o', 'e', 'i', 'u', 'ü' e 'er'. A questi corrispondono quindici suoni vocalici la cui pronuncia dipende dal contesto di sillaba in cui si trovano (§3.4.4), come, per esempio, quando sono seguiti da nasale in coda di sillaba, costituiscono essi stessi la coda o sono iniziali di sillaba. Per esempio, 'a' può essere pronunciata [ɛ] o [a] se preceduta da 'i' e seguita da nasale 'n', mentre 'o' può essere resa con [o] se segue 'u' o se segue consonante e si trova in coda di sillaba, mentre viene realizzata come [u] se si trova dopo 'a' o prima di 'ng' (Li & Thompson, 2009-2011: 721; Libani & Riccardi, 2004: 21).

- L'*arabo* ricorre a sette timbri vocalici, ma senza distinzione tra /e, ɛ; o, ɔ/ e senza differenza tra /i, e; u, o/, mentre /a/ viene reso [ɐ]. Questo causa una notevole interferenza nella produzione di parole come quelle che seguono: *lidi, rete, bene, patata, moda, futuro* ['li:di, 're:te, 'bɛ:ne, pa'ta:ta, 'mɔ:da, fu'tu:ro] → ['li:di, 're:ti, 'be:ni, pɐ'tɛ:te, 'mo:de, fu'tu:ru] (Canepari 2007: 243-4).

- Il *giapponese*: il sistema vocalico del giapponese presenta cinque fonemi vocalici /a, e, i, o, u/, che possono essere brevi o lunghi. La lunghezza determina il tratto distintivo, con la creazione di coppie minime. La pronuncia dei foni [e, o] del giapponese viene realizzata con un'elevazione della lingua intermedia rispetto alle vocali medie dell'italiano [e, ɛ, ɔ, o]. Anche il fonema /u/ viene reso con la lingua in posizione più avanzata rispetto alla /u/ italiana e con le labbra più distese. Gli apprendenti giapponesi avranno dunque difficoltà percettive e articolatorie per i suoni italiani (Costamagna, 2004: 21).

- Il *tailandese*: i parlanti thailandesi, in linea di massima, non incontrano grandi difficoltà nella pronuncia dei suoni vocalici, poiché il sistema

vocalico del thai è molto più complesso e articolato. Il thai possiede gli stessi fonemi vocalici dell'italiano, anche le due opposizioni vocaliche /e, ε; o, ɔ/, per cui gli apprendenti sono perfettamente in grado di percepirne la differenza e di riprodurla. La stessa cosa si può affermare per i dittonghi, poiché il thai ne possiede una discreta quantità. Quando, però, la vocale si trova in posizione iniziale non accentata e in posizione finale seguita da pausa, la vocale viene preceduta o seguita dal colpo di glottide [ʔ], es.: *amico, via, due* [a'mi:ko, 'vi:a, 'du:ɛ] → [ʔa'miikoʔ, 'uiiaʔ, 'dueʔ] (Canepari, 2007: 315).

Nella tabella 17 (Tab. 17) è possibile ritrovare alcuni tra errori, difficoltà e interferenze nella pronuncia delle vocali in italiano L2/LS.

Legenda: Q= qualsiasi; S= lingua spagnola (ispanofono); F= lingua francese (francofono); P= lingua portoghese (lusofono); I= lingua inglese (anglofono); T= lingua tedesca (tedescofono); R= russo (russofono); Po= polacco; Ci= cinese (sinofono); G= giapponese; Co= coreano; V= vietnamita; Ir= iraniano; A= arabo (arabofono); U= ungherese; Ce= ceco; Tu= turco, Gr= greco; Se= serbo; Cr= croato; Bo= bosniaco; M= macedone, Bu= bulgaro; Al= albanese; Is= israeliano; O= olandese

Errori nella pronuncia delle vocali in italiano L2/LS	Q L1	S	F	P	I	T	R	Po	Ci	G	Co	V	Ir	A	U	Ce	Tu	Gr	Se, Cr, Bo, M, Bu	Al Is
Manca la distinzione di /e, ε, o, ɔ/		X		X (Port)				X	X	X				X				X		
[e] quasi come [i] per mancato controllo della posizione della lingua						X														
[u] resa con articolazione prevelare e labbra non arrotondate (interferenza L1)										X										
Sistema vocalico ridotto /a, i, u/ → difficoltà a distinguere /i/ da /e/ e /u/ da /o/														X						
Grafia e pronuncia diversa dei dittonghi					X	X														

Tab. 17: Esempi di difficoltà, errori e interferenze nella pronuncia delle vocali in italiano L2/LS (tabella autoprodotta - fonte: adattata e integrata da Romano, 2010)

4.4.2 Sistemi consonantici a confronto e pronuncia delle consonanti in italiano L2/LS

- Lo *spagnolo*: il sistema consonantico dello spagnolo standard³⁵ presenta alcune differenze rispetto a quello italiano, in particolare, per la presenza di fricative sorde [f, θ, s, x] e sonore [β, ð, z, ɣ] e l'assenza delle affricate [tʃ, dʒ, dʒ], della fricativa prepalatale sorda [ç] e della fricativa labiodentale sonora [v]. Le fricative sorde possono trovarsi in qualunque posizione: a inizio parola, tra due vocali, dopo nasale o altra consonante. Le fricative sonore, invece, si trovano in posizione intervocalica sia all'interno

³⁵ Non potendo prendere in considerazione tutte le varianti, si sceglie la pronuncia standard delle lingue in oggetto.

di parola sia tra parole (in fenomeno fonotattico), ma anche prima e dopo un'altra consonante non nasale. La fricativa alveolare sonora [z], invece, si trova solo quando è seguita da un'altra consonante sonora all'interno della stessa parola o della parola che segue. Quando in spagnolo compare il digramma "ll", questo viene pronunciato come una laterale palatale semplice [ʎ], es.: *llama* (*fiamma*) ['ʎama], *pollo* (*pollo*) ['poʎo]. La vibrante [r] in spagnolo può essere breve o lunga. Questo è l'unico caso di geminazione che possiede lo spagnolo e che ha una funzione distintiva, es.: *pero* (*però*) ['pero] vs. *perro* (*cane*) ['perro]. A inizio di parola la [r] è sempre lunga *rosa* (*rosa*) ['rrosa] (Maturi, 2006: 108-11). Queste caratteristiche comportano le seguenti interferenze: le occlusive sonore intervocaliche dell'italiano vengono pronunciate come fricative sonore, es.: *Fabio* ['faβjo], *Ada* ['aða], *Ugo* ['uɣo]. La fricativa labiodentale sonora [v] viene sostituita da [b] o da [β] a seconda del contesto in cui si trovano, es. *vino* ['bino], *pane e vino* ['pane e'βino]. La fricativa prepalatale sorda [ʃ] e l'affricata prepalatale sonora [dʒ] vengono generalmente rese come [tʃ] (Maturi, 2006: 131-132). Per quanto riguarda la laterale palatale, l'interferenza grafica interverrà inevitabilmente anche nella pronuncia dell'italiano, soprattutto in parole che si somigliano come *pollo*. Similmente, la vibrante sarà resa doppia all'inizio di parola.

- Il *francese*: rispetto al sistema consonantico dell'italiano, il francese possiede la fricativa prepalatale sonora [ʒ], la fricativa uvulare [ʁ] e l'approssimante palatale [ɥ]. Per quanto riguarda le approssimanti, tutte e tre possono trovarsi in posizione prevocalica, mentre solo la palatale [j] può occorrere anche dopo vocale, in posizione finale di sillaba o di parola. In questo caso, proprio come succede con le vocali, gli apprendenti potrebbero pronunciare i dittonghi italiani utilizzando le categorie fonetiche del francese (Maturi 2006: 113-114). Le affricate, invece, non essendo presenti in francese, subiscono un processo di deaffricazione e vengono rese con le corrispondenti fricative, quindi [tʃ, dʒ, ts, dz] diventano rispettivamente [ʃ, ʒ, s, z]. La palatale [ʎ] viene resa con l'approssimante [j], ma questo fenomeno è comune a quasi tutte le lingue straniere, oltre al fatto che molti italiani, soprattutto del centro e del sud Italia, non sono in grado di rendere il suono e lo pronunciano con l'approssimante palatale. La vibrante [r] viene resa come uvulare [ʁ] (Maturi, 2006: 132).

- Il *portoghese*: rispetto all'italiano, questa lingua non possiede le affricate, pertanto, la tendenza è di realizzare una deaffricazione in italiano L2/LS. La laterale, invece, tanto in sillaba accentata quanto in sillaba non accentata, seguita da consonante viene resa palatalizzata [ʎ]. La vibrante

/r/, se iniziale di parola o geminata o in posizione posconsonantica eterosillabica, anziché essere [r] è uvulare [ʁ] (Canepari, 2007: 177-180).

- L'*inglese*: a differenza dell'italiano, nel sistema consonantico dell'inglese [t] e [d] sono occlusive alveolari, quindi la punta della lingua tocca gli alveoli. Esistono le fricative dentali (meglio interdentali) [θ, ð] e la fricativa prepalatale sonora [ʒ], la fricativa glottidale [h], che troviamo nella parola *home* (*casa*) [həʊm] e va pronunciata con un'aspirazione; in ultimo, la nasale velare [ŋ]. L'occlusiva velare che la segue non si pronuncia. È però assente la nasale palatale [ɲ]. Inoltre, l'inglese possiede la laterale velare [ɫ] che si trova davanti a consonante e a fine di parola. L'approssimante alveolare [ɹ], che gli italofoeni scambiano per vibrante [r], in inglese britannico si trova solo prima di una vocale. Quando troviamo il grafema "r" dopo la vocale, non si pronuncia, ma si allunga la vocale, es: *car* (*macchina*) [k^hɑ:] Le occlusive sorde a inizio di parola sono aspirate [p^h, t^h, k^h] e questo viene generalmente trasferito in italiano L2/LS, es.: *perché* resa quasi [p^hki:], così come le occlusive alveolari mantengono le loro caratteristiche in L2/LS. Le affricate [tʃ, dʒ] esistono solo come categorie morfologiche e morfofonologiche, ma non come fonemi, ovvero in parole al plurale come *cats* (*gatti*), *beds* (*letti*), o alla terza persona singolare del Simple Present come *fits* (*cista*), *heards* (*sente*). In questi casi, i due fonemi vengono considerati distinti [dʒ, ts] (occlusiva + fricativa) (Maturi, 2006: 117-119; Roach, 2002).

- Il *tedesco*: come in inglese, nel sistema consonantico del tedesco, [t] e [d] sono occlusive alveolari. Rispetto all'italiano, esistono: l'occlusiva glottidale [ʔ], le fricative sorde, rispettivamente palatale [ç], velare [x] e glottidale [h] e la fricativa uvulare sonora [ʁ]. Le affricate sono tre, sono sorde [pf, ts, tʃ] e sono aspirate solo davanti a vocale. Mancano la nasale palatale e la laterale palatale [ɲ, ɭ]. L'unica approssimante è [j]. Come in inglese, anche in tedesco le occlusive sorde sono aspirate a inizio parola e davanti a vocale. Le occlusive sonore non possono essere mai rese come tali in finale di parola o di sillaba che vengono pertanto rese con la corrispondente sorda, es.: *gab* (*diedi/e*) [gap], *und* (*e*) [ʊnt] e *Pflug* (*aratro*) [pflʊk]. L'occlusiva glottidale compare davanti a parole semplici o composte che iniziano per vocale. Una caratteristica, forse tra le più note del tedesco, riguarda la fricativa labiodentale sorda [f], che può trovarsi in ogni contesto solo che viene graficamente rappresentata da 'v' e 'f', es: *voll* (*pieno*) [fɔl], *Affe* (*scimmia*) [ʔafə], e la fricativa sonora [v] che non si può trovare a fine parola e che, esattamente come succede con le occlusive, viene resa con la sua corrispondente sorda [f], es.: *aktiv* (*attivo*) [ak'tif]. Le fricative alveolari sorda e sonora [s, z] hanno una diversa distribuzione. [z] si trova sempre a inizio di parola seguita da vocale e graficamente rappresentata da 's', es.:

Sonne (*sole*) ['zɔnə], mentre in posizione intervocalica è possibile trovare entrambi i foni come segue: *heißen* (*chiamarsi/significare*) ['haisən] e *lesen* (*leggere*) ['le:zən], mentre a fine parola compare solo [s] come in *lies* (*leggi* – imperativo) [li:s]. Quando 's' è seguita dal digramma 'ch' o da una consonante si ha la fricativa prepalatale [ʃ] (Maturi, 2006: 121-123). Le regole fonetiche del tedesco che riguardano le fricative conducono a transfer negativi in italiano L2/LS, es.: per [f] e [v] in parole come *vieni* e *attivo* rese rispettivamente ['fjeni], [ak'tifo]. Lo stesso problema si presenta con [s, z, ʃ] in quanto l'apprendente è naturalmente portato a pronunciare parole come *sole* e *studente* ['zɔle] e [ʃtu't^hent^hən]. Parole come *zucchero* potrebbero essere pronunciate con [ts^h] proprio come in tedesco.

- Il *romeno* non distingue /nj, ɲ/ né [li, ʎ] che realizza rispettivamente [nj, lj], mentre l'affricata sonora /dʒ/ viene generalmente sostituita da /ʦ/ [ʦ] (Canepari, 2007: 184-6).

- In *russo* non c'è distinzione per /nj, ɲ/, che vengono entrambi resi [ɲ], e anche /m/ davanti a /i, j/ viene resa [ɱ]. Ugualmente, /lj, ʎ/ vengono resi [j] mentre /l/ in russo viene reso [ɫ]. Gli occlusivi hanno tassofoni palatalizzati quando seguiti da /i, e, ε/ e /j/. Lo stesso discorso vale per i costrittivi (Canepari, 2007: 191-193).

- Il *cinese*: i fonemi su cui è importante porre l'attenzione sono gli occlusivi, che in cinese sono sei, tutti sordi e si distinguono in base al tratto dell'aspirazione /p, t, k/ e /ph, th, kh/. L'opposizione tra aspirate e non aspirate si realizza solo nei contesti sillabici accentati /p, ph, t, th, k, kh/. Nelle sillabe atone, i tre fonemi non-sonori e non aspirati /p, t, k/ possono subire un processo di sonorizzazione fino a diventare [b, d, g], mentre i fonemi sordi aspirati /ph, th, kh/ possono perdere il tratto di aspirazione [p, t, k]. Sempre per quanto riguarda le occlusive, il tratto della sonorità, distintivo per i fonemi occlusivi dell'italiano, si può trovare in cinese solo con valore allofonico. Questo genera confusione nell'italiano scritto e parlato di sinofoni che tendono dunque a confondere e a invertire i fonemi, es.: *infranto*, *tre*, *abbraccio*, *campo*, *grazioso*, *queste* → *infrando, *dre, *apracchio, *cambo, *crazioso, *guste. Un altro ostacolo dipende dal fatto che nel Pinyin, infatti, esistono i grafemi 'b', 'd', 'g' ma corrispondono ai fonemi aspirati /ph, th, kh/ per cui gli studenti sinofoni interpretano la grafia italiana di 'b', 'd', 'g' con i suoni adottati in cinese. I sinofoni manifestano la stessa confusione nel percepire e poi riprodurre tanto il suono laterale quanto quello vibrante, confondendoli e sostituendoli, come ad es.: *soldato*, *musicale*, *aprile*, *correre*, → *sordato, *musicare, *aplile, *corele (Costamagna, 2011: 58-59). In cinese è presente il fonema /l/ che ricorre, però, solo

all'inizio di sillaba. Il fonema /r/ è articolato come approssimante, contrariamente all'italiano dove /r/ è vibrante (Costamagna, 2011: 58-59). Non possiede la fricativa labiodentale sonora [v].

- Il *giapponese* possiede i sei fonemi occlusivi come l'italiano, ma il fonema occlusivo bilabiale sonoro /b/ può essere realizzato come fricativa [β] dopo vocale, e con una pronuncia informale e veloce. Il suono affricato [ts] in giapponese si realizza solo quando il fonema /t/ si trova davanti a /u/, es. *tsubo* (vaso), mentre [dʒ] quando si ha la sequenza /n/ + /z/, es.: *minzoku* (etnia). Le affricate italiane [tʃ, dʒ], essendo varianti contestuali in giapponese, creano problemi di discriminazione negli apprendenti. Mentre in italiano si trovano graficamente scritti con 'c' e 'g' seguiti da 'e' e 'i', in giapponese sono presenti nelle sequenze 'chi' e 'ji', es.: *chichi* (padre) e *kaji* (incendio). Le fricative [s, z] esistono in giapponese solo come varianti contestuali. Quando il fonema /s/ è seguito da [j, i] diventa [ʃ], es. *shinbun* (giornale); quando /z/ si trova tra vocali e dopo /n/, la resa è [z]. Le labiodentali /f, v/ non esistono in giapponese. Le palatali /ʃ, ʝ/ non esistono. La vibrante /r/ in giapponese viene resa con minore vibrazione, in maniera simile alla variante italiana [r], però viene articolata come lateralizzata dopo vocale, nasale o dopo una pausa. Da qui emerge la difficoltà discriminatoria tra [l] e [r] dell'italiano da parte di apprendenti giapponesi (Costamagna, 2004: 22-23).

- L'*arabo* normalmente non distingue /nj, ɲ/ che spesso vengono unificati nel suono [ɲ] come, per esempio, in *Sonia* ['sɔ:nja] → ['soŋ-je]. Per quanto riguarda gli occlusivi, in arabo non c'è il fonema /p/ che viene sostituito in italiano dal suo sonoro /b/, es.: *pipa, campo* ['pi:pa, 'kampo] → ['bi:be, 'kembu]. Poiché questo corrisponde anche a uno stigma, gli arabofoni incorrono in forme di ipercorrettismo utilizzando /p/ laddove è necessario /b/, es.: *bambino* [bam'bi:ɲo] → [pem'pi:ɲu]. I fonemi affricati /ts, dʒ/ vengono resi con la sequenza [ts, dz], ma a volte anche deaffricati, oscillando nella realizzazione delle costrittive, es.: *senza* ['sentsa] → ['sentsɐ, 'sense]. Il fenomeno di deaffricazione avviene sempre con i fonemi affricati postalveopalatali /tʃ, dʒ/ che vengono resi rispettivamente con [ʃ, ʒ], es.: *pace, comincio, vigile, piangere* ['pa:tʃe, ko'mintʃo, 'vi:dʒile, 'pjaɲdʒere] → ['be:ʃi, ku'minʃu, 'vi:ʒile, 'bjeɲʒiri]. Per quanto riguarda i costrittivi, l'arabo non conosce /v/, ma in generale gli arabofoni non hanno grandi difficoltà a pronunciarlo [v]. Per i fonemi /s, z/, invece, succede che spesso /z/ viene reso [s] soprattutto in posizione posvocalica e quando è seguita da una consonante sonora. Questo è dovuto al fatto che in italiano esiste un solo grafema "s". Es.: *Asia, susine, smetto, sbatto* ['a:zja, su'zi:ne, 'zmetto, 'zbatto] → ['ʔes-je, su'zi:ni, (ʔi)s'me:tu, (ʔi)s'be:tu] (Canepari, 2007: 246-8).

- In *tailandese* i /nj, ɲ/ vengono indistintamente pronunciati [nj, ɲ-j] a seconda del parlante. Ad esempio, una parola come *fogna* ['fɔŋpa] viene resa o ['foonjaʔ] o ['fɔŋ-ja], la stessa cosa succede con /lj, ʎ/ dove i due suoni vengono indifferenziati in o attraverso il fenomeno di neutralizzazione oppure sostituiti da [n-j], es.: *palio, foglio* ['pa:ljo, 'fɔʎʎo] → ['pʰaa.joʔ, 'pʰaan-joʔ, 'foo.joʔ, 'foon-joʔ]. Gli occlusivi sordi sono generalmente aspirati dopo pausa o in sillaba accentata, es.: *capitano, cintura* [kapi'ta:no, tʃin'tu:ra] → [kʰapi'tʰaanoʔ, tʃʰin'tʰuuraʔ]. Il fricativo /v/ viene reso come un approssimante [w], per es. *vaso* ['va:zo] → ['uaasoʔ]. I fonemi /r, l/ vengono generalmente neutralizzati in [ɹ] per entrambi, es.: *raro, Lele* ['ra:ro, 'lɛ:lɛ] → ['ɹaaɹoʔ, 'ɹɛɹɛʔ] (Canepari, 2007: 315-317; Calabrò, 2012: 28-30).

Qui di seguito si propone la tabella di Costamagna (2000) (Fig. 41) molto utile per individuare i fonemi marcati in varie lingue messe a confronto. Con il segno '+' il fonema è presente in quella lingua, con '-' il fonema è assente. Se il segno è inserito tra parentesi, in quelle lingue il suono non ha valore fonematico, dunque distintivo, oppure è entrato nella lingua tramite parole straniere.

	A	C	Co	F	G	Gr	H	In	O	Pl	P	R	S	T	Tu	U
ts	-	+	-	(+)	(+)	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+
dz	-	(+)	-	(+)	(+)	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+
tʃ	-	+	+	(+)	(+)	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
dʒ	+	(+)	-	(+)	(+)	-	+	+	-	+	-	(+)	-	(+)	+	+
ʎ	-	-	-	-	-	(+)	-	-	-	(+)	+	(+)	+	-	-	-
ɲ	-	-	-	+	(+)	(+)	(+)	-	-	+	+	(+)	+	-	-	+

A = Arabo classico, C = Cinese mandarino, Co = Coreano, F = Francese, G = Giapponese, Gr = Greco moderno, H = Hindi, In = Inglese, O = Olandese, Pl = Polacco, P = Portoghese, R = Russo, S = Spagnolo, T = Tedesco, Tu = Turco, U = Ungherese.

Fig. 41: Presenza dei fonemi /ts, dz, tʃ, dʒ, ʎ, ɲ/ in alcune lingue (fonte: Costamagna, 2000: 72)

Un ultimo aspetto da considerare riguarda la geminazione consonantica, che è il più difficile da apprendere per gli stranieri, in quanto il fenomeno è molto marcato. Come già discusso, esiste fonologicamente e foneticamente per quanto riguarda la vibrante [r] in spagnolo, es.: *pero* (*però*) vs. *perro* (*cane*). Altre lingue in cui esiste la geminazione distintiva sono: arabo, estone (triplice durata), finlandese, giapponese, islandese, russo (pochi casi) e ungherese (Costamagna, 2009-2010). In giapponese esiste una geminazione consonantica, in cui il suono geminato ha una durata tripla rispetto a quella di un suono breve. Per esempio, in *amma*

‘massaggiatore’ la [m], che costituisce una mora (§3.4.4), impiega lo stesso tempo di pronuncia che serve per pronunciare [ma] (Costamagna, 2004: 23). La geminazione distintiva non esiste in: albanese, ceco, cinese, coreano, croato, danese, greco, inglese, norvegese, polacco, serbo, sloveno, svedese, tedesco, catalano, francese, portoghese, spagnolo (eccetto /r/) e romeno ungherese (Costamagna, 2009-2010). Alcune di queste lingue possiedono graficamente alcune consonanti doppie, ma vengono generalmente pronunciate come singole, es.: fr. *lettres* (*lettera*), ing. *letter* (*lettera*), ted. *passen* (*andare bene*). Questo comporta che i parlanti di italiano L2/LS manifestino difficoltà nella percezione delle geminate e che, di conseguenza, non riescano a realizzarle nel parlato, nella lettura, e nemmeno nella scrittura. L’acquisizione grafica delle coppie minime avviene solo per via mnemonica, il che comporta comunque una certa fatica, a maggior ragione se la memoria viene meno. Come si vedrà nel quarto capitolo, è fondamentale lavorare sulla percezione ai primissimi livelli di competenza linguistica per sensibilizzare gli apprendenti all’acquisizione del fenomeno e all’importanza che esso riveste nella lingua italiana.

Nella tabella 18 (Tab. 18) è possibile ritrovare alcuni tra errori, difficoltà e interferenze nella pronuncia delle consonanti in italiano L2/LS.

Legenda: Q= qualsiasi; S= lingua spagnola (ispanofono); F= lingua francese (francofono); P= lingua portoghese (lusofono); I= lingua inglese (anglofono); T= lingua tedesca (tedescofono); R= russo (russofono); Po= polacco; Ci= cinese (sinofono); G= giapponese; Co= coreano; V= vietnamita; Ir= iraniano; A= arabo (arabofono); U= ungherese; Ce= ceco; Tu= turco; Gr= greco; Se= serbo; Cr= croato; Bo= bosniaco; M= macedone; Bu= bulgaro; Al= albanese; Isr= israeliano; O= olandese																				
Errori nella pronuncia delle consonanti in italiano L2/LS	Q L1	S	F	P	I	T	R	Po	Ci	G	Co	V	Ir	A	U	Ce	Tu	Gr	Se, Cr, Bo, M, Bu	Al, Is, O
Mancanza del fonema /ts/		X																		
Trasferimento di fonemi nasali della L1 in L2			X	X (no Port)																
Trasferimento dell’aspirazione di /p/ iniziale della L1 in L2						X														
Trasferimento della pronuncia diversa della b intervocalica da L1 a L2		X																		
S [s] iniziale seguita da sorda e sonora (in italiano solo se seguita da sorda)						x														
Sonorità intermedia della L1						x														
Mancanza di semioclusivi			X	X (Port)						X										
Minore numero di semioclusivi		X				X			X									X		
Punto di articolazione alveolare anziché dentale della /t/					X															
Punto di articolazione diverso per /ts/																		X		
Realizzazione velarizzata di [t]				X	X (Port)	X														
Diversa realizzazione di /r/ (uvulare, velare...)			X		X	X														X
Suono alveopalatale anche sonoro (in italiano no)			X		X															
Difficoltà a pronunciare /dʒ/ e /dʒ/						X														
Difficoltà a pronunciare gli occlusivi sonori									X											
Difficoltà a pronunciare la /p/ e la /b/									X					X						
Difficoltà a pronunciare la /t/ e la /v/						X														
Maggiore frequenza di errori di pronuncia determinati dalla scrittura e dal ricorso alla memoria ortografica														X						
Difficoltà con la geminazione consonantica in italiano	X																			

Tab. 18: Esempi di difficoltà, errori e interferenze nella pronuncia delle consonanti in italiano L2/LS (fonte: adattato e integrato da Romano, 2010)

4.4.3 Grafia: errori di interferenza

Il rapporto tra pronuncia e grafia nella L2/LS può essere diverso da quello della L1. Questo genera errori anche ortografici, non solo fonetico-fonologici. Nei paragrafi precedenti si è visto come il sistema fonologico della L1 interferisce con quello dell'italiano L2/LS portando a produzioni nell'interlingua dell'apprendente che possono causare problemi di comprensione se questi non vengono trattati nei tempi e nelle modalità adeguate. In questo paragrafo saranno presentati solo alcuni tra i maggiori errori di interferenza grafica tra l'italiano e le altre lingue. Il grafema "c" + "i/e", che in italiano corrisponde a [tʃ], in francese, inglese, portoghese e spagnolo del Sud America corrisponde a [s] e in castigliano a [θ].

I grafemi "chi", che in italiano corrispondono a [ki], in francese e portoghese a [ʃi], mentre in spagnolo e inglese a [tʃi]. I grafemi "ge" corrispondono in italiano a [dʒe, dʒɛ], ma in francese e in portoghese a [ʒe] e in tedesco e turco a [ge]. I grafemi "ti" e "di", che in italiano si pronunciano [ti, di], in portoghese brasiliano vengono resi [tʃi, dʒi].

Per quanto riguarda i suoni italiani, ai suoni [tʃo] corrispondono i grafemi "cio" in italiano, ma "cho" in spagnolo e in inglese, mentre in turco "ço". Ai suoni [ki] corrispondono i grafemi "chi" dell'italiano, ma "qui" dello spagnolo e del francese, mentre "ki" del tedesco, dell'inglese, del turco e del francese. Ai suoni [ge] corrispondono i grafemi "ghe" dell'italiano, ma "gue" dello spagnolo e del portoghese e "ge" del tedesco e del turco (Costamagna, 2000: 76). Inoltre, i suoni [ʎ] e [ɲ] in italiano corrispondono a "gl(i)" e a "gn(i)", mentre in portoghese a "lh" e "nh" (Parkinson, 2009-2011: 219-220).

Allenare gli apprendenti sin da subito alla pronuncia, cercando di ridurre gli errori causati dalla lettura, potrebbe agevolare soprattutto quegli apprendenti che si appoggiano alla lettura delle parole (e quindi alla grafia) e non all'ascolto dei suoni e alla rispettiva rappresentazione grafica in italiano.

4.4.4 Errori nella sillaba in italiano L2/LS

Nell'IL degli apprendenti di italiano L2/LS sono stati riscontrati errori che riguardano la produzione sillabica. Questi errori sono prevalentemente dovuti al fatto che le strutture e le restrizioni sillabiche variano da una lingua all'altra. Esattamente come accade per i sistemi fonetico-fonologici, anche per la sillaba non è raro che gli apprendenti trasferiscano la struttura della L1 nella L2/LS. Le ricerche hanno individuato cinque fenomeni che causano la formazione di sillabe non adeguate nell'italiano degli stranieri e che conducono alla produzione di errori: 1.

epentesi; 2. cancellazione; 3. assimilazione; 4. metatesi; 5. forme evolutive.

1. L'epentesi vocalica consiste nell'aggiunta di una vocale all'interno della sillaba, allo scopo di ricostituire la struttura sillabica universale CV, e avviene soprattutto per quelle L1 a prevalenza sillabica CV. Si riportano alcuni esempi. Il *giapponese* non possiede come struttura la sillaba ma la mora, che consiste in una unità di tempo (Ladefoged, 1975; Nespor, Shukla & Mehler, 2011). Ad es.: la parola giapponese *gakki* (*strumenti musicali*) è formata da tre more [ga.k.ki], mentre la parola *penghin* (*pinguino*) ha quattro more [pe.n.gi.n]. Nel pronunciare le sillabe italiane, i giapponesi tendono a semplificarle inserendo una vocale epentetica, di solito [u] o [o]. Esempi trovati nelle produzioni dell'IL dei parlanti sono: *cri.si*, *cli.ma*, *pa.dro.na*³⁶ → *cu.ri.si, *cu.li.ma, *pa.do.ro.na (Costamagna, 2004: 18-19). I *cinesi* e i *coreani*, sempre negli stessi contesti, inseriscono [ə] che si avvicina molto a una 'e'. Inoltre, per quanto riguarda l'IL dei sinofoni, sono state trovate le seguenti realizzazioni con l'inserimento di [e] e [a]: *sar.ta* → *sa.ra.ta, *cult.ra* → *cu.la.tu.la (nessi eterosillabici³⁷), *raf.fred.da.to* → *ra.fe.re.da.to (nesso tautosillabico) (Costamagna, 2011: 55). I *tailandesi*, invece, inseriscono [i, a, o] in entrambi i nessi, es. *no.bi.li.tà*, *pi.gro*, *scu.si* → *no.bi.li.tà, *pi.co.ro, *sa.cu.si (Calabrò, 2012; 2018). In tutti questi casi, il numero delle sillabe aumenta. Anche nel parlato di ispanofoni e lusofoni del Brasile sono evidenti fenomeni epentetici dove in italiano sono presenti nessi consonantici formati da /s/+C, come ad es.: *studente*, *sperare*. In questi casi inseriscono una [e] prima del nesso consonantico poiché è conforme alla struttura sillabica della loro L1. Così assistiamo a realizzazioni quali *estudente, *esperare. Di contro, gli stessi sono portati a fenomeni di iper-correttismo, in parole come *esperienza* resa *sperienza. Il fenomeno dell'epentesi è stato riscontrato anche nel parlato di iraniani perché in iraniano non esiste tale struttura sillabica (Costamagna, 2000; 2018). Un fenomeno simile avviene in *inglese* e in *tedesco* dove le nasali e la laterale velarizzata possono svolgere il ruolo di nucleo sillabico trascritto con un diacritico sotto la consonante, es.: ing. *rhythm* (*ritmo*) ['ɹɪð̩m], *little* (*piccolo/a*)['lɪt̩l] (Maturi, 2006: 119; Roach, 2002: 81), ted. *Gabel* (*forchetta*) ['gab̩l] (Maturi, 2006: 123). In entrambi i casi i parlanti di queste due L1

³⁶ Il punto dopo ogni sillaba indica la suddivisione delle stesse.

³⁷ Un nesso è eterosillabico se i segmenti consonantici appartengono a due sillabe contigue, es. *parte* è formato da due sillabe dove nella prima si ha una consonante in coda e in quella successiva una consonante in attacco: *par.te*. Si dice invece tautosillabico se i segmenti consonantici che compongono il nesso appartengono alla stessa sillaba, es. *treno*, dove la prima sillaba è formata da CCV: *tre.no*.

saranno portati a introdurre una vocale epentetica in italiano, generalmente uno schwa [ə], in parole come *ritmico*, *atleta* → ri.t[ə].mi.co, a.t[ə].le.ta. Nel caso, invece, di parole come *carne*, gli anglofoni tenderanno a pronunciarla ['ka:ne] non tanto per struttura sillabica, quanto piuttosto perché in inglese britannico la vibrante all'interno di parola non si pronuncia.

2. La cancellazione riguarda l'eliminazione del suono consonantico in coda o in testa di sillaba tanto nei nessi eterosillabici, es.: *parlo* → *pa.ro / *pa.lo, oppure nei nessi tautosillabici, es.: *plas.ti.ca* → *pas.ti.ca. Nel caso dei sinofoni, il fenomeno avviene prevalentemente in presenza dei suoni [r, l]. In questo caso si riduce il numero di fonemi, ma quello delle sillabe rimane invariato. Unitamente alla cancellazione delle consonanti si ha anche quella delle sillabe in parole polisillabiche al fine di semplificarle, es.: *sgranocchiare* → *sgracchiare, *sacrifici* → *sacrici (Costamagna, 2011: 55-56). Nell'interlingua dei thailandesi, oltre a [r, l], ciò avviene anche con [s, z], es.: *slancio* → *lancia, *bruschetta* → *brucheta (Calabrò, 2012; 2018). Anche in parlanti vietnamiti è stato riscontrato che, in contesto eterosillabico, cade la nasale, es.: *viet.na.mi.ta* → *vie.ta.mi.ta³⁸.

3. L'assimilazione di un suono a quello successivo è principalmente dovuta alla difficoltà di pronunciare suoni in coda e in testa di sillaba che assumono le caratteristiche del suono successivo. Questo è stato riscontrato nelle produzioni di parlanti cinesi e thailandesi, es.: *parlo* → *pallo, *caldo* → *caddo (Costamagna, 2011: 56, Calabrò, 2012; 2018).

4. La metatesi, trovata sempre nel parlato di cinesi, consiste nell'inversione della posizione di due segmenti all'interno di una stessa parola mantenendo intatto il numero dei segmenti e delle sillabe. Da un punto di vista prosodico la parola rimane invariata, ma non da quello semantico, es.: *morde*, *spremi*, *sporco*, *porta*, *flora*, *prato*, *artico* → *dorme, *spermi, *scorpo, *prota, *frola, *parto, *atrico. Il motivo che sottostà a queste realizzazioni è sempre legato alla struttura sillabica prevalente in cinese e alle sue restrizioni sillabiche (Costamagna, 2011: 56).

5. Le forme evolutive non appartengono né alla L1 né alla L2 e sono state trovate nel parlato di giapponesi, es.: *conclusivo* → *conculsivo, di arabofoni e thailandesi, es.: *terza* → *treza e di cinesi, es.: *calcio* → *cioca (Costamagna, 2009-10; Calabrò 2012; 2018).

Tutti questi esempi raccontano di ipotesi e tentativi regolari che gli apprendenti fanno nella loro interlingua, ma che sono destinati ad avvicinarsi sempre di più alla produzione della L2 man mano che si allontanano

³⁸ Quest'esempio risale ad una raccolta di appunti personale da parte della scrivente.

dalla loro L1 e che aumentano gli universali linguistici e la consapevolezza e competenza fonetico-fonologica in italiano L2/LS. La tabella che segue (Tab. 19) sintetizza le caratteristiche sillabiche di diverse lingue e le difficoltà che gli apprendenti di italiano possono incontrare.

Legenda: Q= qualsiasi; S= lingua spagnola (ispanofono); F= lingua francese (francofono); P= lingua portoghese (lusofono); I= lingua inglese (anglofono); T= lingua tedesca (tedescofono); R= russo (russofono); Po= polacco; Ci= cinese (sinofono); G= giapponese; Co= coreano; V= vietnamita; Ir= iraniano; A= arabo (arabofono); U= ungherese; Ce= ceco; Tu= turco, Gr= greco; Se= serbo; Cr= croato; Bo= bosniaco; M= macedone, Bu= bulgaro; Al= albanese; Is= israeliano; O= olandese																					
Errori nella pronuncia della sillaba e della durata sillabica (ritmo) in italiano L2/LS	Q	L1	S	F	P	I	T	R	Po	Ci	G	Co	V	Ir	A	U	Ce	Tu	Gr	Se, Cr, Bo, M, Bu	Al, Is, O
Code sillabiche complesse assenti in italiano						X	X	X	X												
Strutture sillabiche quasi esclusivamente CV (composizione universale)										X	X	X	X	X							
Epentesi			X		X					X	X	X		X							
Cancellazione della coda sillabica						X				X											
Cancellazione in attacco di sillaba													X								
Assimilazione (parlo → pallo)										X	X										
Forme evolutive		X								X	X				X						
Riduzione delle vocali nelle sillabe deboli (non accentate)						X	X														
Mancanza della durata nelle sillabe accentate in L1 → pronuncia frettolosa in italiano L2			X																		

Tab. 19: Esempi di difficoltà, errori e interferenze nella pronuncia della sillaba e della durata sillabica (ritmo) in italiano L2/LS (fonte: adattato e integrato da Romano, 2010)

4.4.5 Accento e ritmo in italiano L2/LS

Come già discusso nel secondo capitolo, il ritmo in italiano è caratterizzato da un alternarsi di accenti e di durata (durata della sillaba accentata, geminazione consonantica, geminazione intrinseca e raddoppiamento fonosintattico). A ciò si aggiunge l'importanza della pronuncia di tutte le vocali, anche nelle sillabe atone, poiché assumono valore morfologico.

Di seguito si riportano alcuni errori e difficoltà nella realizzazione di accento e ritmo da parte di alcuni apprendenti stranieri.

- Lo *spagnolo* presenta diverse posizioni accentuali, ma secondo regole rigide e fisse. Perciò, in italiano L2/LS il parlante ispanofono mostra difficoltà nel comprendere la posizione accentuale e tenderà a porre l'accento sulla penultima sillaba, es: *albero*, *farmacia* → **albero*, **farmacia* (in quest'ultima parola, gli ispanofoni non riconoscono lo iato e lo interpretano come dittongo spostando all'indietro l'accento sillabico). Questa è, in generale, una tendenza anche di parlanti altre L1, probabilmente dovuta al fatto che una buona percentuale delle parole italiane è piana.

- Il *francese* colloca l'accento sull'ultima sillaba delle parole. La tendenza in italiano L2/LS è a replicare la posizione accentuale in quanto presenta difficoltà a individuare la mobilità dell'accento.

- Il *giapponese* possiede le more (§4.4.4). Dopo la mora accentata, c'è un abbassamento di tono senza forza né durata. Se si allunga la durata, aumenta anche il numero delle more (Costamagna, 2004: 19).

- In *tailandese* i parlanti allungano la vocale finale di parola con conseguente spostamento dell'accento sull'ultima sillaba, così come avviene nella lingua madre. Es., *padre* ['pa:dre], *madre* ['ma:dre], *latte* ['latte] → [pa'dree, ma'dree, la'tee], a complicare la resa è l'aggiunta del tono ascendente sull'ultima sillaba (Calabrò, 2012).

Per quanto riguarda il ritmo, uno studio condotto da Ramus, Nespor, Mehler (1999: 172) mostra come lingue quali l'inglese, il portoghese e l'olandese, essendo lingue *stressed-timed*, a isocronia accentuale, "presentano una struttura sillabica ricca e una forte tendenza alla riduzione dei nuclei sillabici privi di accento, mentre italiano, francese, spagnolo, catalano" essendo lingue *syllable-timed*, a isocronia sillabica, "e giapponese lingua *mora-timed*, dove l'unità ritmica isocrona è la mora, "mostrano restrizioni più marcate sui potenziali formati di sillaba e minore tendenza verso la centralizzazione delle vocali atone" (Marotta & Vanelli, 2024: 209). Di seguito, alcune realizzazioni di apprendenti stranieri di italiano L2/LS.

- In *spagnolo* non essendoci la durata vocalica, la pronuncia in italiano L2/LS risulta molto veloce e con un ritmo piuttosto frettoloso.

- In *inglese* e in *tedesco*, poiché le sillabe accentate hanno una durata maggiore mentre quelle atone una durata molto breve, spesso tendente allo *schwa* [ə], questa tendenza si trasferisce nella pronuncia dell'italiano, con il risultato di quasi eliminare le vocali atone. Es.: il verbo *partire* [par'ti:re] reso [p^hə'ti:ɹə] assomiglia di più al verbo italiano *patire* [pa'ti:re].

Da queste caratteristiche gli italiani individuano con una certa rapidità e certezza la nazionalità del parlante non nativo (Marotta & Vanelli, 2024: 208).

4.4.6 Intonazione ed espressione delle emozioni in italiano L2/LS

L'intonazione è forse, insieme al ritmo, uno degli aspetti più importanti della comunicazione in L2/LS, poiché la realizzazione fonetica determina effetti diversi che possono, o meno, portare a termine gli atti comunicativi. Molti studi hanno dimostrato come gli apprendenti stranieri riproducano in italiano le curve intonative della propria L1, con il risultato di produrre in italiano L2/LS un'affermazione al posto di una domanda, oppure di lasciare intendere di aver finito il discorso o di apparire aggressivi

o maleducati, creando incomprensioni e malintesi (Costamagna, 2000: 75-76). Una serie di studi raccolti in Chini (2015) dimostrano proprio come i tratti intonativi di varie L1 vengano trasferiti in italiano L2/LS, portando ad un parlato ingannevole.

In *greco*, ad esempio, le domande vengono segnalate nella protonia in misura meno evidente che in italiano e poi prodotte tramite un innalzamento della curva intonativa. Il parlante nativo italiano si aspetterebbe dunque un'affermazione, mentre il grecofono starebbe producendo una domanda (Costamagna, 2009-2010).

Il *giapponese*, essendo una lingua tonale, realizza le domande attraverso un cambio di tonalità, generalmente ascendente, e utilizza la particella 'ka' alla fine della frase che le conferisce un tono medio-alto. Es.: *kare-wa Tomu-desu* (è Tom) vs. *kare-wa Tomu-desu-ka?* (è Tom?) (Costamagna 2004: 24).

Un'ulteriore difficoltà è data dall'intonazione parafonica in quanto non tutti gli apprendenti per questioni interculturali e interlinguistiche sono abituati ad esprimere sentimenti, emozioni, stati d'animo o atteggiamenti in maniera espressiva. Il risultato è la realizzazione di atti comunicativi senza variazioni intonative (Costamagna, 2000: 175-176). La tabella che segue (Tab. 20) mostra difficoltà, errori e interferenze rispetto all'accento e all'intonazione.

Legenda: Q= qualsiasi; S= lingua spagnola (ispanofono); F= lingua francese (francofono); P= lingua portoghese (lusofono); I= lingua inglese (anglofono); T= lingua tedesca (tedescofono); R= russo (russofono); Po= polacco; Ci= cinese (sinofono); G= giapponese; Co= coreano; V= vietnamita; Ir= iraniano; A= arabo (arabofono); U= ungherese; Ce= ceco; Tu= turco; Gr= greco; Se= serbo; Cr= croato; Bo= bosniaco; M= macedone, Bu= bulgaro; Al= albanese; Is= israeliano; O= olandese																				
Errori nella pronuncia dell'accento e dell'intonazione in italiano L2/LS	Q L 1	S	F	P	I	T	R	Po	C i	G	Co	V	Ir	A	U	Ce	T u	Gr	Se, Cr, Bo, M, Bu	Al, Is, O
Accento fisso in L1 → difficoltà a percepire la mobilità dell'accento in italiano L2								X							X	X	X			
Segnalazione grafica dell'accento	X																			
Interferenza con accento tra L1 e L2 per parole quasi uguali		X																		
Accento reso con variazione di tonalità in L1 → più forza articolatoria in italiano L2										X										
Minore segnalazione protonica delle domande in L1																		X		

Tab. 20: Esempi di difficoltà, errori e interferenze nella pronuncia dell'accento e dell'intonazione in italiano L2/LS (tabella autoprodotta - fonte: adattata e integrata da

Romano, 2010)

Per un approfondimento dettagliato sulle pronunce di vocali, consonanti e aspetti prosodici, si rimanda al lavoro di Canepari (2007) che passa in rassegna, piuttosto dettagliata, le caratteristiche delle L1 degli apprendenti stranieri, riportando tutti i quadrilateri vocalici con rispettive pronunce, i fonemi consonantici con rispettive pronunce, curve intonative neutre e varianti regionali dei gruppi di lingue prese in questione e trascrizioni di pronuncia delle realizzazioni nell'italiano di parlanti stranieri³⁹.

5 Conclusione

Nel presente capitolo sono state trattate le variabili acquisizionali relative all'apprendimento della pronuncia di una L2/LS (§1), nonché le teorie cognitive e le ipotesi avanzate dagli studiosi, al fine di dimostrare l'esistenza di limiti all'apprendimento e al miglioramento della pronuncia di una lingua seconda (§2). Non esistono ancora studi certi che possano affermare ciò, anche se è stato dimostrato che il cervello, se costantemente stimolato, mantiene la propria plasticità e favorisce il miglioramento della percezione e dell'articolazione dei suoni in L2/LS. In ultimo (§3), sono state presentate le difficoltà che gli apprendenti stranieri di italiano L2/LS incontrano. In particolare, sono stati discussi gli errori fonetico-fonologici per riconoscerli e adottare strategie e tecniche mirate alla correzione e alla riduzione della fossilizzazione.

Nel capitolo successivo si tratterà di come le attività di fonetica vengono proposte nei manuali. Verranno inoltre proposte attività ludiche, anche tramite l'uso delle nuove tecnologie e dell'Intelligenza Artificiale.

³⁹ Per ascoltare alcuni esempi di produzioni orali e scritte è possibile consultare il sito dell'Università per Stranieri di Perugia alle pagine web dedicate al Profilo della Lingua Italiana ai seguenti link: produzioni orali https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/esempi-orali.html e produzioni scritte https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/esempi-scritti.html.

Sezione II

4 Metodi, tecniche e nuove tecnologie per la fonetica nell'italiano L2/LS

Dai manuali di lingua all'IA

1 Introduzione

Nei capitoli precedenti sono state affrontate le questioni teoriche che riguardano la competenza fonetico-fonologica (cap.1), la fonetica e fonologia della lingua italiana (cap.2) e le difficoltà che incontrano gli apprendenti stranieri nella pronuncia dell'italiano L2/LS cercando anche di comprendere da cosa dipendano e quali siano (cap.3). In questo capitolo, si tratterà per la prima volta in letteratura di come e quanto la fonetica venga trattata nei manuali di lingua italiana L2/LS (2), esaminando le attività presenti nei manuali, quelle preparate *ad hoc* (§3) e con le nuove tecnologie e l'Intelligenza Artificiale (IA) (§4). In ultimo, ci si occuperà di capire dove, come e quando proporre la correzione fonetica (§5).

2 Le attività di fonetica nei manuali di italiano L2/LS: lo stato dell'arte

Il lavoro presentato in questo paragrafo riguarda un'indagine svolta sui manuali di lingua italiana come L2/LS. Per individuare quali e quante attività siano previste per l'insegnamento e l'apprendimento della pronuncia è stata ideata e compilata una griglia. I dati ottenuti potrebbero suggerire quali strumenti siano ancora da fornire a supporto della pratica didattica fonetica. Il presente studio potrebbe rivelarsi utile per la formazione dei docenti e per la loro attività adeguandosi a quanto proposto già nel *Profilo della Lingua Italiana* (2010) e nel *QCER-Volume Complementare* (2020). Nei tre paragrafi che seguono discuteremo la griglia di analisi creata ad hoc (§2.1), i manuali scelti per l'analisi (§2.2) e gli esiti della raccolta dati che ci aiuteranno ad approfondire il tema e ampliarne la prospettiva (§2.3).

2.1 La griglia di analisi

La griglia realizzata ad hoc per l'analisi delle attività fonetiche nei manuali di italiano L2/LS consta di 2 sezioni, per un totale di 50 domande tra chiuse e aperte.

La sezione 1 contiene i dati anagrafici dei manuali (domande n. 1-9): titolo, casa editrice, anno di pubblicazione, livello del QCER, destinatari, numero di unità e approccio. In aggiunta a molte di queste risposte è stata inserita la possibilità di fornire liberamente ulteriori informazioni.

La sezione 2 contiene informazioni sulle attività di fonetica presenti

o meno nei manuali di lingua italiana come lingua seconda/straniera (domande n. 10-51). In particolare, si indaga se le attività sono presenti (n. 10), dove si trovano nell'unità (n. 11), in quale parte dell'unità (n. 12), in quale fase dell'unità (n. 14), se sono coerenti con il lessico (n. 16) e con le funzioni comunicative (n. 18), se sono presenti attività di ascolto e discriminazione di suoni e coppie minime (n. 20), se sono presenti attività di: ascolto e ripetizione normale di frasi (n. 22), ascolto e ripetizione di frasi in modalità regrediente (n. 24), ascolto e discriminazione (n. 26) e ascolto e ripetizione (n. 28) della fonotassi (affricazione, cogeminazione, gruppi consonantici), ascolto e discriminazione (n. 30) e ascolto e ripetizione (n. 32) dei tratti prosodici (accento di parola, accentto grafico, durata di sillaba, ritmo, legami tra parole (unione sillabica), intonazione della frase dichiarativa, esclamativa, interrogativa e intonazione espressiva), ascolto e grafia (dettato, riempire gli spazi) (n. 34), scrittura – rapporto pronuncia e grafia (riempire spazio vuoti senza ascolto) (n. 36), e lettura (n. 38). Inoltre, le domande riguardano anche la presenza di attività pratico-articulatorie (movimento del corpo, immagine del cavo orale (orogramma) e descrizione articolatoria, propriocezione, drammatizzazione, scioglilingua) (n. 40) e attività con le canzoni per ascoltare, scrivere e pronunciare (n. 42). In ultimo, si è cercato di capire se siano inserite le nuove tecnologie o app per la fonetica (n. 44), in quali modalità (n. 45) e dove (n. 46), se esistano espansioni online del manuale per la fonetica (n. 48) e per quali unità (n. 49). A conclusione è stata inserita la possibilità di scrivere alcune eventuali considerazioni (n. 50). Come nella prima sezione, è stato possibile integrare le risposte chiuse con osservazioni, esempi o commenti utili a raccogliere informazioni in più sui manuali attraverso le domande dispari non menzionate.

Per ogni domanda sui contenuti, è stato richiesto di verificarne la presenza in ogni unità. I dati sono stati raccolti inserendo la scheda di analisi nei Moduli di Google, al fine di ricavarne anche una lettura grafica più efficace dei dati stessi. Nell'Appendice I è possibile consultare la scheda nella versione integrale così com'è stata utilizzata.

2.1.1 Dati anagrafici dei manuali di italiano L2/LS

Per l'analisi sono stati scelti alcuni manuali che hanno riscosso maggior successo nella didattica dell'italiano agli stranieri e che sono rappresentati dalle più grandi case editrici del settore. In particolare, sono stati scelti 2 manuali per la ALMA Edizioni, *Nuovo Espresso* (1-6 / A1-C2) e *Dieci lezioni di Italiano* (A1-B2), 2 per la Loescher, *Nuovo Contatto* (A1-C1) e *Spazio Italia* (1-4 / A1-B2), 2 per la Edilingua, *Nuovissimo Progetto Italiano* (1-4 / A1-C2) e *Nuovo Senza Frontiere* (1-3 / A1-B1), 1 per la Le

Monnier, *quiitalia.it* (A1-B2) e 1 per Casa delle lingue - Difusión, *Al dente* (1-4 / A1-B2). Nel complesso, sono stati analizzati 8 manuali diversi e appartenenti a cinque case editrici, per un totale di 33 volumi, così suddivisi: 6 di livello A1, 6 di livello A2, 2 di livello A1-A2, 7 di livello B1, 6 di livello B2, 1 di livello B1-B2, 3 di livello C1 e 2 di livello C2.

La data di pubblicazione dei manuali in oggetto è compresa tra il 2010 e il 2019 per 24 di essi, mentre per i restanti 9, tra il 2020 e il 2025. Prima del 2010 i manuali di lingua italiana come lingua straniera non prevedevano attività di fonetica, se non quelle legate esclusivamente al rapporto tra pronuncia e grafia nella prima o nelle prime due unità del primo volume. Nello stesso periodo erano presenti solo 3 manuali integrativi per il docente dedicati esclusivamente alla fonetica: *Pronunciare l'italiano* (1996), *Cantare l'italiano* (1998) e *Giocare con la fonetica* (2005). Di recente pubblicazione è il quarto, *fonetica pratica della lingua italiana* (2020). Questi quattro manuali non sono stati presi in considerazione nell'analisi, ma saranno utilizzati per discutere le possibili tecniche e attività nei paragrafi successivi di questo capitolo.

I manuali sono tutti destinati a giovani adulti; in sei di questi non è specificato⁴⁰ e lo si intuisce dalla grafica e dai contenuti. Solo *Nuovo Senza Frontiere*, esplicitamente rivolto ad apprendenti immigrati già alfabetizzati, non è stato volutamente preso in analisi. Potrebbe essere utilizzato in futuro insieme ad altri manuali con lo stesso target.

Per quanto riguarda il numero di unità, quattro manuali contengono 5 unità, cinque manuali ne contengono 8, due ne contengono 9, quattordici ne contengono 10, due ne contengono 11, tre ne contengono 12, uno ne contiene 13 e due ne contengono più di 13. Tutti si rifanno all'approccio integrato in quanto presentano funzioni comunicative, grammatica e lessico collegati tra di loro e una sezione culturale. In un manuale è presente un episodio video per ogni unità, in base all'argomento proposto. Tre volumi contengono un'unità introduttiva non numerata che non è stata inserita nell'analisi delle singole unità. Nei sillabi di tre manuali, i contenuti non sono chiaramente esposti, ad esempio, la fonetica è inserita nei "contenuti grammaticali", nella sezione "grammatica e lessico" o in "lessico e funzioni comunicative"; ciò rende difficoltosa l'individuazione da parte del docente. In due manuali, le unità sono chiamate "Lezioni" oppure più lezioni sono inserite in "moduli".

⁴⁰ Da qui in poi, se non strettamente necessario ai fini dell'informazione resa, non verranno nominati i manuali poiché lo scopo di suddetta analisi è, come già ribadito, di avere una panoramica sullo stato dell'arte e riflettere sui contenuti presenti nei manuali.

Nel paragrafo 4.1.3. si analizzeranno le attività di fonetica nei manuali di italiano L2/LS e si offrirà una panoramica sulla situazione attuale.

2.1.2 Dati sulle attività di fonetica nei manuali di italiano L2/LS

In questo paragrafo si esaminerà la presenza/assenza delle attività di pronuncia nei manuali di lingua italiana L2/LS.

Venti volumi presentano attività fonetiche, mentre i restanti tredici no. Dei venti che contengono le attività, diciassette le propongono all'interno del manuale, i tre rimanenti offrono la guida dell'insegnante, corredata di schede fonetiche, una per ogni unità (domanda n. 10). Il grafico a barre (Fig. 42) mostra i dati incrociati relativi al numero di manuali per livello di competenza linguistico-comunicativa. Appare evidente che la pronuncia è maggiormente inserita al livello A1, infatti si riscontra in 6 volumi, mentre la sua presenza si riduce sensibilmente all'aumentare dei livelli di competenza.

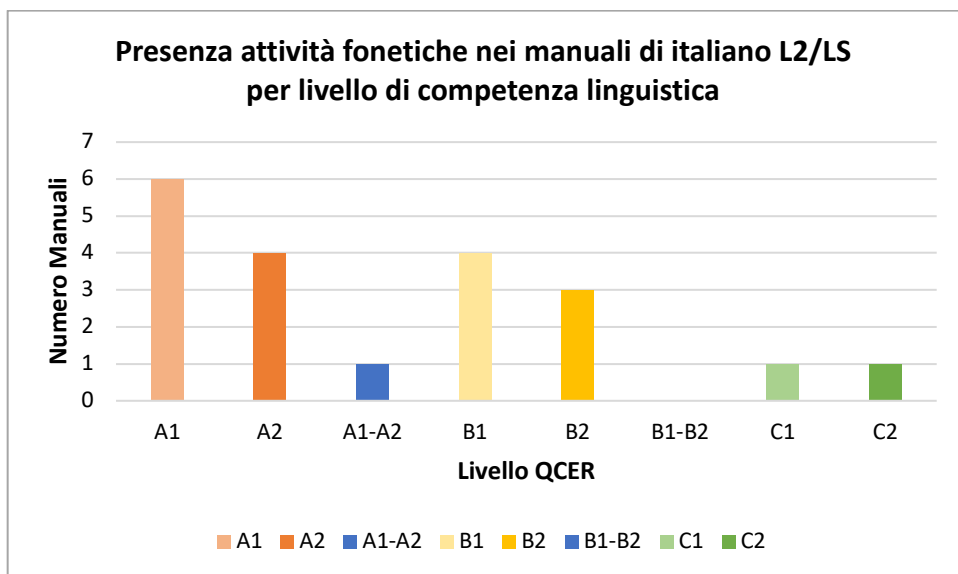


Fig. 42: Presenza delle attività fonetiche per livello di competenza nei manuali analizzati (grafico autoprodotta)

Nella maggior parte dei casi (domanda n. 12), le attività si trovano alla fine dell'unità come attività separate con il rischio che vengano utilizzate esclusivamente a conclusione dell'unità o dell'intero corso. Nel grafico a barre (Fig. 43) è possibile notare che all'aumentare del numero delle unità diminuisce il numero delle attività. 12/20 volumi si mantengono costanti nel presentarle fino all'unità 5 (colore verde chiaro).

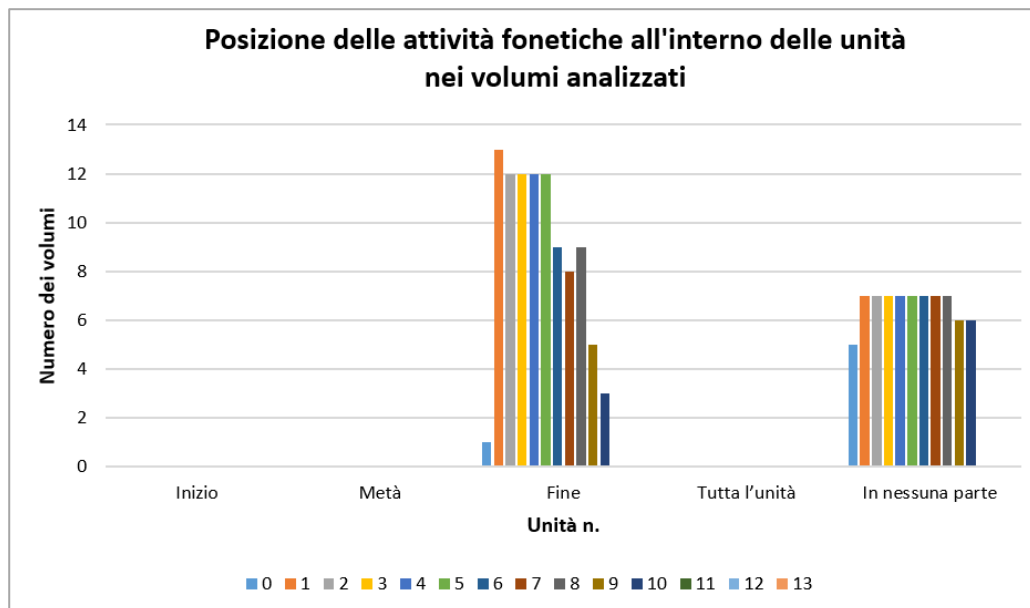


Fig.43: Posizione delle attività fonetiche all'interno delle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Inoltre (domanda n. 13), tra i manuali risultati privi di attività, tre sono corredati della guida per l'insegnante, che comprende, per ogni unità, una scheda fonetica corredata da attività, per un minimo di 10 a un massimo di 17, per i diversi aspetti fonetico-fonologici. Il sillabo, all'interno dei manuali aggiuntivi, suddivide le attività in: intonazione espressiva, intonazione della domanda, unione sillabica, accento di parola, accento grafico, percezione e grafia, durata, ritmo, lettura, imitazione, discriminazione e significato, discriminazione di non-parole. Nella maggior parte delle schede si lavora sui 2/3 degli aspetti inseriti nel sillabo. Nella tavola sinottica di un altro manuale, invece, compare per l'Unità 0 nella colonna relativa alla fonetica: "ripasso generale di intonazione e pronuncia", ma manca evidenza dell'attività tanto nell'unità del manuale quanto nell'eserciziario. In un altro manuale ancora, al livello A1, c'è solo una scheda esplicativa alla fine dell'unità, con indicati i suoni più difficili, come vengono rappresentati graficamente in italiano, e gli orogrammi corrispondenti. Un paio di manuali, che possiedono le attività di fonetica al loro interno, presenta anche nell'eserciziario alcune attività simili a quelle proposte nell'unità corrispondente. In alcuni dei volumi che presentano le attività fonetiche alla fine dell'unità si trovano sezioni denominate come segue: "pronuncia e grafia", "suoni" o "fonetica".

Per quanto concerne l'inserimento delle attività di fonetica in una o

più fasi dell'unità di apprendimento (domanda n. 14), si conferma la loro totale separazione dalle altre attività proposte nelle unità. Soltanto un'attività all'interno di un manuale viene inserita in un'unità 0 in fase di sintesi, e un altro manuale organizza l'unità 10 quasi esclusivamente su aspetti fonetici (dialetti) ma non rispetta le fasi dell'unità di apprendimento. Come si vedrà più avanti, in alcuni casi si evidenzia una coerenza con il contenuto proposto nell'unità.

L'esiguo spazio materiale dedicato alle attività fonetiche sembrerebbe proporle come esercitazioni aggiuntive (domanda n. 15). Ciò potrebbe spiegare la limitata attenzione all'aspetto fonetico rispetto alla grammatica, al lessico, alla cultura e al compito. In un manuale, le attività esplicitamente di pronuncia (non indicate nel sillabo) sono poche e solo due nell'U8: "raddoppiamento fonosintattico" e "la corretta pronuncia". Le altre 4 unità relative a enfasi e intonazione parafonica vengono trattate solo dal punto di vista morfosintattico. Sarebbe auspicabile estendere le stesse attività per sviluppare l'aspetto fonetico.

Si è inoltre voluto verificare se le attività fossero coerenti con il lessico e le funzioni comunicative proposti nelle singole unità (domande n. 16 e 18). In questo caso si nota che le attività non sempre sono coerenti con il lessico proposto all'interno delle rispettive unità. Nel grafico a barre (Fig. 44) la maggior parte delle attività proposte risulta coerente fino all'unità 5, mentre all'aumentare delle unità la coerenza diventa parziale o assente. Questi dati evidenziano una scarsa attenzione alla ricerca di tecniche e contenuti validi per ogni livello e per tutta la durata del corso di lingua.

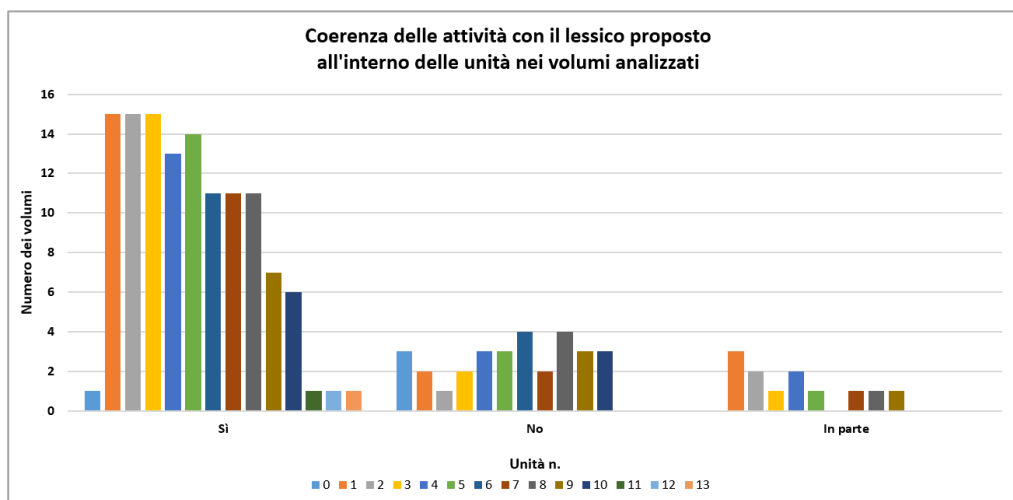


Fig. 44: Coerenza delle attività con il lessico proposto nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Si riportano alcuni esempi (domanda n. 17) esplicativi della coerenza tra fonetica e lessico rilevati in alcuni manuali. All'interno dell'unità 3 di un manuale di livello A1 le parole *cucina* / *cugina* sono state utilizzate in un'attività di discriminazione per i suoni affricati [tʃ, dʒ], pur non essendo state precedentemente presentate, nonostante fossero adeguate al livello di competenza. Se lo scopo fosse concentrarsi solo sul suono, avrebbe più senso lavorare con le "non-parole", in modo da tralasciarne il significato e la memoria ortografica per sviluppare l'abilità percettiva. In altri manuali è stato riscontrato che le attività proposte non sono coerenti nemmeno con il tema generale delle unità. Questa parziale incoerenza probabilmente è legata alla difficoltà di progettazione delle attività di fonetica.

La stessa modalità operativa è stata riscontrata per le funzioni comunicative. Il grafico (Fig. 45) mostra un andamento simile della coerenza con le attività proposte nell'unità. Anche qui, all'aumentare delle unità diminuisce la coerenza, come riscontrato per il lessico.

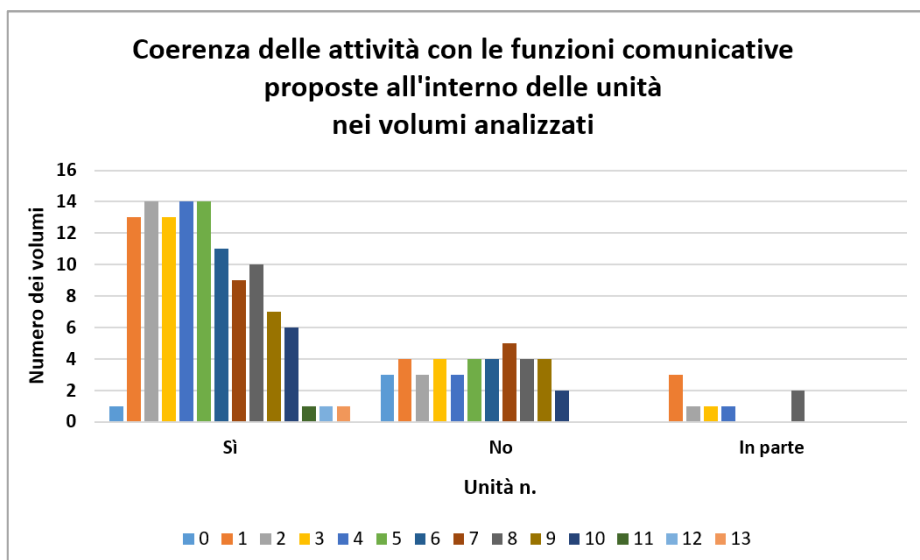


Fig. 45: Coerenza delle attività nei manuali con le funzioni comunicative proposte nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Proseguendo con le informazioni aggiuntive (domanda n. 19), in un manuale si è riscontrata l'assenza di attività che consentano di sviluppare la competenza fonetico-fonologica utilizzando le funzioni comunicative. Per quanto concerne frasi o espressioni/segnali discorsivi, seppure presenti, questi non possiedono una coerenza interna. Per esempio, per una

stessa tipologia di affermazioni, esclamazioni o domande non sono stati utilizzati lessico e funzioni presenti nelle unità. Un manuale, all'unità 8 propone le favole con il discorso diretto. Tutta l'unità è stata incentrata sul passaggio dal discorso diretto a quello indiretto. I testi proposti per le attività di pronuncia e grafia non prevedono questo importante passaggio nella lettura espressiva, ma solo ascolto e lettura senza particolari indicazioni.

L'indagine sulla presenza delle attività di ascolto e discriminazione di suoni e coppie minime (domanda n. 20) è riassunta nel grafico (Fig. 46) che mostra non solo la discontinuità della tipologia di attività proposte, ma anche (come già notato in precedenza) la tendenza del numero delle stesse a diminuire all'aumentare del numero delle unità del manuale. In questo caso, i picchi più alti si hanno tra l'unità 4 e la 6.

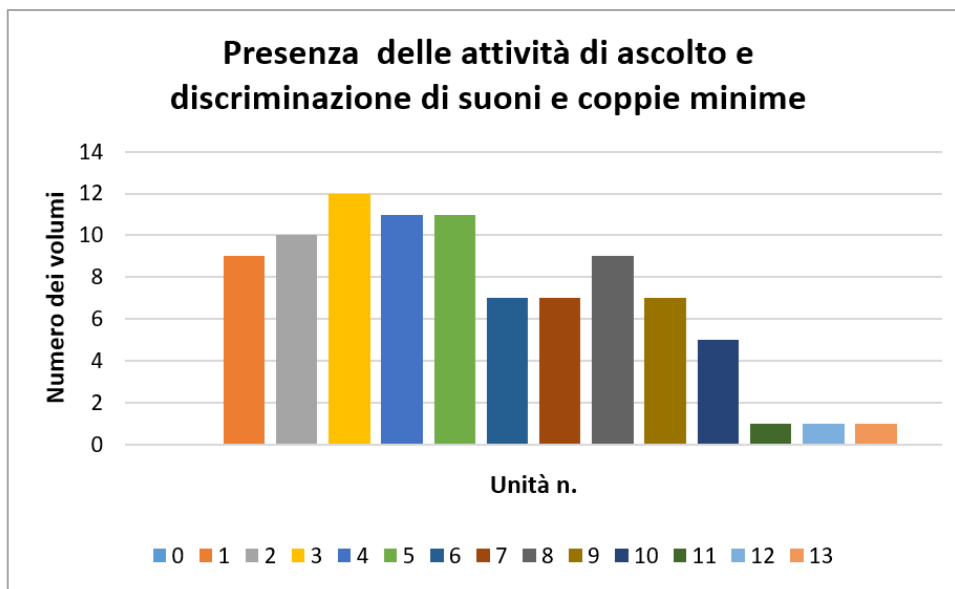


Fig. 46: Presenza delle attività di ascolto e discriminazione di suoni e coppie minime nei manuali proposti nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

In più unità di diversi volumi, si trovano prevalentemente discriminazione di suoni ma senza l'utilizzo di coppie minime (domanda n. 21). Per esempio, tra vocale aperta o chiusa [e, ε] e [o, ɔ], [k] e [tʃ], [g] e [dʒ], [ɲ] palatale e [ŋ] velare, tra [l] e [ʎ] palatale, [sk] e [ʃ], [s] e [z], [ts] e [dʒ]. Un altro volume propone coppie minime per discriminare le opposizioni consonantiche in punti diversi all'interno delle parole. In altri casi è presente la discriminazione dell'accento con non-parole o dell'articolazione di un

suono.

Per quanto riguarda le attività di ascolto e ripetizione normale di frasi (domanda n. 23) il numero, oltre ad essere inversamente proporzionale, come in figura n. 46, decresce regolarmente. Inoltre, nella maggior parte dei volumi si dà maggior rilievo alla ripetizione di parole, senza considerare gli aspetti prosodici della lingua (Fig. 47).

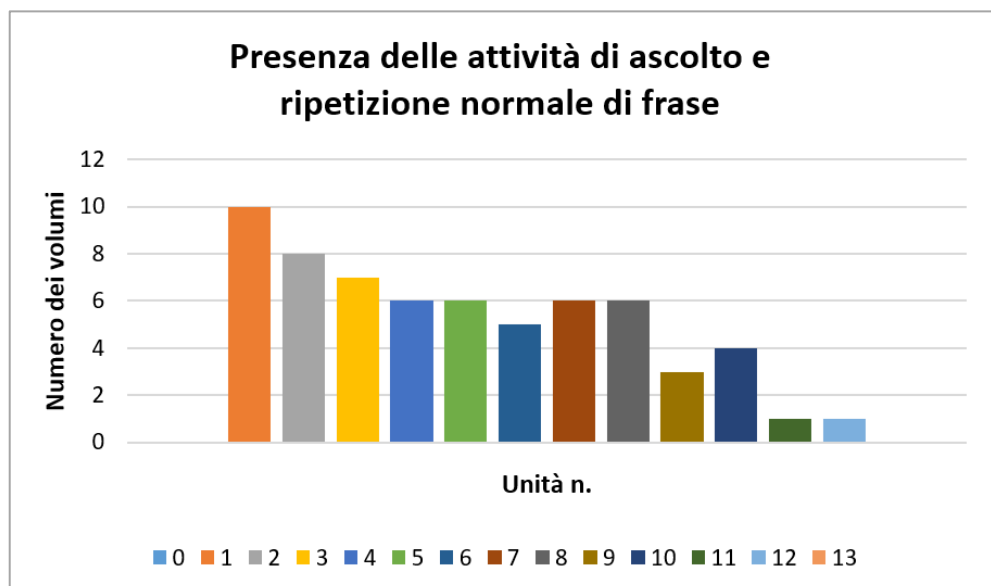


Fig. 47: Presenza delle attività di ascolto e ripetizione normale di frase nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Osservando più attentamente le attività proposte (domanda n. 23), all'interno di alcune unità si chiede di ripetere parole, e non frasi, oppure si propone un solo esercizio di ripetizione dopo l'ascolto. In altri casi, la consegna suggerisce la lettura e, successivamente, la verifica dell'intonazione tramite l'ascolto (caso molto frequente). Più volte si rileva che la ripetizione avviene leggendo il testo precedentemente completato. Un volume, invece, propone oltre alla ripetizione di parole, quella di filastrocche e di scioglilingua.

Le attività di ascolto e ripetizione di frasi in modalità regrediente⁴¹ (domanda n. 24) sono presenti soltanto nelle schede fonetiche inserite nella guida dell'insegnante a corredo del corrispettivo volume. Quando se ne rileva l'assenza (domanda n. 25), risulta evidente che le autrici si sono

⁴¹ La ripetizione in modalità regrediente verrà trattata nel par 4.2.2.1. relativo a tecniche e attività sull'intonazione.

focalizzate maggiormente su altri aspetti.

Le attività di ascolto e discriminazione della fonotassi (domanda n. 26 - Fig. 48) riguardano maggiormente l'affricazione (colore blu) e i gruppi consonantici (colore giallo). Si evidenziano due soli casi di cogeminazione (colore rosso).

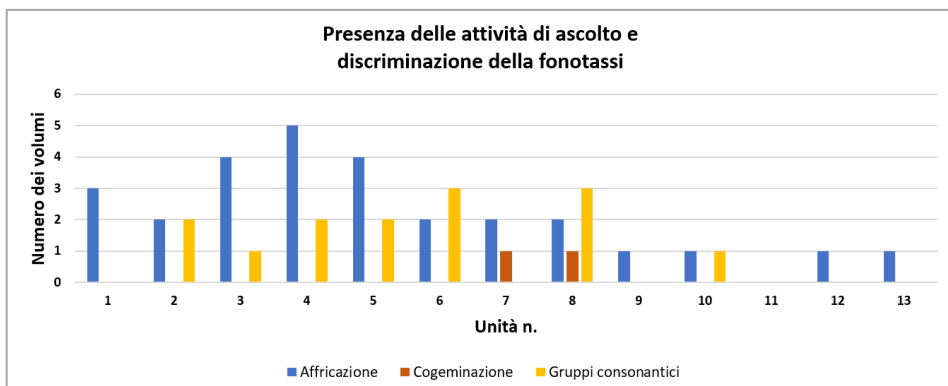


Fig. 48: Presenza delle attività di ascolto e discriminazione della fonotassi nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Inoltre (domanda n. 27), dall'analisi emerge che alcuni volumi presentano i seguenti suoni: [tʃ, ʃ, sk], [ʎ], [ɲ] e [tʃ, dʒ] solo in due o tre unità. Due volumi aggiungono anche [ts, dz] e un altro i suoni [kw, gw]. Un altro ancora contiene i gruppi consonantici [sp, st, sk] in attività di percezione e grafia. Un volume tratta la discriminazione di non-parole contenenti affricate e geminate intrinseche affrontate in merito al punto di articolazione.

Per quanto riguarda, invece, ascolto e ripetizione per la fonotassi (domanda n. 28 – Fig. 49), l'attività compare nelle guide per l'insegnante prevalentemente per l'affricazione (colore blu) e per i gruppi consonantici (colore giallo). Le attività di ripetizione per la cogeminazione risultano assenti anche in queste.

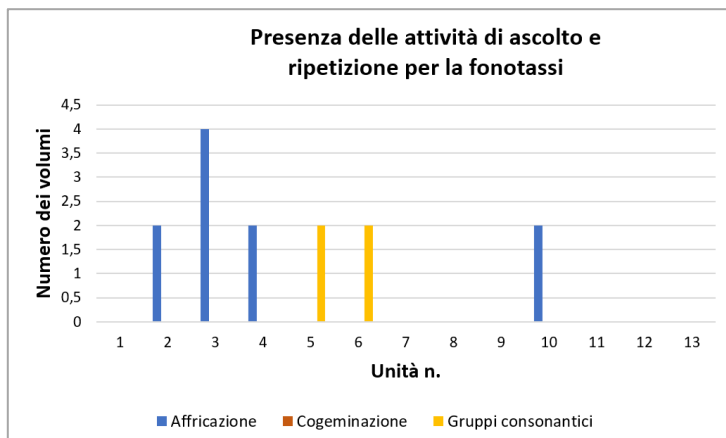


Fig. 49: Presenza delle attività di ascolto e ripetizione per la fonotassi nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Da un'attenta lettura (domanda n. 29) della consegna di un'attività per l'affricazione di [tʃ, dʒ], emerge la richiesta di ripetere le parole contenute in un testo facendo attenzione ai due suoni. Non si propone, però, di ascoltarli anche se c'è l'icona della traccia audio; la ripetizione, quindi, sembrerebbe avvenire prima della discriminazione. La consegna poco chiara, in questo caso, non agevolerebbe la comprensione di come si dovrebbe svolgere l'attività. La consegna di un'altra attività suggerisce la ripetizione a coppie senza ascolto. Sembrerebbe una tecnica poco ortodossa, poiché la prima presuppone il secondo.

Per le attività di ascolto e discriminazione dei tratti prosodici (accento di parola, accentto grafico, durata di sillaba, ritmo, legami tra parole (unione sillabica), intonazione della frase dichiarativa, esclamativa, interrogativa e intonazione espressiva) (domanda n. 30), prevale l'intonazione espressiva in molte unità (Fig. 50). I tre volumi aggiuntivi con le schede di fonetica dedicano molto spazio alla discriminazione dell'intonazione espressiva. L'intonazione della domanda viene spesso messa a confronto con le affermazioni o le esclamazioni; infatti, l'attività di discriminazione della prosodia si rileva in quantità maggiore dopo l'intonazione espressiva. Tutti gli altri aspetti compaiono prevalentemente nelle schede fonetiche. La discriminazione sulla durata sillabica, invece, risulta assente in tutti i manuali.

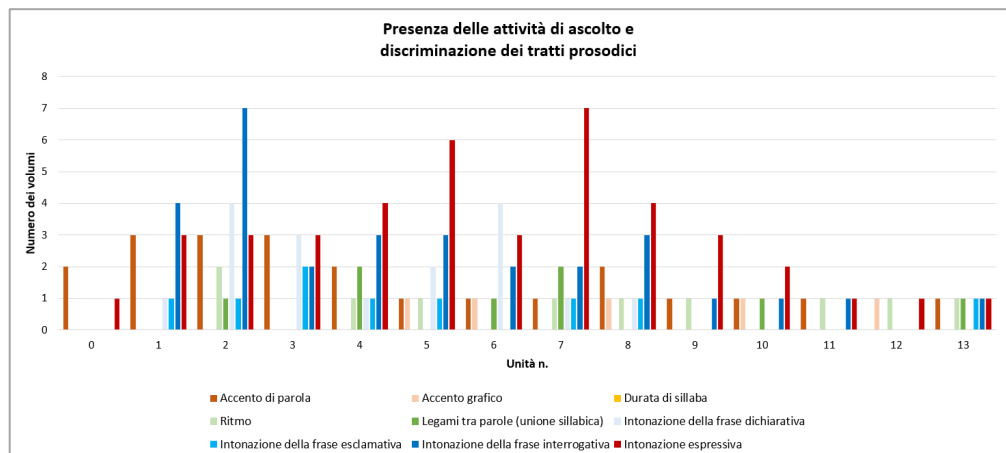


Fig. 50: Presenza delle attività di ascolto e discriminazione dei tratti prosodici nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

L'intonazione delle frasi dichiarative, interrogative ed esclamative richiede un discorso a parte (domanda n. 31). In alcune unità l'ascolto e la discriminazione riguardano sia le frasi dichiarative sia quelle interrogative poiché il discrimine è proprio tra curva intonativa dichiarativa e interrogativa; in altre, invece, il discrimine è relativo al significato corrispondente all'intonazione o alla forza articolatoria dell'espressione. In poche attività esso avviene tra affermazioni, domande ed esclamazioni. Per quanto riguarda l'intonazione espressiva, spesso nella consegna si chiede prima di leggere e poi di ascoltare, oppure di leggere e sottolineare le parole che marcano l'intonazione e successivamente di verificarla ascoltando. Nel silabo di un manuale si esplicita l'argomento "l'intonazione dell'affermazione, della domanda e dell'esclamazione", ma la consegna dell'attività all'interno dell'unità corrispondente non rispecchia quanto inserito nella tavola sinottica. Le guide dell'insegnante presentano l'intonazione espressiva e le attività di discriminazione all'inizio di ogni scheda; propongono, inoltre, l'accento di parola e l'accento grafico nella maggior parte di esse.

Ai livelli elementari, in generale, vengono proposti esercizi di discriminazione tra dichiarativa, interrogativa ed esclamativa. Ai livelli intermedi sono maggiormente presenti: a. attività di ripetizione di risposte esclamative (*caspita, che bello, mi dispiace, beati voi, ah però, peccato!*), segnali discorsivi (*allora..., eh sì..., ah, però!, ehm... ah, sì!...*), sorpresa o incitazione, sorpresa o interesse, accordo o disaccordo; b. attività di discriminazione di frasi che esprimono sorpresa, interesse o delusione,

esclamazioni e domande, consigli o istruzioni, accento di parola, interiezioni (*Boh!, Cavolo!, Ma scherzi?, Accidenti!, Beh..., Magari! etc...*) con tecniche di ascolto, riordino e abbinamento al significato. Un volume propone per il livello B2 un'attività per la "lettura fluida" cercando i gruppi di parole, l'ascolto di una poesia di E. Montale per confrontarla con la propria lettura, l'individuazione della differenza tra senso letterale e ironia senza ascolto; l'ascolto e la scrittura dell'accento grafico (*la/là, da/dà, si/sì, e/è, ne/né, se/sé*) e l'inserimento dell'accento sulla vocale aperta *è* e chiusa *é* al fine di individuarne le differenze. Un volume presenta un'attività di inserimento della punteggiatura e di completamento di frasi per indicare affermazione, esclamazione o domanda. Utilizzare una sola volta le tecniche di lettura, di scrittura dell'accento grafico e della punteggiatura durante lo svolgimento di un corso di lingua di livello intermedio-alto sembrerebbe riduttivo e limitante, poiché l'apprendimento di tali aspetti non solo richiede una pratica continua e costante, ma necessita di un lavoro graduale sin dalle prime fasi di esposizione alla lingua seconda.

Per quanto riguarda l'ascolto e la ripetizione dei tratti prosodici (domanda n. 32), dall'analisi emerge una situazione simile a quella precedente. Il grafico a barre (Fig. 51) mostra come la ripetizione dell'intonazione espressiva sia la più frequente, seguita da quella interrogativa, a volte a contrasto con la dichiarativa. Rispetto alle attività di discriminazione, le attività di ripetizione sono ridotte, così come il numero dei manuali che le hanno inserite.

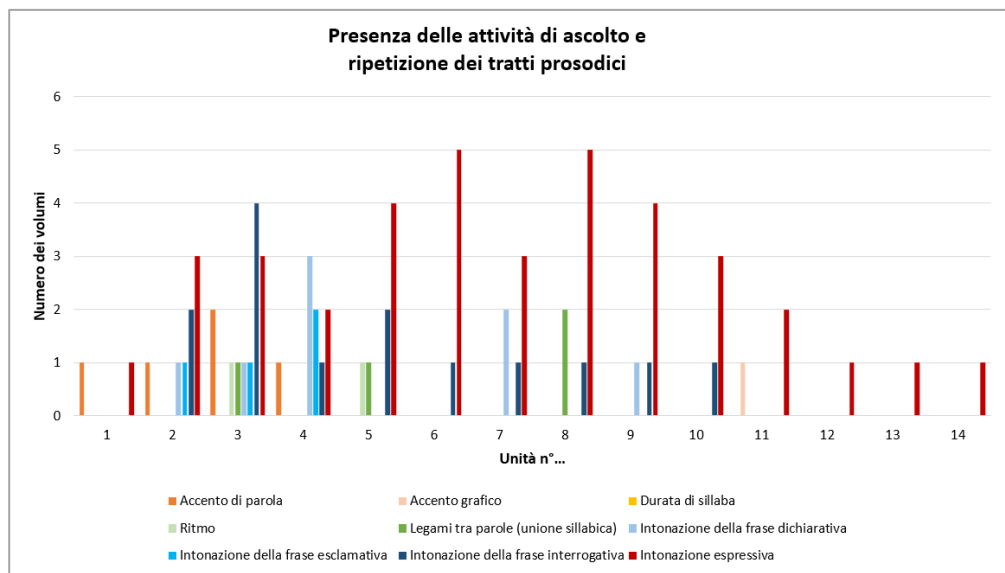


Fig. 51: Presenza delle attività di ascolto e ripetizione dei tratti prosodici nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Inoltre, si evidenzia che (domanda n. 33) un esercizio all'interno dell'unità di un manuale contiene solo due frasi interrogative e due dichiarative. Sembrerebbe non essere sufficiente per approfondire la pratica intonativa. Tra gli elementi espressivi si trovano: enfasi, puntini di sospensione, segnali discorsivi e intonazione delle emozioni. Un manuale, in due unità, presenta più drammatizzazione che ripetizione. Non essendo stato creato un apposito item nella scheda di analisi, l'individuazione e la ripetizione della pausa sono state inserite nel ritmo.

Per quanto riguarda le attività di ascolto e grafia (dettato, riempire gli spazi) (domanda n. 34), le attività sono più frequenti, forse perché ritenute le più semplici per allenarsi sulla pronuncia e anche le meno dispendiose in termini di tempi di progettazione (Fig. 52).

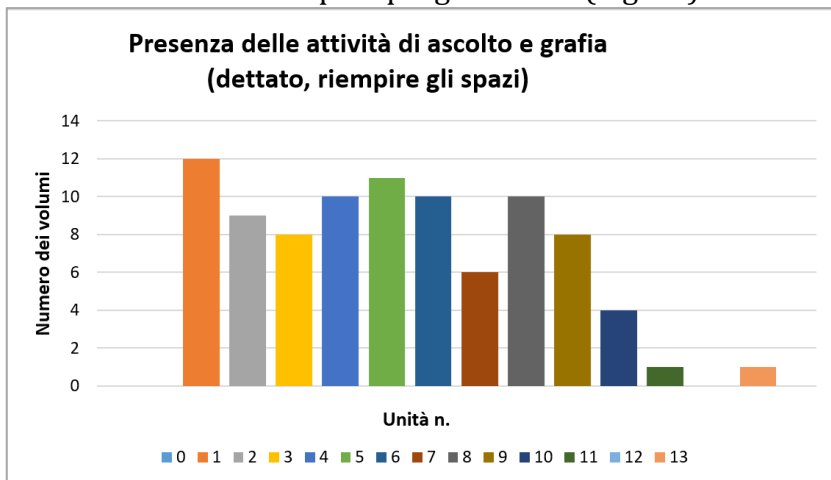


Fig. 52: Presenza delle attività di ascolto e grafia (dettato, riempire gli spazi) nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Nella maggior parte dei casi (domanda n. 35) la richiesta prevalente all'interno delle consegne è di completare parole e frasi con suoni mancanti: consonanti scempie e geminate, sonorità o suoni specifici affrontati precedentemente. In una sola unità di un volume viene proposto di scrivere intere frasi. Un volume presenta la discriminazione di suoni al livello B1; sarebbe auspicabile che attività di questo tipo venissero proposte a partire dal livello A1 per stimolare la percezione dei suoni che creano maggiori difficoltà. La consegna di un esercizio, all'interno dell'unità 4 di un altro volume, chiede all'apprendente di leggere la frase e di sottolineare il suono. Poiché le frasi mancano dell'ascolto, la consegna sembrerebbe incompleta,

mentre l'attività di ambiguo svolgimento. In un altro volume, a volte, l'ascolto è successivo alla scrittura e utilizzato solo per la verifica.

Per le attività di scrittura – rapporto tra pronuncia e grafia (riempire spazi vuoti senza ascolto) (domanda n. 36), sono pochissimi i volumi che le propongono, al massimo quattro di essi per l'unità 4. Per quanto quest'attività possa rivelarsi più difficile, in realtà è molto utile per testare anche la memoria dell'apprendente (Fig. 53).

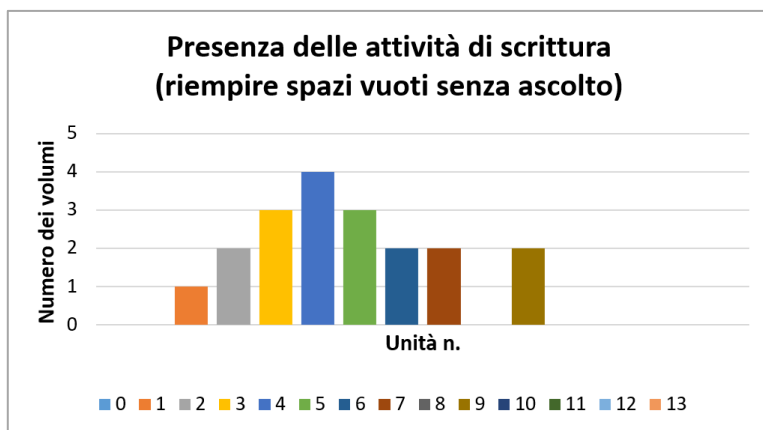


Fig. 53: Presenza delle attività di scrittura – rapporto pronuncia e grafia (riempire gli spazi vuoti senza ascolto) nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Si riportano alcuni esempi (domanda n. 37) per comprendere come vengono proposte le attività. In un volume, oltre al completamento di parole che contengano le doppie o il tratto distintivo sordo/sonoro, si trovano: la *d* eufonica e le parole polisillabiche con pronomi diretti, indiretti e combinati, i monosillabi che hanno doppio valore grammaticale, la ricostruzione di parole attraverso le sillabe messe in disordine e le interiezioni. In un altro volume viene richiesto di inserire la punteggiatura e l'accento, in un altro l'*h*, dove necessario, e in un altro ancora le parole mancanti sotto forma di indovinello.

Le attività di lettura (domanda n. 38) finalizzate esclusivamente allo sviluppo della competenza fonetico-fonologica sono maggiormente presenti nell'unità 6 in dieci volumi (Fig. 54).

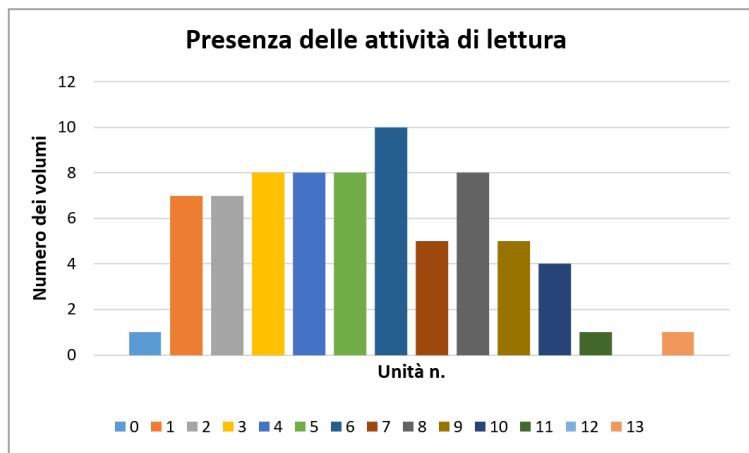


Fig. 54: Presenza delle attività di lettura nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Tra le modalità di lavoro proposte (domanda n. 39) se ne trovano varie: a. leggere e controllare la propria pronuncia dopo aver ascoltato la traccia; b. leggere ad alta voce più volte la filastrocca o lo scioglilingua e ripetere senza guardare; c. leggere solo parole o frasi semplici e isolate, non inserite in un contesto. Nella maggior parte dei casi, quando viene chiesto di leggere e di confrontare la propria produzione con quella ascoltata nella traccia, si suggerisce di avvicinare la propria lettura a quella della traccia audio del manuale, ma non vengono fornite indicazioni su come migliorarne gli aspetti prosodici. Varie sono le letture, generalmente di brevi frasi, su enfasi e intonazione espressiva. In due casi, la lettura proposta viene sfruttata per individuare alcuni suoni attraverso il *noticing*. Solamente nei volumi aggiuntivi, con le schede fonetiche, si esplicitano gli obiettivi della lettura di un testo. Gli apprendenti devono prestare attenzione alla pronuncia dei suoni, alla geminazione consonantica (durata), all'intonazione, alle pause, al ritmo e all'accento utilizzando le seguenti tecniche: a. la lettura a voce alta; b. la lettura, cerchiando i gruppi di parole, per individuare pause, ritmo e accento; c. la lettura e l'inserimento di parole in un testo per discriminare il significato.

Per quanto riguarda le attività pratico-articulatorie (movimento del corpo, immagine del cavo orale (orogramma) e descrizione articolatoria, propriocezione, drammatizzazione, scioglilingua) (domanda n. 40), esse vengono proposte solo in un volume e, delle cinque indagate, ne ritroviamo solo due: drammatizzazione e scioglilingua, rispettivamente in quattro e due unità, come mostrato nel grafico che segue (Fig. 55).

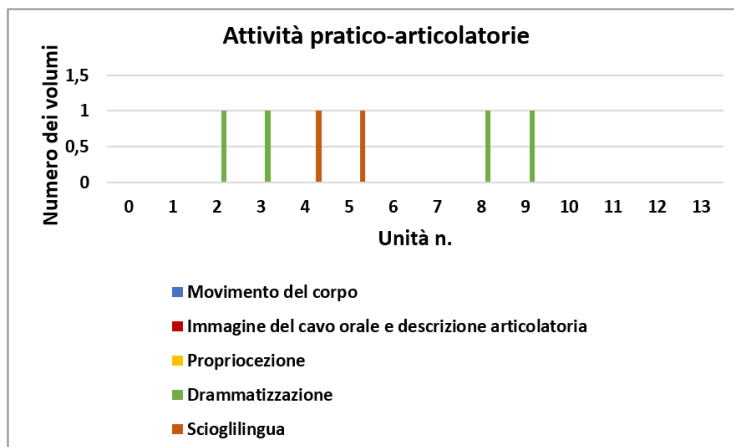


Fig. 55: Presenza delle attività pratico-articulatorie nelle singole unità nei volumi analizzati (grafico autoprodotta)

Si segnala che (domanda n. 41) gli scioglilingua vengono proposti nella sezione eserciziaro. Uno di essi è da ascoltare, completare e ripetere. Per quanto riguarda la drammatizzazione, vengono proposti due compiti finali interessanti. Uno, relativo alla creazione di una pubblicità, suggerisce agli apprendenti di prestare attenzione all'intonazione e alla gestualità; l'altro riguarda la scrittura e l'interpretazione di una scena di un copione teatrale.

Le attività con le canzoni per ascoltare, scrivere e pronunciare (domanda n. 42) sono assenti. In una sola unità di un manuale è presente una strofa di una canzone di Pino Daniele per la quale si chiede agli apprendenti di ricercarla su Internet e di cantarla in autonomia. Il manuale *Nuovo Espresso Canzoni*, collegato ai volumi presi in esame, contiene attività il cui scopo non è fonetico, ma di comprensione del testo (abilità di ascolto), di sviluppo delle funzioni comunicative, del lessico e della cultura (domanda n. 43).

In 31 volumi risulta assente l'uso delle nuove tecnologie per la fonetica (domanda n. 44). Solo due di essi contengono il QRCode (domanda n. 45), ma esclusivamente per ascoltare suoni, parole e frasi o per guardare il video proposto all'inizio o alla fine di ogni unità. Qualche altro manuale possiede la versione digitale su myLIM o mebook, il CD per ascoltare gli audio in formato mp3 o il DVD per il libro interattivo. Sulla piattaforma i.d.e.e.it è possibile riascoltare le tracce audio rallentate. Poiché la presenza delle nuove tecnologie non è a scopo fonetico, ma per lo sviluppo dell'abilità di ascolto, i volumi che le utilizzano non sono stati considerati nel computo dei dati (domanda n. 46).

Anche le espansioni online dei manuali per lo sviluppo della fonetica sono assenti (domanda n. 48). Dall'indagine è emerso che il sito web della casa editrice Loescher offre risorse di fonetica per livello (totale 18 attività) non legate a un manuale specifico.

In questo paragrafo è stata fornita una panoramica dello stato dell'arte sulle attività di fonetica nei manuali di italiano L2/LS. Complessivamente, si può affermare che la loro presenza è aumentata rispetto a prima della pubblicazione del *Profilo della Lingua Italiana (2010)* e che la qualità potrebbe essere ulteriormente perfezionata dagli autori seguendo i suggerimenti offerti nel *Volume Complementare* del QCER (2020). In totale, tre sono i manuali in cui è stata inserita un'ampia e costante quantità di attività. Di essi, però, solo uno si dimostra totalmente coerente nei contenuti e ampio nella varietà di attività in proporzione a tutti gli aspetti fonetico-fonologici della lingua. Questo dato ci permette di affermare con una certa sicurezza che è necessario essere molto competenti nella disciplina per offrire materiale di qualità.

3 Le attività di fonetica: metodi e tecniche

Secondo quanto suggerito nel QCER (2002), nel QCER-*Volume Complementare* (2020) e nel *Profilo della Lingua Italiana* (2010), sarebbe opportuno sviluppare la competenza fonetico-fonologica sin dai primi livelli. In particolare, non bisognerebbe trascurare gli aspetti prosodici della lingua (accento, ritmo, intonazione); con l'avanzare della competenza linguistico-comunicativa, anche gli aspetti fonosintattici, come la cogeminazione, dovrebbero essere introdotti. L'attenzione ai suoni andrebbe posta sin dall'inizio, con gradualità, man mano che gli apprendenti si prestano ad incontrarli. Sarebbe più indicato utilizzare il lessico e le funzioni comunicative presenti nelle unità. Ciò permetterebbe ai discenti di acquisire la competenza linguistico-comunicativa in modo globale e integrato. Tenendo a mente le indicazioni nazionali ed europee e conoscendo le tecniche didattiche, sarà poi possibile essere creativi e preparare materiale *ad hoc*, in base agli specifici bisogni degli apprendenti.

3.1 Il sillabo per la competenza fonetico-fonologica nei manuali di italiano L2/LS

Prima di descrivere e mostrare le attività fonetiche presenti nei manuali e di affrontarne la progettazione e la creazione (dal §4.2.2), è necessario partire dal sillabo. Esso agevola gli autori nel collegare gli aspetti della fonetica ai contenuti presenti nelle unità del manuale e allo sviluppo delle competenze e delle abilità. Potrebbe non essere possibile né necessario che ciò avvenga sempre. Al docente e all'autore dei materiali spetta il compito di decidere come, quando e perché soffermarsi su alcuni tratti anziché su altri. Ciò che è certo è che la competenza fonetico-fonologica sorregge la percezione e la produzione. Non solo, una tavola sinottica completa è il primo passo perché: 1. nel manuale venga dato il giusto valore alla pronuncia; 2. il docente che lo utilizza svolga le attività con più frequenza perché collegate allo sviluppo di abilità, strutture e funzioni comunicative; 3. gli apprendenti siano sensibilizzati all'importanza della pronuncia; 4. gli apprendenti migliorino consapevolmente e gradualmente maturando anche una maggiore motivazione.

In questa sede viene utilizzato come esempio principale il manuale *quiitalia.it livello elementare*, che propone il sillabo sia nel manuale di lingua sia nella guida per l'insegnante; in quest'ultima si riportano esclusivamente contenuti di fonetica. Come si può notare dalla figura 56, i contenuti di lingua, inseriti chiaramente in base a funzioni comunicative, strutture grammaticali, lessico, cultura e tipologie testuali, vengono riproposti con un focus sulla fonetica (Fig. 57) separando gli aspetti su cui si

lavorerà all'interno del manuale. Mettendo a confronto le due tavole sinottiche, è evidente il richiamo alle strutture trattate nel manuale di lingua. Ad esempio, i saluti vengono affrontati individuando l'intonazione espressiva per gli stati d'animo, le domande parziali (es.: "Di dove sei?") per lavorare sul riconoscimento della domanda e l'accento di parola per apprendere la posizione dell'accento nel lessico delle nazioni, etc. In questo modo appare chiaro ed evidente che i tratti fonetico-fonologici sono inseriti in contesti linguistico-comunicativi ben precisi.

UNITÀ 1. Primi contatti p. 8			Esercizi p. 232	
<ul style="list-style-type: none"> • Salutare • Presentarsi • Chiedere e dare informazioni sul nome, la nazionalità, la città di provenienza, l'età, la professione, lo stato civile, ecc. • Chiedere e dare informazioni sul numero di telefono, indirizzo e-mail, indirizzo postale, ecc. • Descrivere i propri interessi 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente indicativo dei verbi essere, avere • Aggettivi e nomi in -o/-a (-i/-e) e in -e (-i) • Accordo tra nomi e aggettivi • La negazione non • Mi piace 	<ul style="list-style-type: none"> • Saluti (Ciao, buongiorno, ecc.) • Nazioni (Italia, Argentina, Cina ecc.) • Aggettivi di nazionalità (italiano/a, argentino/a, cinese, ecc.) • Città (Roma, Buenos Aires, Pechino, ecc.) • Età (diciotto anni, trenta anni, ecc.) • Alcune professioni (insegnante, avvocato, ecc.) • Alcuni interessi (musica, film, ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'Italia (mari, monti, fiumi, ecc.) • L'Italia e le regioni italiane 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta d'identità • Patente • Passaporto • Codice fiscale • Tessera sanitaria • Conversazioni faccia a faccia • Moduli • Biglietti da visita • Profili su Facebook

Fig. 56: Sillabo di *quiitalia.it* - livello elementare: unità 1, p. VI

UNITÀ	Intonazione espressiva	Intonazione della domanda	Unione sillabica	Accento di parola	Accento grafico	
1. Primi contatti, p.96	-Salutare con diversi stati d'animo	- Domande parziali (“Di dove sei?”)		Regolarità della sillaba accentata. Paesi del Mondo (bisillabi, trisillabi, quadrisillabi piani)		
Percezione e grafia	Durata (consonantica)	Ritmo	Letture	Imitazione	Discriminazione e significato	Discriminazione di non-parole
- Numeri e simboli - t, d			- Presentazioni	- Le informazioni su di sé	- Valore distintivo delle vocali: genere e numero	

Fig. 57: Sillabo della guida per l'insegnante per gli aspetti fonetico-fonologici: unità 1 (fonte: adattato da *quiitalia.it* livello elementare - guida per l'insegnante, p. 93)

Nel caso appena mostrato, i due sillabi sono separati, ma sarebbe

auspicabile che in futuro ne esistesse solo uno all'interno del manuale dello studente completo di attività di fonetica per ogni unità. I motivi per cui ci si augura ciò sono prevalentemente tre: 1. la "forma è sostanza" e inserire le attività all'interno del manuale di lingua agevolerebbe sia gli insegnanti sia i discenti; 2. gli apprendenti, se lo desiderassero, potrebbero ritornare sui contenuti, riascoltare le tracce e allenarsi in autonomia, e sarebbero incentivati a migliorare la propria percezione e produzione; 3. la percezione non solo dovrebbe essere sviluppata maggiormente ai primi livelli di competenza linguistico-comunicativa, soprattutto se gli apprendenti provengono da lingue tipologicamente distanti, ma andrebbe continuamente e costantemente allenata per raggiungere una buona fluenza e un elevato grado di comprensione e comprensibilità.

Nei paragrafi seguenti si tratterà di come proporre attività in coerenza con i contenuti delle unità.

3.2 Percezione, discriminazione e produzione

Prima di procedere con le attività e le tecniche, è necessaria una breve specifica su che cosa significhi *percepire* e che cosa *discriminare*, al fine di rendere univoca la comprensione di quanto seguirà. Il dizionario Treccani al definisce il lemma *percepire* così:

percepire v. tr. [dal lat. *percipĕre*, der. di *capĕre* "prendere" (con mutamento di coniug. analogo a *concepire*), col pref. *per-*¹] (*io percepisco, tu percepisci, ecc.*). - **1. a.** [acquistare coscienza di una realtà attraverso stimoli sensoriali: *p. un odore, un suono*] ≈ avvertire, distinguere, sentire. ↓ fiutare, vedere, udire. (Treccani.it. s.v. *percepire*)

Alla voce *discriminare* riporta:

discriminare v. tr. [dal lat. *discriminare*, der. di *discrimen* «separazione», da *discernĕre* «separare»] (*io discrimino, ecc.*). - **1.** Distinguere, separare, fare una differenza: *la storia ... non può d. i fatti in buoni e cattivi* (B. Croce). In elettronica, separare un segnale da un altro (v. *discriminatore*, n. 2). Ant. o raro, separare i capelli con la scriminatura. (Treccani.it. s.v. *discriminare*)


In entrambi i casi, la prima definizione aiuta a comprendere che tra percezione e discriminazione esiste una certa gradualità. Nel primo caso si allena l'orecchio a sentire e a riferire ciò che ode, nel secondo, invece, a distinguere tra due o più suoni percepiti, concentrandosi sul miglioramento







della percezione. Ciò si riferisce non solo ai singoli suoni, ma anche a tutti i tratti che si possono percepire e discriminare in una lingua (es.: quelli prosodici). Questi dovrebbero essere i principali obiettivi dell'apprendimento, al fine di rendere, da un lato, lo svolgimento delle attività più semplice e, dall'altro, di imparare a crearle, sia per soddisfare i bisogni degli apprendenti sia per offrire una varietà di stimoli.

3.2.1 L'intonazione

L'intonazione è di due tipi: una parafonica, o espressiva, che serve agli italiani per esprimere stati d'animo, sentimenti, emozioni, ironia, sarcasmo, etc., e una legata alle curve intonative della domanda, dell'affermazione e dell'esclamazione. La percezione dell'intonazione espressiva generalmente avviene attraverso l'ascolto di frasi o dialoghi e l'abbinamento di espressioni ascoltate a emoticon, immagini o definizioni (triste, felice, ironico, etc.) secondo il livello di competenza appropriato. Come suggerisce Santeusanio, "in questo modo gli SS imparano a riconoscere che nella comunicazione autentica gli stati d'animo possono essere interpretati non solo a partire dal contesto semantico, ma anche da quello prosodico e intonativo" (2011: 90). La figura che segue (Fig. 58) mostra diverse attività il cui scopo è insegnare agli apprendenti a riconoscere l'intonazione espressiva sin dalle prime lezioni di lingua. Nell'attività della figura 58c, in particolare, viene chiesto agli apprendenti, dopo aver ascoltato il dialogo, di sottolineare le frasi che esprimono sorpresa.


A Intonazione espressiva: salutare con diversi stati d'animo

 **1** Ascolta e collega i saluti con le immagini, come nell'esempio.

<p>1 Buongiorno</p> <p>2 Buonanotte</p> <p>3 Arrivederci</p> <p>4 ArrivederLa</p> <p>5 Buonasera</p> <p>6 Ciao</p> <p>1/e 2/... 3/... 4/... 5/... 6/...</p>	<p>a </p> <p>b </p> <p>c </p> <p>d </p> <p>e </p> <p>f </p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

a. Livello A1-A2. Scheda 1 pag. 96

3 Ascolta i dialoghi e scrivi sotto ogni immagine il numero corrispondente al dialogo (1, 2, 3, 4).



b. Livello A1-A2. Scheda 1 pag. 96

1 Ascolta il dialogo. Fa' attenzione all'intonazione.

2 Ascolta di nuovo il dialogo e sottolinea le frasi che indicano una sorpresa positiva, come nell'esempio.

Lucia: Quante foto che hai, Marta! Marta: Eh...! Grande la tua famiglia!
 Marta: Eh sì, tante eh? Guarda, questi sono i miei genitori. Lucia: Eh sì, molto... guarda, in questa foto sono con le mie colleghe di lavoro, all'Università. Lo sai che sono biologa, no?
 Lucia: Come sono giovani! Marta: Sì, mi ricordo, interessante il tuo lavoro.
 Marta: Grazie, e.. guarda: questo è il mio ragazzo. Lucia: Abbastanza... guarda qui, la foto del mio gattino, è bellissimo, è un cucciolo: ha 3 mesi!
 Lucia: Sì, lo conosco, è simpatico. Marta: Oh! Che piccolo!
 Marta: E tu Lucia? Non hai qualche foto?
 Lucia: Certo. Ecco questi siamo noi, siamo in sette: mia madre, mio padre e cinque figli.

3 Ascolta le frasi. L'intonazione che si usa per esprimere una sorpresa positiva è la seguente:

4 Ascolta di nuovo e ripeti le frasi con la stessa intonazione.

c. Livello A1-A2. Scheda 2 pag. 99

B Intonazione espressiva: fare un elenco

5 Ascolta. Fa' attenzione all'intonazione di ciascuna frase.

6 Ascolta di nuovo e scrivi nelle caselle il numero corrispondente all'intonazione delle frasi.

1 → 2

Questa è mia madre ☐, questa è mia sorella ☐, questo qui è mio fratello ☐ e questo signore con la barba è mio padre ☐.

7 Ascolta e scrivi nelle caselle il numero corrispondente all'intonazione delle frasi.

1 → 2

1 Compro la gonna ☐, i pantaloni neri ☐, la sciarpa di lana ☐ e il cappello ☐.

2 Davide ha 45 anni ☐, Luisa 40 ☐, Marco 37 ☐ e Giuseppina 26 ☐.

3 Marina studia matematica ☐, Roberto studia informatica ☐, Franco psicologia ☐ e Lucia biologia ☐.



4 Abito a Palermo con mia madre ☐, con mio padre ☐, con mia sorella ☐ e con mia nonna Clara ☐.

d. Livello A1-A2. Scheda 2 pag.99


Fig. 58: Esempi di attività sull'intonazione espressiva (fonte: *quiitalia.it* A1/A2 – guida

dell'insegnante)

Nella figura 59 (Fig. 59) si propone agli apprendenti di riconoscere lo stato d'animo (Fig. 59a) e la forza con cui viene espresso (Fig. 59c) o le pause per esprimerlo (Fig. 59b).

C Intonazione espressiva: esprimere diversi stati d'animo					
 6 Ascolta di nuovo le battute dell'intervista e indica con una X lo stato d'animo espresso con le vocali (a, e, o, u), come nell'esempio (n.1).					
92 Scheda 1 - Primi contatti Scheda fotocopiable 					
Scheda 1					
	noia	malinconia	imbarazzo	indecisione	disapprovazione
1		X			
2					
3					
4					
5					

a. Livello B1. Scheda 1 pag.92

 4 Ascolta e ripeti le frasi. Fa' attenzione all'intonazione e alla pausa.	
1	Su, Franco, sta' tranquillo!
2	Dai, Pietro, fatti forza!
3	Coraggio, Cristina, non è niente!
4	Forza, Aldo, non aver paura!
5 Completa il testo con le parole mancanti, come negli esempi.	
In italiano le espressioni su, sta' tranquillo! ,, si usano per La loro intonazione è questa (↘)	

b. Livello B1. Scheda 2 pag. 95

94 **3** Ascolta le battute. Indica con una X quanta forza hanno le risposte, come nell'esempio (n. 1).

	+	++	+++	++++
1 Certamente.		X		
2 Assolutamente sì.				
3 Immagino di sì.				
4 Certo che sì.				

95 **4** Ascolta le battute. Indica con una X quanta forza hanno le risposte, come nell'esempio (n. 1).

	+	++	+++	++++
1 No, macché!			X	
2 Assolutamente no!				
3 Beh, direi di no.				
4 No.				

c. Livello B1. Scheda 5 pag. 105

Fig. 59: Esempi di attività sull'intonazione espressiva (fonte: *quiitalia.it B1 – guida dell'insegnante*)

Nell'attività rappresentata dalla figura 60a (Fig. 60a) l'apprendente viene invitato a riconoscere lo stato d'animo (il lessico utilizzato è adeguato al livello B2 e coerente con le rispettive unità in cui viene proposto), a scrivere le espressioni di stupore ascoltate (Fig. 60b), a esprimere lo stupore sulla base di ciò che ascolta (Fig. 60c) o addirittura a contare le espressioni positive o negative che sente (Fig. 60d).


A Intonazione espressiva: esprimere stupore e sottolineare un'affermazione

30 **1** Ascolta l'intervista.

31 **2** Ascolta di nuovo alcuni brani dell'intervista e indica con una X l'aggettivo che descrive meglio lo stato d'animo del cantante, tra quelli dati.

1		2		3	
A modesto		A triste		A diffidente	
B scontroso		B duro		B vanitoso	
C insofferente		C malinconico		C soddisfatto	

a. Livello B2. Scheda 1 pag. 84




33


4 Nell'intervista i protagonisti usano alcune espressioni per esprimere stupore davanti a un'affermazione e per sottolineare la forza di un'affermazione appena fatta. Ascolta alcuni brani e scrivi le espressioni accanto al valore corrispondente.


esprimere stupore per un'affermazione	<p>1. Solo??!</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
sottolineare la forza di un'affermazione appena fatta	<p>1. Pensa che sulla nostra pagina fb abbiamo superato i 2000 contatti.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>


b. Livello B2. Scheda 1 pag. 84


B Intonazione: esprimere stupore e sottolineare un'affermazione


 **5** Intervista il cantante Eugenio Finardi. Leggi le domande e ascolta le risposte. Mentre leggi, esprimi stupore e accentua le tue affermazioni, sulla base di quanto notato nell'esercizio 4.


 Eccoci con Eugenio Finardi. Facciamo una cosa: presentati da solo ai nostri ascoltatori! Vuoi?


 Perfetto! Quando hai cominciato la tua carriera, Eugenio?


 Non sai fare altro??!! Tu scherzi!


 Nel tuo ultimo libro racconti come sopravvivere a quarant'anni di musica rock. Perché? Che cos'è il rock per te?


 E di cose nuove ne hai sperimentate, eh? Pensate che negli anni '70 la sua canzone "Musica ribelle" è diventata uno dei simboli della lotta per i diritti in Italia!

 Solo??!!


 Però oggi non la sopporti più, vero?

 Ma la tua anima è più rock o blues?

 "Anima Blues"... Pensate ascoltatori che con questo disco Eugenio nel 2005 è tornato nel mondo della musica dopo tanti anni. E con dei fantastici musicisti! È un disco tutto in inglese, vero?


 Però hai scritto anche una canzone che s'intitola "Dolce Italia". Oggi come vedi l'Italia?


(Adatt. da Repubblica tv.it)





c. Livello B2. Scheda 1 pag. 84

B Intonazione espressiva: rafforzare un'opinione positiva o negativa

 **10** Ascolta le opinioni del pubblico all'uscita dal film *Reality* di Matteo Garrone. Scrivi il numero corrispondente alle opinioni di chi è rimasto positivamente colpito e di chi è rimasto deluso.





d. Livello B2. Scheda 3 pag. 95

Fig. 60: Esempi di attività sull'intonazione espressiva (fonte: *quiitalia.it B2- guida dell'insegnante*)

Parimenti, se si vuole lavorare sull'intonazione e la distinzione di domande, affermazioni ed esclamazioni,

per le lingue che, come l'italiano, affidano la comunicazione anche ai tratti intonativi, quest'attività sfrutta le capacità intuitive di tipo prosodico degli SS. Per le lingue che invece non hanno strategie intonative di tipo distintivo simili all'italiano, è bene che si cominci a sensibilizzare gli SS all'aspetto prosodico della lingua e al suo valore strategico (Santeusano, 2011: 90).

Come mostrano le attività che seguono, è possibile lavorare sempre a livello percettivo facendo ascoltare varie frasi con diverse curve intonative e, successivamente, scegliere la curva più indicata in base a ciò che hanno ascoltato. Ai primi livelli è certamente più complesso per le lingue simili all'italiano perché, come discusso nel terzo capitolo, la tendenza dei parlanti delle lingue romanze è a utilizzare le curve intonative della propria L1; si rivela quindi necessario operare dapprima un considerevole lavoro di sensibilizzazione alla percezione e poi alla produzione. Per gli apprendenti con L1 distanti, è fondamentale guidarli gradualmente e con costanza verso i nuovi schemi intonativi e i significati a cui questi sono associati. La figura 61 (Fig. 61a, 61b, 61c, 61d) contiene attività sul riconoscimento delle curve intonative della domanda. La figura 61c è stata volutamente inserita tra queste in quanto, seppur legata all'espressività, presenta il riconoscimento della curva intonativa per fare un elenco. Evidentemente i due aspetti sono collegati tra loro.

B Intonazione della domanda  6 Ascolta le domande e indica con una X la direzione della freccia in base all'intonazione che senti, come nell'esempio. Es. Come ti chiami? <table border="1"> <tr> <td>Es.</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>4</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>6</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				Es.	X			1				2				3				4				5				6				7			
Es.	X																																		
1																																			
2																																			
3																																			
4																																			
5																																			
6																																			
7																																			
7 L'intonazione è sempre uguale? Indica con una X la risposta corretta. SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>																																			
a. Livello A1-A2. Scheda 1 pag. 97																																			
8 Completa il testo con le parole mancanti, come nell'esempio. In italiano quando una domanda comincia con <i>come</i> , l'intonazione in genere è questa: 																																			

b. Livello A1-A2. Scheda 1 pag. 97

B Intonazione espressiva: fare un elenco**5** Ascolta. Fa' attenzione all'intonazione di ciascuna frase.**6** Ascolta di nuovo e scrivi nelle caselle il numero corrispondente all'intonazione delle frasi.

1 → 2

Questa è mia madre ☐, questa è mia sorella ☐, questo qui è mio fratello ☐ e questo signore con la barba è mio padre ☐.**7** Ascolta e scrivi nelle caselle il numero corrispondente all'intonazione delle frasi.

1 → 2

- 1 Compro la gonna ☐, i pantaloni neri ☐, la sciarpa di lana ☐ e il cappello ☐.
- 2 Davide ha 45 anni ☐, Luisa 40 ☐, Marco 37 ☐ e Giuseppina 26 ☐.
- 3 Marina studia matematica ☐, Roberto studia informatica ☐, Franco psicologia ☐ e Lucia biologia ☐.
- 4 Abito a Palermo con mia madre ☐, con mio padre ☐, con mia sorella ☐ e con mia nonna Clara ☐.

c. Livello A1-A2. Scheda 2 pag.99

C Intonazione della domanda**10** Ascolta e indica con una X le domande che hanno la seguente intonazione:
Ricorda! A queste domande puoi rispondere SÌ o NO, come nell'esempio.

Es. Lucia studia? SÌ... / NO....

Es.	X	6
1		7
2		8
3		9
4		10
5		11

d. Livello A1-A2. Scheda 2 pag. 100

Fig. 61: Esempi di attività sull'intonazione della domanda (fonte: *quiitalia.it* A1/A2- guida dell'insegnante)

Per scoprire ed esercitarsi sulle curve intonative delle domande totali e parziali, si possono creare anche attività collaborative come la seguente (Attività 1)⁴². Lo scopo è sensibilizzare e allenare alla percezione e alla produzione delle curve intonative, sfruttando le tecniche e le attività che la glottodidattica mette a disposizione, usufruendo dello spazio e del movimento nell'aula. All'interno dell'attività 1 sono state inserite alcune

⁴² Le attività numerate sono state create *ad hoc* e non sono mai state pubblicate. Quelle, invece, che possiedono una didascalia con riferimento bibliografico sono state pubblicate in riviste di settore o in capitoli di volumi come esito di lavori presentati a convegni. Nelle pubblicazioni citate è possibile leggere nel dettaglio le modalità operative.

delle schede utilizzate con apprendenti sinofoni di livello A2.

Attività 1 - Domande totali e parziali (attività autoprodotta)

Scopo: scoprire e riflettere sulla differenza tra domande parziali e totali, esercitare le curve intonative per le domande

Svolgimento:

1. Consegnate a ogni coppia/gruppo un set di carte con domande e risposte in ordine sparso.
2. Effettuate un feedback plenario e domandate agli studenti quale differenza c'è tra le due tipologie di domande; poi introducete o esplicitate la differenza tra domande totali e parziali.
3. Consegnate una scheda A4 con una tabella da riempire con le carte contenenti le due tipologie di domande.
4. Lavorate sull'intonazione delle domande (ascolto e individuazione della curva intonativa)
5. Proponete altre domande per verificare se abbiano compreso.
6. Consegnate ad ogni studente una scheda con 9 domande per intervistare i compagni. Ogni studente gira per l'aula. Lo studente A dà una risposta, lo studente B deve scegliere la domanda corretta e pronunciarla con la giusta curva intonativa. Poi si scambiano.
7. Chiedete di registrare a casa le domande e di inviarvele (o tramite mail o su una piattaforma come *Padlet*, *Linoit*, *Google Classroom*, etc.).
8. Fornite un *feedback*

1. Matching Cards. A gruppi coppie. Abbinare le domande alle risposte.

Domanda	Risposta
1. Chi parla l'italiano?	Maria.
2. Come vai a scuola?	Vado a piedi.
3. Dove vanno i tuoi genitori in vacanza?	Vanno a Singapore.
4. Quando torni a casa?	Tra due ore.
5. Perché balli la salsa?	Perché mi piacciono i balli latinoamericani.
6. Che cosa fai domani pomeriggio?	Vado a correre al parco.
7. Sai cantare?	Sì, sono un tenore.
8. Vieni con me al mare domani?	No, non ho voglia...

FOCUS: 1) Ascoltate e correggete; 2) Ascoltate le domande che differenza sentite nel tono? Perché? Che tipo di domande sono? Discutete a gruppi e poi confrontatevi con l'insegnante.

The diagram shows two columns of questions. The left column is titled 'Domande parziali' and the right column is titled 'Domande totali'. Arrows connect the two columns, illustrating the relationship between partial and total questions. The questions are numbered 1 through 8, corresponding to the matching cards table.

<p>2. A gruppi / a coppie. Poi rileggete le domande e scrivete nella tabella le domande totali e parziali.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Domande parziali</th> <th style="width: 50%;">Domande totali</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. _____</td><td>1. _____</td></tr> <tr><td>2. _____</td><td>2. _____</td></tr> <tr><td>3. _____</td><td>3. _____</td></tr> <tr><td>4. _____</td><td>4. _____</td></tr> <tr><td>5. _____</td><td>5. _____</td></tr> </tbody> </table>	Domande parziali	Domande totali	1. _____	1. _____	2. _____	2. _____	3. _____	3. _____	4. _____	4. _____	5. _____	5. _____	<p>3. A gruppi / a coppie. Mettete la linea di intonazione se il tono sale o scende e leggete le domande.</p> <div style="text-align: right; margin-bottom: 10px;"> </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Domanda</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. Chi parla l'italiano?</td></tr> <tr><td>2. Come vai a scuola?</td></tr> <tr><td>3. Dove vanno i tuoi genitori in vacanza?</td></tr> <tr><td>4. Quando torni a casa?</td></tr> <tr><td>5. Perché balli la salsa?</td></tr> <tr><td>6. Che cosa fai domani pomeriggio?</td></tr> <tr><td>7. Sai cantare?</td></tr> <tr><td>8. Vieni con me al mare domani?</td></tr> <tr><td>9. Mi scrivi un'email?</td></tr> </tbody> </table>	Domanda	1. Chi parla l'italiano?	2. Come vai a scuola?	3. Dove vanno i tuoi genitori in vacanza?	4. Quando torni a casa?	5. Perché balli la salsa?	6. Che cosa fai domani pomeriggio?	7. Sai cantare?	8. Vieni con me al mare domani?	9. Mi scrivi un'email?
Domande parziali	Domande totali																						
1. _____	1. _____																						
2. _____	2. _____																						
3. _____	3. _____																						
4. _____	4. _____																						
5. _____	5. _____																						
Domanda																							
1. Chi parla l'italiano?																							
2. Come vai a scuola?																							
3. Dove vanno i tuoi genitori in vacanza?																							
4. Quando torni a casa?																							
5. Perché balli la salsa?																							
6. Che cosa fai domani pomeriggio?																							
7. Sai cantare?																							
8. Vieni con me al mare domani?																							
9. Mi scrivi un'email?																							
<p>4. Girate per la classe. Ogni compagno vi dà una risposta. Voi dovete scegliere la domanda corretta e pronunciarla col tono adatto.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tbody> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>1. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>2. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>3. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? </td> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>4. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>5. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? </td> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>6. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? </td> </tr> </tbody> </table>	<p>1. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>2. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>3. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>4. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>5. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>6. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tbody> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>7. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>8. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>9. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? </td> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>Scrivete le vostre <u>risposte</u> per ogni domanda.</p> <p>1) _____</p> <p>2) _____</p> <p>3) _____</p> <p>4) _____</p> <p>5) _____</p> <p>6) _____</p> <p>7) _____</p> <p>8) _____</p> <p>9) _____</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<p>7. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>8. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>9. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>Scrivete le vostre <u>risposte</u> per ogni domanda.</p> <p>1) _____</p> <p>2) _____</p> <p>3) _____</p> <p>4) _____</p> <p>5) _____</p> <p>6) _____</p> <p>7) _____</p> <p>8) _____</p> <p>9) _____</p>												
<p>1. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>2. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 																						
<p>3. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>4. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 																						
<p>5. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>6. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 																						
<p>7. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>8. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 																						
<p>9. _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi parla inglese? • Come vai a lavorare? • Dove vanno i tuoi amici al mare? • Quando vieni a trovarmi? • Perché non esci con noi? • Cosa fate domani sera? • Sai ballare? • Vieni con me al pub domani? • Mi chiami, dopo? 	<p>Scrivete le vostre <u>risposte</u> per ogni domanda.</p> <p>1) _____</p> <p>2) _____</p> <p>3) _____</p> <p>4) _____</p> <p>5) _____</p> <p>6) _____</p> <p>7) _____</p> <p>8) _____</p> <p>9) _____</p>																						

Se gli apprendenti lo richiedono, è possibile continuare a svolgere attività sulle curve intonative di domande, esclamazioni e dichiarazioni. Se si affronta bene la questione al livello A, ai livelli B e C ci si può concentrare maggiormente sull'espressività e su curve intonative specifiche.

Nei manuali di lingua, le attività di produzione riguardano prevalentemente la ripetizione delle frasi proposte (Fig. 62).

	<p>9 Ascolta e ripeti le domande. Fa' attenzione all'intonazione.</p> <p>1 Di dove sei?</p>
<p>Livello A1-A2. Scheda 1 pag.97</p>	

Fig. 62: Esempio di attività su ascolto e ripetizione dell'intonazione (fonte: *quiitalia.it A1/A2 – guida dell'insegnante*)

Esiste, però, anche la tecnica della ripetizione regrediente. Quest'ultima, come suggerisce il termine stesso, è una ripetizione al contrario ed è più efficace se avviene senza leggere il testo. L'attività si svolge suddividendo la frase in gruppi di parole separate da pause; la ripetizione avviene da destra verso sinistra. Si comincia quindi con l'ultimo segmento, a cui si aggiungono il penultimo, il terzultimo, fino al segmento iniziale. Lo scopo è, da un lato, mantenere la curva intonativa durante tutto il processo di ripetizione e, dall'altro, aiutare gli apprendenti ad ascoltare attentamente e ad ascoltarsi. In questo modo apprendere le curve intonative della L2/LS diventa più efficace e più divertente. Se si volesse rendere l'attività ancora più stimolante, si potrebbe chiedere agli studenti di mettersi di spalle rispetto all'insegnante e di ascoltare e ripetere quanto viene prodotto, senza leggere alcun materiale scritto.

Le figure 63 e 64 (Fig. 63; Fig. 64) mostrano esempi di ripetizione regrediente che può e dovrebbe essere svolta a qualunque livello di competenza linguistico-comunicativa.




<p>C Imitazione</p> <p> 6 Ascolta le frasi. Ripeti solo la parte che senti.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Avrebbe voluto studiare / con loro, / eh, purtroppo... 2 Quasi quasi vado a letto, / ho un sonno... 3 Avrei potuto studiare / a casa mia! / Ah... se ci ripenso... 4 Beati voi, ragazzi, / che siete già / arrivati alla laurea! 5 Ah... vorrei prendere / anch'io il massimo dei voti... / magari... 6 Ho dovuto prendere / un appartamento in affitto / Eh... peccato... 7 Vorrei superare l'esame. / Sì, sarebbe bello... 8 Avrei potuto / vivere nella giungla, / per imparare che cos'è la vita! / Mah, ormai... 	
a. Livello B1. Scheda 3 pag. 99	
<p>D Imitazione</p> <p> 6 Ascolta di nuovo e ripeti le domande. Ripeti solo la parte che senti, come nell'esempio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Di sicuro / hai degli interessi, / no? 	
b. Livello B1. Scheda 5 pag. 106	

Fig. 63: Esempi di attività di imitazione o ripetizione regrediente (fonte: *quiitalia.it B1– guida dell'insegnante*)


F Imitazione

 **11** Ascolta e ripeti le battute del brano. Ripeti l'ultima parte che senti facendo attenzione all'intonazione e alla pausa.

- 1 – La neve! – / gridò Marcovaldo / alla moglie.
- 2 Il magazziniere-capo, / gli porse la pala / e gli disse: – / Davanti alla ditta / bisogna spalare la neve / dal marciapiede!
- 3 Quando Sigismondo / vide Marcovaldo, / corse ad affrontarlo: – / Ehi, tu! / Sei tu che tiri quella neve lì? – / gridò.
- 4 – Eh? Cosa? – / disse spaventato Marcovaldo, / ma ammise: – / Ah, forse sì.
- 5 – Beh, / o te la riprendi subito, / o te la faccio mangiare / fino all'ultimo fiocco. – / concluse Sigismondo.
- 6 – Ma io devo spalare / il marciapiede... – / si lamentò Marcovaldo.
- 7 E Sigismondo autoritario: – / E io la strada. / Embe'?

a. Livello B2. Scheda 2 pag.90

G Imitazione

 **11** Ascolta ancora e ripeti le frasi. Ripeti l'ultima parte che senti facendo attenzione all'intonazione e alla pausa.

- 1 Non pensavo di emozionarmi, / ma effettivamente / è stato così.

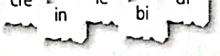
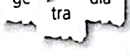

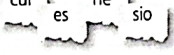
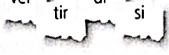
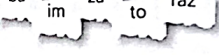
b. Livello B2. Scheda 5 pag.95

Fig. 64: Esempi di attività di imitazione o ripetizione regrediente (fonte: *quiitalia.it* B2 – guida dell'insegnante)

3.2.2 La sillaba

Le attività sulle sillabe possono svolgersi in modi diversi, lasciando spazio alla creatività del docente. Ai livelli A è possibile ascoltare le parole e, contemporaneamente, mettere in ordine le sillabe per formarle. Ai livelli B, come mostrato in figura 65 (Fig. 65), si può agire in diversi modi: 1. ricostruendo parole utilizzando sillabe già fornite, a partire dal lessico affrontato nell'unità (Fig. 65a); 2. creando definizioni da indovinare tramite la ricostruzione delle parole (Fig. 65b); 3. suddividendo le parole in sillabe (Fig. 65c).

7 Metti in ordine le sillabe e ricostruisci le parole, come nell'esempio.

<p>cre in le bi di</p>  <p>Es. incredibile</p>	<p>ge tra dia</p>  <p>1</p>	<p>per sco to</p>  <p>2</p>
<p>cur es ne sio</p>  <p>3</p>	<p>ver tir di si</p>  <p>4</p>	<p>ba im za to raz</p>  <p>5</p>

a. Livello B1. Scheda 2 pag. 96

E Sillaba

7 Leggi le definizioni. Trova le parole fra le sillabe mescolate e scrivile nel riquadro.

- 1 È una persona che non lavora in modo continuo.
- 2 È una persona non realmente interessata a un'offerta di lavoro.
- 3 È il desiderio di raggiungere una meta, di realizzare un sogno.
- 4 È la conoscenza acquisita negli anni.

per - ca - tem - pe - pre - es - ne - ra - as - di -	1 pre - -
za - rio - po - rien - zio - pi	2 - - tem -
	3 - pi - - zio -
	4 - - - za

b. Livello B1. Scheda 5 pag. 106

D Sillaba

5 Leggi i consigli e dividi le parole in sillabe, come nell'esempio.

Es. Cerca di capire che cosa ti fa arrabbiare di più.

La felicità è nelle piccole cose

- 1 Non restare immobile e impotente davanti alle difficoltà!
- 2 La soluzione alla tua ansia non è nelle pasticche.
- 3 Non prendertela col mondo, quando non ce la fai. Per oggi è così, domani andrà meglio.
- 4 Non aspettarti dalla vita solo grandi eventi, la felicità è nascosta anche nelle piccole cose: cercala!

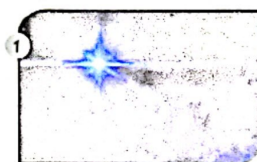
c. Livello B1. Scheda 6 pag. 110

Fig. 65: Esempi di attività sulla sillaba (fonte: *quiitalia.it – guida dell'insegnante*)

Se ci si trova a lavorare con apprendenti le cui L1 portano a fenomeni quali epentesi, cancellazione, sostituzione di foni in italiano L2/LS, si rivela molto utile e fondamentale farli ragionare attraverso: 1. attività di riconoscimento ascolto-parola-immagine (Fig. 66a e Fig. 66b) in modo da far comprendere loro come la presenza o assenza di un suono possa modificare il significato di una parola; 2. con attività di ascolto di dialoghi selezionando l'opzione corretta tra le parole proposte (Fig. 66c); 3. ascoltando le frasi e chiedendo di cancellare la vocale nelle parole evidenziate dove necessario (Fig. 66d).

Il malinteso**12** | Abbina ogni disegno alla frase più appropriata.*Sono turiste.**Sono triste.*

a. Livello A2. Pag. 90

6 | Ascolta e segna l'opzione corretta.☐ estella☐ stella☐ esplosione☐ splosione☐ espugna☐ spugna

b. Livello A2. Pag. 90

7 | Ascolta i dialoghi e segna l'opzione corrispondente.

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. <input type="radio"/> ...questo... | <input type="radio"/> ...quesito... |
| 2. <input type="radio"/> ...testa... | <input type="radio"/> ...tessuta... |
| 3. <input type="radio"/> ...spera... | <input type="radio"/> ...supera... |
| 4. <input type="radio"/> ...salta... | <input type="radio"/> ...saluta... |
| 5. <input type="radio"/> ...estate... | <input type="radio"/> ...esitate... |
| 6. <input type="radio"/> ...scuro... | <input type="radio"/> ...sicuro... |

c. Livello A2 pag. 90

8 | Ascolta e cancella la «e» nelle parole evidenziate quando è necessario.

1. Ho comeprato un nuovo materasso.
2. È un ladero pericoloso.
3. Il pereside è seduto in cattedera.
4. La fodera è in pura seta.
5. Cosa desideri per peranzo?
6. La perimavera in Italia è un'altra cosa rispetto al mio Paese.

d. Livello A2. Pag. 90

Fig. 66: Esempi di attività di riconoscimento per la fonotassi (fonte: *fonetica pratica della lingua italiana*)

Per quanto riguarda la produzione della sillaba per migliorare la fonotassi, sempre Pegoraro (2020) propone due attività (Fig. 67). La prima riguarda la pronuncia delle parole con una pausa tra una consonante e l'altra per aiutare gli apprendenti ad evitare di inserire la vocale epentetica (Fig. 67a), la seconda, invece, propone la lettura, la registrazione di frasi e il riascolto per poi autocorreggersi (Fig. 67b). Sulla lettura si ritornerà al §3.2.6.



<p>10  Pronuncia queste parole a voce alta facendo una pausa di circa un secondo fra le consonanti. Quando leggi la consonante prima della pausa, fai attenzione a non inserire una vocale, come nell'esempio audio.</p> <table border="1"> <tr> <td>g ranita</td> <td>tor ta</td> </tr> <tr> <td>per fetto</td> <td>p ranzo</td> </tr> <tr> <td>al to</td> <td>lib ro</td> </tr> <tr> <td>c ritico</td> <td>d ritto</td> </tr> <tr> <td>p resen te</td> <td>s cul tura</td> </tr> <tr> <td>s pos tato</td> <td>s pen dere</td> </tr> </table> <p>Ora ripeti le parole riducendo progressivamente la pausa.</p>	g ranita	tor ta	per fetto	p ranzo	al to	lib ro	c ritico	d ritto	p resen te	s cul tura	s pos tato	s pen dere	<p>11 Leggi molte volte queste frasi. Quando sei pronto, registrale.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. È un'offerta interessante, da considerare. 2. Questo taxi non è libero. 3. È un bravo professore, lo stimo molto. 4. Hai visto se è arrivata la posta? 5. Questo è il primo quadro che compro. 6. A pranzo parliamo del tuo problema. <p>Ora ascolta la tua registrazione e segna i punti più problematici. Poi rileggi a voce alta.</p>
g ranita	tor ta												
per fetto	p ranzo												
al to	lib ro												
c ritico	d ritto												
p resen te	s cul tura												
s pos tato	s pen dere												
a. Livello A2. Pag. 90	b. Livello A2. Pag. 90												

Fig. 67: Esempi di attività di riconoscimento per la fonotassi (fonte: *fonetica pratica della lingua italiana*)

3.2.3 Il ritmo: accento e durata sillabica, unione sillabica, pause e raddoppiamento fonosintattico

Come trattato nei capitoli secondo e terzo, le parole in italiano hanno un accento tonico e uno fonico. L'accento tonico è la forza posta su una sillaba in particolare tra quelle che compongono la parola. È quello della sillaba accentata ed è stato definito in questa sede "accento di parola". L'accento tonico è reso graficamente nelle parole tronche, in alcuni monosillabi e quando assume valore fonologico. L'accento fonico riguarda l'apertura e la chiusura delle vocali *e* e *o*. Questo è, tra i tanti, un elemento di difficoltà. Sarebbe quindi molto importante lavorare sulla percezione, sulla discriminazione e sulla produzione dell'accento. La tecnica di visualizzare graficamente l'accento di parola permette agli apprendenti sia di riflettere sulla quantità di sillabe che costituiscono le parole sia di allenare l'orecchio al cambio accentuale. Nella figura 68 (Fig. 68), l'attività proposta consiste nell'identificare il numero di sillabe che compongono la parola; la sillaba tonica viene indicata con un dito all'ingiù, mentre le sillabe atone con i cerchi vuoti. Sotto i simboli delle sillabe, bisogna scrivere la parola che si ritiene abbia lo stesso numero di sillabe e l'accento nella posizione indicata. L'attività si può svolgere a diversi livelli di competenza, adeguandone

la scelta del lessico.


10 Ascolta e scrivi i nomi dei Paesi nel riquadro corrispondente, come nell'esempio.

• Cina	• Giappone	• Russia	• Inghilterra	• Francia	• Portogallo
• Brasile	• Venezuela	• Marocco	• Danimarca	• Grecia	• Egitto

P O

Austria

.....

.....

.....

O P O

Italia

.....

.....

.....

O O P O


Argentina

.....

.....

.....

a. Livello A1-A2. Scheda 1 pag. 97


10 Ascolta e scrivi le parole nel riquadro corrispondente, come nell'esempio.

• generosità	• chiacchiero	• interprete	• debole	• crescevano	• ovvero
• aggressività	• davvero	• argento	• possibilità	• tristissima	• abito

P O O

pratico

.....

.....

.....

O P O O

colonica

.....

.....

.....

O P O

nemmeno

.....

.....

.....

O O O O P

meccanicità

.....

.....

.....

b. Livello B1. Scheda 1 pag. 94

11 Ascolta e scrivi le parole nel riquadro corrispondente, come nell'esempio.

• insofferente	• vanitoso	• preciso	• equo	• mite	• entusiasta
• irrispettoso	• spendaccione	• furbo	• determinato	• ottimista	• lento
• permaloso	• perfezionista	• intollerante	• paziente	• testardo	• pignolo
• scontento	• serio	• buono	• impaziente	• curioso	• maleducato

P O

cupo

.....

.....

.....

O P O

solare

.....

.....

.....

O O P O

ordinato

.....

.....

.....

O O O P O

disordinato

.....

.....

.....

c. Livello B2. Scheda 1 pag. 86

16 Scrivi le parole nel riquadro corrispondente, come nell'esempio, e assegna a ciascun gruppo il simbolo dell'accento corrispondente.

• pensai	• sentii	• furono	• comincio	• trovai	• aderì
• scoprii	• nacquero	• partii	• nacque	• ebbi	• disse
• dissero	• venni	• bevvero	• rivelò	• inventai	• arrivai
• fecero	• seppi				

p o	p o o	o o p	o p
feci	chiesero	cominciai	tornai
.....
.....
.....
.....

d. Livello B2. Scheda 2 pag. 92

Fig. 68: Esempi di attività di ascolto e/o riconoscimento dell'accento di parola (fonte: *quiitalia.it* A1/A2; B1; B2 – guida dell'insegnante)

Un'altra tecnica per individuare l'accento di parola consiste nel mettere un puntino sotto ogni sillaba accentata. La figura 69 (Fig. 69) mostra come questo compito possa essere eseguito dapprima con le singole parole (Fig. 69a) e successivamente con le frasi (Fig. 69b).

6 Leggi le parole e segna la vocale accentata, come nell'esempio.

Es. ci vestiamo

mi alzo	esco	ti addormenti	vanno	si alzano
domenica	stanno	sabato	aereo	venerdì
pomeriggio	ci vestiamo	usciamo	martedì	lunedì

14 Ascolta e segui il testo. Segna l'accento nelle parole con un puntino sotto la sillaba adatta, come nell'esempio della prima frase.

Da domani farò ginnastica, uscirò prima dall'ufficio, mangerò meno dolci.	Prenoterò le vacanze per tempo e perderò peso prima dell'estate. Prometto!
---------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

b. Livello B1. Scheda 4 pag. 104

Fig. 69: Esempi di attività sull'accento di parola (fonte: *quiitalia.it* A1/A2; B1 – guida dell'insegnante)

Altre volte si può chiedere agli apprendenti di fare uno sforzo mnemonico, ricordando tutte le parole di una famiglia lessicale in base all'accento della desinenza (Fig. 70).

10 Raggruppa nei riquadri corrispondenti i nomi delle facoltà che conosci.

-ia	-atica	-enza/e	-ura
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Livello B1. Scheda 3 pag. 100

Fig. 70: Esempi di attività sull'accento di parola (fonte: *quiitalia.it B1- guida dell'insegnante*)

Poiché la durata della sillaba tonica è quasi il doppio di quella atona, per visualizzare durata e accento insieme, esistono due ulteriori tecniche che possono aiutare gli apprendenti. La prima consiste nello scrivere in stampatello maiuscolo le sillabe accentate, da cui è possibile costruire una sorta di schema che la lingua possiede nell'alternare le sillabe toniche e atone (attività 2); la seconda consiste nell'inserire, sopra o sotto le sillabe, i pallini vuoti per quelle atone e i pallini pieni per quelle toniche (attività 3). In questo modo si aiutano gli apprendenti a comprendere e a pronunciare la giusta durata delle sillabe. Queste tecniche li guideranno gradualmente verso un parlato fluente.

Attività 2. Sillabe accentate in stampatello maiuscolo e schema accentuale (attività autoprodotta, adattata per l'italiano da Underhill (2005: 154-159))

CIA-	o,	CO-	me	STA-	i?

Attività 3. Sillabe toniche e atone disegnate sotto il testo (attività autoprodotta, adattata da Hancock 2012: 63-81)

Il lunedì	mi alzo	alle cinque.
Esco	di casa	alle sei.

La tecnica del solfeggio e l'uso della penna per indicare il tempo e la suddivisione delle sillabe, es.: taa.ta / pa.ne, ta.taa.ta / fran.ce.se, permette agli apprendenti di interiorizzare il ritmo e la musicalità della lingua.

È possibile, inoltre, creare attività più dinamiche anche utilizzando

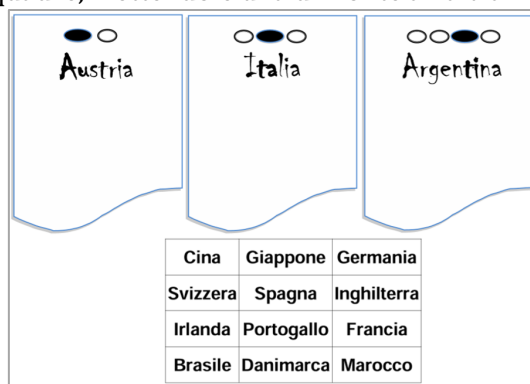
flash card, fogli A4 e il movimento del corpo. L'attività 4, proposta di seguito, è stata svolta con apprendenti sinofoni di livello A1.

Attività 4. Accento di parola: abbinamento e movimento del corpo (attività autoprodotta)

Scopo: riconoscere la posizione dell'accento di parola

Svolgimento:


1. Riportate una parola per ogni foglio A4 e rappresentate le sillabe con i pallini sopra le parole. I pallini vuoti rappresentano le sillabe atone, quelli pieni le sillabe toniche.
2. Create un set di carte con parole scelte, appartenenti alla stessa famiglia lessicale delle parole presenti nei fogli A4 (es. Nazioni e Nazionalità).
3. Consegnate a ogni coppia e/o gruppo il set di carte e i fogli A4.
4. Chiedete agli apprendenti di inserire le carte sotto la parola che ha la sillaba accentata nella stessa posizione (es. Francia, Spagna).
5. Svolgete un feedback plenario.
6. Chiedete agli studenti di abbassarsi o di spostarsi in avanti solo quando sentono la sillaba accentata. Quest'ultima attività si può svolgere anche dividendo la classe in due squadre, mettendole una di fronte all'altra.



L'accento di parola è uno degli elementi che caratterizzano il ritmo. Essendo collegato alla sillaba, si è però preferito separarlo per trattare meglio l'accento e la durata.

Per quanto riguarda l'unione sillabica, nella figura 71 (Fig. 71) sono presenti alcune attività che stimolano gli apprendenti ad ascoltare attentamente quali parole si pronunciano senza pausa e a unirle con una linea curva. Questo è ciò che rende il parlato fluente. Ai primi livelli di competenza l'attività risulta difficile, ma poi, se svolta costantemente, diventa più semplice, poiché anche la competenza linguistico-comunicativa migliora


con il passare del tempo⁴³.




12 Ascolta le domande e leggi a voce alta le risposte. Fa' attenzione alla fluenza. Le parti evidenziate si pronunciano senza pausa.


- 1 Sì, studia Lingue con Andrea.
- 2 Sì, lavora in una scuola elementare.
- 3 No, non ho un fratello, sono figlio unico.
- 4 Sì, sono sposato con Anna.
- 5 No, non è separato.
- 6 Sì, vivo a Roma, in un bell'appartamento!
- 7 No, non è il mio ragazzo, è un amico.
- 8 No, è la ragazza con i capelli biondi che lavora con Aldo.


a. Livello A1-A2 - Scheda 2 pag. 100





6 Ascolta le domande e leggi le risposte a voce alta. Fa' attenzione alla fluenza. Le parti evidenziate si pronunciano senza pausa, come nell'esempio.


Es.  Che ti è successo Gabriele?


 Sono rimasto chiuso in un ascensore, ma non per un'ora. Per una settimana!

 Per alcuni minuti ho avuto paura.

 Non è stato facile, ma mi sono fatto forza.

 Eh, sì, per il momento mi godo la libertà con allegria.

 Beh, mio fratello non era per niente terrorizzato, solo un po' agitato.

 Sì, pensa che l'anno scorso è entrato un orso in casa mia, in Abruzzo.


b. Livello B1 - Scheda 2 pag. 96

Fig. 71: Esempi di attività sull'unione sillabica (fonte: *quiitalia.it* A1/A2; B1 – guida dell'insegnante)

Per imparare a utilizzare le pause, invece, partendo dall'ascolto di frasi, si può chiedere agli apprendenti di inserire una barra obliqua (/) dove percepiscono un'interruzione più o meno lunga nella catena del parlato. In questo modo li si aiuta a riflettere sul fatto che, per quanto fluente e veloce possa essere il parlato, le pause esistono sempre. Una volta compreso questo, si può contemporaneamente ragionare sul valore della punteggiatura ad esse legata (Fig. 72).


⁴³ Forse potrebbe essere utile ricordare che la competenza linguistico-comunicativa migliora con il passare del tempo se la lingua viene praticata con costanza e con un allenamento mirato.

D Pausa

 **8** Ascolta le frasi. Fa' una barra dove senti una pausa, come nell'esempio.

Es. Beh, / lo abbiamo fatto /, ma / è stata una tragedia.

- 1 Mah, ci siamo andati, ma è stata una fatica!
- 2 Sì, siamo partiti, ma è stata una disavventura!
- 3 Bah, siamo rimasti, ma è stata una noia!
- 4 Sai, ci abbiamo provato, ma è stato un disastro!

 **9** Ascolta e ripeti le frasi. Fa' attenzione alla prima parola, come nell'esempio.

Es. Guarda, / ero così stanco...

1 Senti, / ero proprio agitato...	4 Sai, / ero così tranquillo...
2 Pensa, / ero veramente distrutto...	5 Oh, / era veramente troppo!
3 Ascolta, / ero tanto preoccupato...	

a. Livello B1. Scheda 2 pag.96-97


10 Completa il testo con le parole mancanti, come nell'esempio.

In italiano le forme verbali **guarda**, , si possono usare prima di una pausa per **coinvolgere la persona che ascolta**.

b. Livello B1. Scheda 2 pag.96-97

Fig. 72: Esempi di attività sulla pausa (fonte: *quiitalia.it B1 – guida dell'insegnante*)

Al livello B2 ci si può soffermare sulle pause legate alle strutture morfosintattiche, come nei due esempi sottostanti che trattano il tema della dislocazione (Fig. 73).

 **6** Ascolta alcune frasi tratte dalle interviste precedenti. Fa' una barra dove senti una pausa, come nell'esempio.

Es. – Tu sei uno scrittore di successo.
– Ehm... questo / non lo so.

- 1 Questa storia l'hai scritta pensando ai tuoi genitori?
- 2 I tuoi li vedi spesso?
- 3 Papà l'ho perso nel 2001.
- 4 Mio padre era molto aperto. La timidezza non la conosceva neanche.
- 5 Io di figli ne avrei voluti tanti.
- 6 I miei figli li adoro.
- 7 Lenny ama suonare. La batteria la suona da sempre.
- 8 Linda è vanitosa. L'ambizione ce l'ha nel sangue.
- 9 Di cose nuove ne hai sperimentate, eh?
- 10 "Musica ribelle" è la mia canzone più famosa, ma sono un po' stufo di cantarla sempre: una vacanza me la prenderei.

a. Livello B2. Scheda 1 pag. 85

7 Leggi il testo e sottolinea le parole corrette nel testo.

Nelle frasi dell'esercizio 6 l'ordine degli elementi della frase è cambiato. L'argomento della frase si trova nella parte iniziale/finale ed è ripreso da un nome/pronome. Come sai, questo fenomeno si chiama **dislocazione a sinistra**. Di solito, tra la parte dislocata e il resto della frase c'è/non c'è una pausa.

8 Completa la frase.

In italiano la **dislocazione** si usa per comunicare

9 Leggi le frasi dell'esercizio 6. Fa' attenzione alla pausa.

b. Livello B2. Scheda 2 pag.86

Fig. 73: Esempi di attività sulla pausa (fonte: *quiitalia.it B2 – guida dell'insegnante*)

Dopo aver compreso il ruolo che le pause rivestono nel parlato, si può chiedere agli apprendenti di cerchiare i gruppi di parole che si pronunciano senza pausa. In questo modo le frasi saranno suddivise in forme ellittiche che aiuteranno lo studente a dare ritmo alle frasi (Fig. 74). Oltre a cerchiare i gruppi di parole, è possibile chiedere di aggiungere sotto le sillabe dei pallini per indicare gli accenti di parola, come visto nei paragrafi precedenti.

9 Leggi le frasi. Fa' un cerchio intorno ai gruppi di parole che non hanno una pausa tra loro, come nell'esempio.

Es. Se siete bravi ai fornelli non avrete problemi a lavorare come cuochi

- 1 Se non lavori come una pazza, non fai carriera.
- 2 Lei avrà un orario più flessibile in quest'ufficio, va bene?
- 3 Di solito quando si avvicina una scadenza importante, divento nervoso.
- 4 Ciò che occorre veramente è lavorare in squadra e non essere competitivi.
- 5 La mattina, quando arrivi in ufficio, dovresti fare due chiacchiere veloci con i colleghi e poi via... al lavoro.

a. Livello B1. Scheda 5 pag. 107

6 Leggi l'articolo. Fa' un cerchio intorno ai gruppi di parole che non hanno una pausa tra loro e segna l'accento sotto le parole con un pallino, come nell'esempio.

Es. il buonumore. si può decidere. di essere felici?

Voglio raccontarvi una cosa che mi è successa e condividerla con tutti voi! L'altra sera sono tornata a casa dall'ufficio, ero distrutta e avvilita. Dopo cena, ho acceso il pc e ho trovato un'e-mail di un amico che vedo spesso alla mensa. Il titolo era solo questo: "Semplicemente gioia!" Era un video con persone di tutto il mondo che ballavano insieme. Che emozione! È bastato concentrarmi su questo evento positivo e la stanchezza è sparita. Sono certa che il nostro stato d'animo può cambiare, non solo con le medicine, ma anche nutrendo la nostra mente di positività e di buonumore!

b. Livello B1. Scheda 6 pag. 110

10 Leggi le frasi. Fa' un cerchio intorno ai gruppi di parole che non hanno una pausa tra loro e segna l'accento sotto le parole con un pallino, come nell'esempio.

25 recensioni dei viaggiatori → SCRIVI UNA RECENSIONE

Es. Ottimo soggiorno. in Trentino. Peccato che non siamo riusciti ad assaggiare i suoi famosi vini.

- 1 La camera era pulitissima, e poi l'asciugacapelli e la doccia funzionavano davvero!
- 2 Il servizio è stato di altissimo livello e la colazione una vera delizia. Lo consiglio!
- 3 La nostra prima notte di nozze, però, è stata rovinata dai vicini di stanza che guardavano la tivù a volume altissimo!

c. Livello B1. Scheda 7 pag. 115

Fig. 74: Esempi di attività sul ritmo (fonte: *quiitalia.it B1 – guida dell'insegnante*)

Per la Geminazione consonantica e intrinseca e il raddoppiamento fonosintattico si rimanda al §3.2.4 in quanto la percezione e la produzione dei suoni devono essere prima acquisite nelle singole parole e solo successivamente nella catena del parlato. Le attività di produzione di frasi e testi possono essere sfruttate anche per l'unione sillabica e il raddoppiamento fonosintattico.

3.2.4 I suoni: scempi, geminati e gruppi consonantici

Tra le tecniche di percezione esiste la discriminazione di "non parole", ovvero parole non esistenti in italiano, ma create appositamente per distinguere i suoni interessati. Queste non parole rispettano la struttura sillabica delle parole italiane, ma non hanno alcun significato. L'obiettivo principale è far sì che gli apprendenti si concentrino sul suono richiesto anziché sul significato, per evitare che si risponda esclusivamente avvalendosi della memoria grafica e semantica delle parole. L'attività risulta molto faticosa ai primi livelli di apprendimento, soprattutto per quelle lingue che non presentano quel tratto distintivo da discriminare o che possiedono realizzazioni intermedie dei suoni in questione. Gradualmente l'orecchio si allena alla percezione e al riconoscimento dei tratti distintivi.

La figura 75 (Fig. 75) mostra questa tipologia di attività, che può essere svolta per consonanti geminate, geminate intrinseche e gruppi consonantici. Dopo un primo o un secondo ascolto, si può chiedere agli studenti quale suono hanno sentito (es., se sonoro o non-sonoro) per poi approfondire le risposte durante la correzione dell'attività.

ATTENZIONE! Le parole che senti non esistono in italiano, perciò le chiamiamo non-parole. Non devi cercare il significato, ma solo riconoscere il suono.

9 Ascolta le non-parole e fa' una X dove senti il suono /k/ di casa, come nell'esempio.

Es. acolo

	/k/
Es.	X
1	
2	
3	
4	
5	

10 Ascolta le non-parole e fa' una X dove senti il suono /g/ di pago, come nell'esempio.

Es. gomano

	/g/
Es.	X
1	
2	
3	
4	
5	

Livello A1-A2. Scheda 3 pag. 103



Fig. 75: Esempi di discriminazione di non-parole (fonte: *quiitalia.it – guida dell'insegnante*)

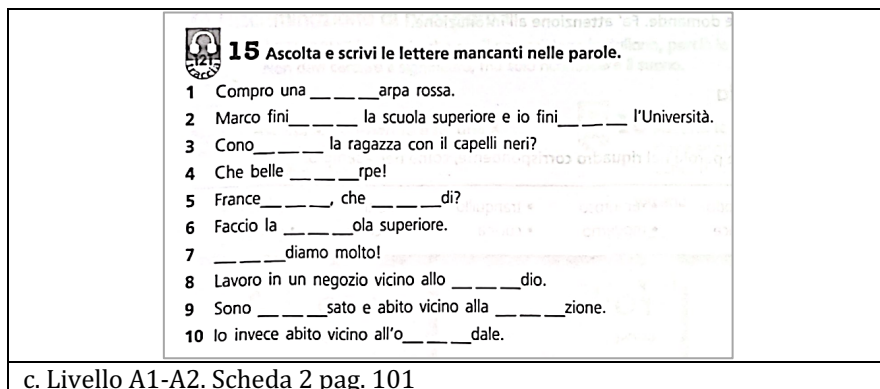
Un'altra tecnica poco usata, ma utilissima e che richiede del tempo in più, è la *proprioception* proposta da Underhill (2005) e che è stata adattata per l'italiano in Calabrò (2016: 453-465). Essa sfrutta l'importanza della percezione fisica del suono nella propria bocca: propriocezione, appunto. L'apprendente impara a sentire dentro di sé i suoni e i movimenti che avvengono all'interno del cavo orale, la posizione e lo spostamento di lingua, labbra e mandibola. Insieme all'insegnante e ai compagni si concentra sulla percezione e sull'articolazione dei suoni. A mano a mano che ci si sposta da sinistra verso destra, la posizione delle labbra cambia gradualmente insieme a quella della lingua. Una volta compreso come si articolano i suoni, è possibile costruire insieme la tabella fonemica, che risulta più intuitiva dal punto di vista grafico perché segue la posizione dei suoni realizzati nel cavo orale in base al punto di articolazione (Fig. 76).

p	b	t	d	ts	dz	tʃ	dʒ	k	g
f	v	s	z						
m	ɱ	n	ɺ	r	ɻ	ɹ	ɻ		

Fig. 76: La tabella fonemica per le consonanti italiane (Calabrò, 2016: 457, adattata da: Underhill, 2005: viii)

Tra le attività legate ai segmenti, troviamo quelle di percezione e grafia con ascolto e riempimento di spazi: a volte singole lettere, a volte gruppi di lettere. Inizialmente si lasciano tanti spazi quante sono le lettere da inserire (Fig. 77a), successivamente si inseriscono sempre gli stessi spazi come elemento di difficoltà (Fig. 77b). Queste attività, create con la tecnica del *cloze* con ascolto o *dictocloze* (Torresan, 2014), sono di livello A1 e il lessico scelto riguarda professioni e stati di vita, mentre i suoni scelti sono [t] e [d], indicati per quelle L1 che nel proprio sistema fonetico fonologico tendono a realizzarle diversamente sostituendo i foni soprattutto in specifici contesti sillabici (come visto nel cap. 3 per il portoghese brasiliano). Parimenti, si può scegliere di lavorare sui gruppi consonantici (sp-, st-, sc(i)) seguiti da vocale per affrontare sia le differenze grafiche tra le diverse lingue sia le possibili interferenze (Fig. 77c).

 <p>14 Ascolta e scrivi le lettere mancanti nelle parole.</p> <table border="0"> <tr> <td>1 Sono impiega__o.</td> <td>5 Sono fo__ografo.</td> <td>9 Lui è insegnan__e.</td> </tr> <tr> <td>2 Marco è uno s__u__en__e.</td> <td>6 Silvio è archi__e__o.</td> <td>10 Laura è pensiona__a.</td> </tr> <tr> <td>3 Sei sposa__a?</td> <td>7 Lei è can__an__e.</td> <td>11 Sono __o__ore.</td> </tr> <tr> <td>4 È __ire__ore.</td> <td>8 Luigi è separa__o.</td> <td>12 Franco è me__ico.</td> </tr> </table>	1 Sono impiega__o.	5 Sono fo__ografo.	9 Lui è insegnan__e.	2 Marco è uno s__u__en__e.	6 Silvio è archi__e__o.	10 Laura è pensiona__a.	3 Sei sposa__a?	7 Lei è can__an__e.	11 Sono __o__ore.	4 È __ire__ore.	8 Luigi è separa__o.	12 Franco è me__ico.	<p>a. Livello A1-A2. Scheda 1 pag. 98</p>
1 Sono impiega__o.	5 Sono fo__ografo.	9 Lui è insegnan__e.											
2 Marco è uno s__u__en__e.	6 Silvio è archi__e__o.	10 Laura è pensiona__a.											
3 Sei sposa__a?	7 Lei è can__an__e.	11 Sono __o__ore.											
4 È __ire__ore.	8 Luigi è separa__o.	12 Franco è me__ico.											
 <p>11 Ascolta e scrivi le lettere mancanti nelle parole (attenzione: gli spazi per le lettere sono tutti uguali).</p> <p>1 Pensa, ho a.....o ilone dell'a.....go, sono uscito per strada e sono caduto in unaca!</p> <p>2 Eroto perire, ho chiuso laa, ma la chiave si è rotta nella to.....</p> <p>3 A.....a è andata sulle A.....i. A metà strada ha avuto unma con gli sca.....ni, per fortuna l'ha subito risolto. Ora è in cima e tutto èetto! Lei è felice e si sente lana del mondo!</p> <p>4 Restare adi in pieno inverno nella notte, mentre arriva la ne.....a e ti prendono ividi, non è pro..... il massimo!</p> <p>5 Non devicuparti! Le cose i.....sibili diventano piùbili se si fanno in co.....gnia.</p> <p>6 Un giorno, incina, mentre correvo come unaza mi è caduto il costume.nico! Mamma mia, ero pro..... i.....razzata!</p>	<p>b. Livello B1. Scheda 2 pag. 97</p>												



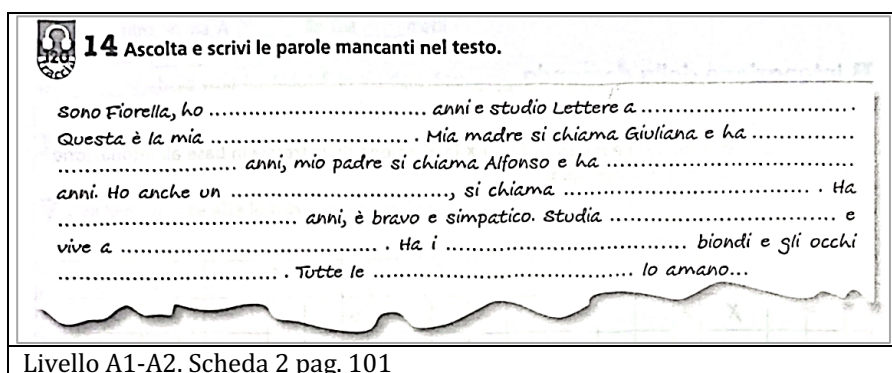
15 Ascolta e scrivi le lettere mancanti nelle parole.

- 1 Compro una _____ arpa rossa.
- 2 Marco fini _____ la scuola superiore e io fini _____ l'Università.
- 3 Cono _____ la ragazza con il capelli neri?
- 4 Che belle _____ rpe!
- 5 France _____, che _____ di?
- 6 Faccio la _____ ola superiore.
- 7 _____ diamo molto!
- 8 Lavoro in un negozio vicino allo _____ dio.
- 9 Sono _____ sato e abito vicino alla _____ zione.
- 10 Io invece abito vicino all'o _____ dale.

c. Livello A1-A2. Scheda 2 pag. 101

Fig. 77: Esempi di attività di percezione e grafia (fonte: *quiitalia.it* A1/A2; B1 – guida dell'insegnante)

Il dettato *cloze* serve anche per inserire intere parole che presentano suoni specifici nel testo dato. Nell'esempio di seguito proposto (Fig. 78), le parole da inserire contengono le consonanti doppie.



14 Ascolta e scrivi le parole mancanti nel testo.

Sono Fiorella, ho anni e studio Lettere a
 Questa è la mia Mia madre si chiama Giuliana e ha
 anni, mio padre si chiama Alfonso e ha
 anni. Ho anche un , si chiama Ha
 anni, è bravo e simpatico. Studia e
 vive a Ha i biondi e gli occhi
 Tutte le lo amano...

Livello A1-A2. Scheda 2 pag. 101


Fig. 78: Esempi di attività sulla geminazione consonantica - durata (fonte: *quiitalia.it* – guida dell'insegnante)

Un'altra opzione può essere il *cloze* classico; in questo caso si lavora sulla comprensione della lettura e sulla produzione ortografica. Chiaramente risulta più semplice quando si lasciano gli spazi per le lettere mancanti, oppure quando si danno indicazioni specifiche o due/tre opzioni per ogni spazio.

In ultimo, è possibile proporre il dettato vero e proprio (Fig. 79a), dove lo studente si mette in gioco con capacità percettiva e mnemonica, ascoltando attentamente per comprendere dove inserire anche la punteggiatura e le maiuscole. È utile ricordare che, tra tutte le tecniche, il dettato è la più ansiogena soprattutto se ci si trova di fronte a studenti con DSA


(Disturbi Specifici dell'Apprendimento), per i quali è sconsigliato far svolgere il compito. Anche in questo caso sarà l'insegnante a decidere se sia possibile eseguirlo, rimandarlo o evitarlo del tutto.

Se si vuole, invece, aiutare gli apprendenti a migliorare la grafia e a ricordare le regole che la governano, si possono fornire alcune definizioni, con la possibilità di indicare quelle corrette. La figura 79b (Fig. 79b) mostra un'attività progettata per rafforzare l'uso della lettera maiuscola.



47

14 Ascolta e scrivi il brano della scrittrice Elsa Morante tratto dal romanzo "L'isola di Arturo" (1957). Usa la lettera maiuscola, dove serve.



a. Livello B2. Scheda 2 pag. 91

13 Leggi le seguenti affermazioni sull'uso della lettera maiuscola in italiano e indica con una X quelle corrette. Per aiutarti, puoi cercare alcuni esempi nel testo dell'esercizio 12.

La lettera maiuscola in italiano si usa:

1 nella prima parola di ogni frase	<input type="checkbox"/>
2 nei nomi propri di persona, i cognomi, i soprannomi e nei nomi di animali	<input type="checkbox"/>
3 nei nomi di città, nazione, località, via	<input type="checkbox"/>
4 nei titoli di libri, film, opere d'arte (se non sono troppo lunghi)	<input type="checkbox"/>
5 nelle sigle (es. FIAT)	<input type="checkbox"/>
6 nei giorni e mesi dell'anno	<input type="checkbox"/>
7 nei secoli, negli anni e nei periodi storici	<input type="checkbox"/>
8 nei nomi degli abitanti di una nazione	<input type="checkbox"/>
9 nei nomi che indicano un concetto assoluto (es. l'uomo – l'Uomo)	<input type="checkbox"/>
10 nei nomi che indicano una professione	<input type="checkbox"/>
11 nei nomi che indicano una carica, un titolo, ma solo se si usano al posto del nome di una persona famosissima (l'Avvocato, cioè Giovanni Agnelli; il Cavaliere, cioè Silvio Berlusconi)	<input type="checkbox"/>
12 negli aggettivi	<input type="checkbox"/>
13 nei pronomi personali, come segno di rispetto	<input type="checkbox"/>
14 per dare importanza alle parole comuni (es. il cinema – il Cinema)	<input type="checkbox"/>
15 nei nomi sacri e nelle feste religiose (es. San Francesco; Pasqua)	<input type="checkbox"/>
16 nelle parole che seguono i due punti (:)	<input type="checkbox"/>

b. Livello B2. Scheda 2 pag. 91

Fig. 79: Esempi di attività sulle regole grafiche (fonte: *quiitalia.it B2 – guida dell'insegnante*)

Inoltre, per migliorare il rapporto tra percezione e grafia, è possibile leggere un testo e, contemporaneamente, ascoltarlo scegliendo il suono percepito tra i due proposti all'interno delle parole. L'attività serve a concentrarsi sui tratti distintivi e sugli errori di transfer negativo. La figura 80a (Fig. 80a) mostra un testo contenente i suoni [l] e [r] indicati con apprendenti sinofoni. La figura 80b (Fig. 80b), invece, presenta alcune parole da ascoltare per individuare l'errore di pronuncia.

<p>9 Ascolta e completa il testo scegliendo la sillaba corretta.</p> <p>SACILE/RE. Scambia piazza del Popolo/ro per un campeggio e stende il bucato: un tulio/rista bel/berga ha pal/parcheggiato il camper lunedì, 15 luglio, prima del pla/pranzo e ha tirato i fili/ri intorno alla colon/ronna nell'angolo/ro della lo/roggia del municipio. Indignati, alcuni cittadini si sono rivol/vorti agli agenti della polizia lo/rocale che hanno fatto spal/rire i panni stesi con una mul/murta salata.</p> <p>da messenger.veneto.gelocal.it</p>	<p>4 Ascolta le frasi e segna dove c'è un errore di pronuncia, come nell'esempio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pizzeria per asporto 2. LAVANDERIA INDUSTRIALE 3. Aeroporto internazionale 4. Abiti da lavoro 5. Libreria internazionale 6. Mobili e arredamento 7. Frutta e verdura 8. Elettrodomestici
a. Livello A2. Pag. 78	b. Livello A2. Pag. 76

Fig. 80: Esempi di attività di riconoscimento dell'errore (fonte: *fonetica pratica della lingua italiana*)

3.2.5 Discriminazione e significato

L'attività di discriminazione e significato si può svolgere con la tecnica di abbinamento ascolto-parola-immagine; essa richiede di osservare attentamente le immagini, di ascoltare le parole e di abbinare ogni parola (a cui corrisponde un numero) all'immagine corrispondente (associata a una lettera) (Fig. 81).

F Discriminazione e significato

9 Ascolta e scrivi sotto ogni immagine il numero corrispondente alla parola che senti (1, 2, 3, 4, 5, 6).

a 

b 

c 

d 

e 

f 

Livello A1-A2. Scheda 4 pag.105

Fig. 81: Esempi di attività su discriminazione e significato (fonte: *quitalia.it - guida dell'insegnante*)

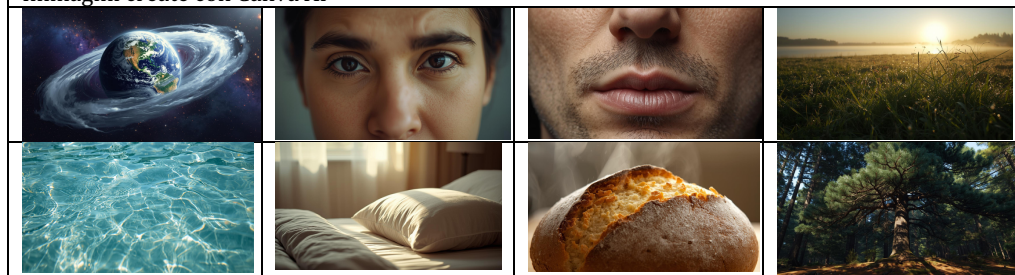
L'attività di discriminazione e significato può avvenire anche chiedendo agli apprendenti di ascoltare un testo, come la canzone (attività 5 e 7), e di mettere in ordine le immagini quando sentono la parola o l'espressione che rappresentano. L'attività 5 riguarda la didattizzazione della canzone "Bella" di Jovanotti per apprendenti lusofoni di livello B1. L'attività 7 sarà presentata nel §3.2.8 di questo capitolo.

Attività 5 – attività di discriminazione e significato a partire da una canzone ("Bella" di Jovanotti. Attività autoprodotta)


1. Dividete la classe in piccoli gruppi.
2. Consegnate a ogni gruppo un set di carte con immagini. Ogni immagine rappresenta una parola chiave o un'espressione della strofa o del ritornello. Le carte del mazzo sono tutte in ordine sparso
3. Fate partire il primo ascolto, in cui gli apprendenti devono solo ascoltare.
4. Chiedete a ogni gruppo di sparpagliare le carte e guardarle rapidamente.
5. Fate partire il secondo ascolto. Mentre gli studenti ascoltano, devono mettere in ordine le immagini. Dopo il secondo o il terzo ascolto, verificate se necessitano di un ulteriore ascolto.
6. Svolgete il *feedback* plenario per verificare la comprensione del testo e focalizzatevi sulle parole e sulle espressioni che avete scelto per lavorare sulla fonetica.


Le immagini che seguono sono state prodotte con *Canva AI* e rappresentano la prima strofa della canzone.

Immagini create con Canva AI




Tra le altre possibili attività, c'è la discriminazione di parole a scelta multipla con immagine (Fig. 82).

4 |  **4** Ascolta e segna se senti un verbo che termina con il pronome *-ti* o *-ci*.



-ti



-ci

1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Livello A2. Pag. 91

Fig. 82: Esempi di attività su discriminazione e significato (fonte: *fonetica pratica della lingua italiana*)

3.2.6 Trascrizioni fonetiche e lettura

Per quanto riguarda le trascrizioni fonetiche, sarebbe opportuno che gli apprendenti familiarizzassero con i simboli IPA solo dopo aver lavorato sulla percezione e sulla produzione. Ciò per evitare che confondano il simbolo con la grafia (solitamente accade ai livelli A se le attività non vengono progettate adeguatamente). Si possono proporre gradualmente e all'aumentare del livello di competenza fonetico-fonologica e linguistico-comunicativa: 1. parole con spazi vuoti, riempiti dal simbolo fonetico; 2. parole corte in alfabeto fonetico da abbinare alla corrispondente parola grafica; 3. parole più lunghe da abbinare alla parola grafica; 4. costruzione di trascrizioni con tessere fonetiche (attività 6); 5. lettura di trascrizioni nel dizionario; 6. lettura e scrittura di intere frasi e testi in trascrizione fonetica (Fig. 83).

Più set di carte con i simboli IPA (uno per le vocali, uno per i dittonghi e uno per le consonanti) potrebbero essere appesi al muro della classe e l'insegnante e gli studenti sarebbero incentivati ad avvalersene ogni volta che se ne manifestasse la necessità, ad esempio, puntando al suono per riportare alla memoria il simbolo.

Attività 6 – set di carte fonetiche e trascrizioni (attività autopro-

[	'	m	a	n	dʒ	a]
[	'	l	ε	n	t	o]
[	'	s	ε	n	t	o]

<p>7.13.23. <i>Chiare, fresche, e dolci acque</i>, di Francesco Petrarca</p> <p>Chiare, fresche, e dolci acque, ove le belle membra pose colei che sola a me par donna; gentil ramo, ove piacque (con sospir mi rimembra) a lei di fare al bel fianco colonna; erba e fior, che la gonna leggiadra ricoverse co' l'angelico seno; aere sacro, sereno, ove Amor co' begli occhi il cor m'aperse; date udienza insieme a le dolenti mie parole estreme.</p>	<p>[kja:re] 'freske. ed'do:tʃi. 'akkwɛ: || ovele'bel.le. 'mem.bra: 'po:ze. ko'le'i: | ke'ssola:; | am'me:; | par-'donna: || dʒen'til. 'ramo:; | ove'pjakkwe- | |konsospir. miri'mem.bra: || al'lei di'fare. al'bel: 'fjan'ko. ko'lona: | 'er.ba. eff'jor. | kela'gonna. ledʒ'adra. 'riko'verse. |kollan'dʒeliko. 'sɛno: || 'aere. 'sakro:; se'reno: || ovea'mor:; |kobe/ʔokki: | il'kor. ma'perse: || |'date. udi'en:tʃa. in'sjeme:; | al'ledo'lenti. 'mi'e. pa'role: est're:me: ||</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig. 83: Esempio di lettura di testi in trascrizione fonetica (Canepari, 1999: 311)

Per le attività di lettura esistono tecniche diverse a seconda dello scopo che si desidera raggiungere. Si può fornire un elenco di parole e chiedere di cercarle nel *DiPI – Dizionario di Pronuncia Italiana* (Canepari, 2009) (Fig. 84), oppure l'insegnante può sceglierle e consegnarle trascritte o mostrarle alla LIM o sulla Digital Board. In questo modo, è possibile imparare a leggere gradualmente in trascrizione fonetica (§3.3.1 e §3.3.3). Il *DiPI* si rivelerebbe inoltre uno strumento molto utile per i docenti che, presentando una pronuncia dell'italiano molto marcata, desiderassero renderla più neutra.

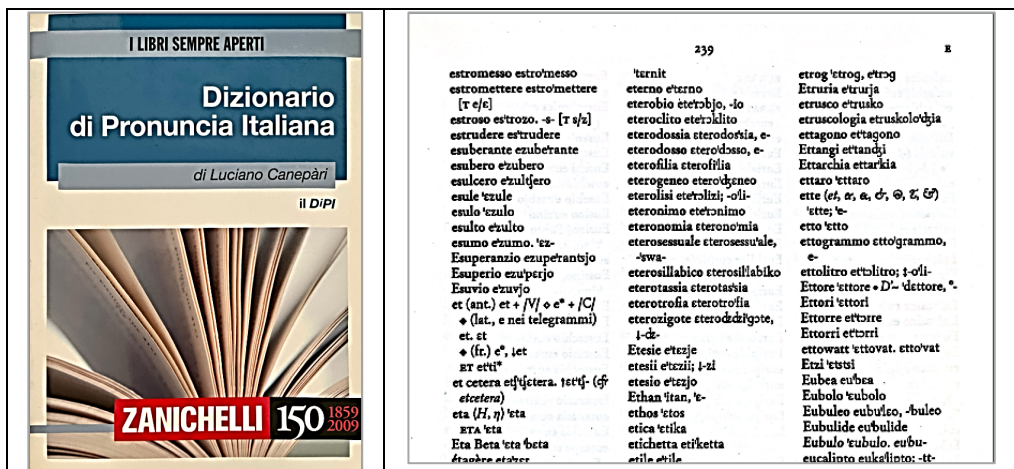


Fig. 84: Il DIPI – Dizionario di Pronuncia Italiana con esempi di trascrizioni (Canepari, 2009: 239 e copertina).

Per migliorare la pronuncia dell'accento fonico, invece, ci si può esercitare con i repertori di parole o con testi mirati (Fig. 85).

<p>Le parole sono da leggere ad alta voce per esercitarsi alla corretta pronuncia.</p> <p>Ricordiamo che le vocali mediane <e>, <o> sulle quali non cade l'accento lessicale sono sempre chiuse (pizzéría, pinzatrícc, arcángelo, dirigíbilé ecc.), poiché all'interno di ogni parola vi è solo una sillaba accentata, in una parola solo una vocale può essere aperta (èssère, férrovigrè, acquérígllo, adèrñte ecc.), mentre tutte le altre sono sempre chiuse, almeno nell'italiano normativo.</p> <p>La pronuncia è stata controllata consultando vari dizionari della lingua italiana.</p> <p><e> chiusa</p> <p>A abbévero, abéte, abnégo, abominévole, accarézze, accénno, accérchio, acclimaménto, accompagnaménto, accondiscéndo, accrédito, acéto, addébito, addén- tro, addétto, addorménto, adégno, adémpiere, adécco, affétto (affettare), affrísko, agévole, agévolo, aggéggio, agrumétto, albanése, albése, aléggio, alétta, aliménto, alléggo, allégro, allenaménto, allevaménto, altaléna, alézza, arméggio, arménto, arnése, arpéggio, arrangiaménto, arredaménto, arrendévole, arretatrézza, artífice, ascéndere, ascésa, asprézza, asségno, assembraménto, assideraménto, assogget- taménto, astratrézza, ateniése, attaccaménto, atteggiamentó, atéggio, atterramén- to, attésa, attrézze, audioléso, auménto, autorévole, avéna, avére, avérta (avére), avvalérsi, avvallaménto, avvedutézza, avveléno, avveniménto, avvézze, azzécco.</p> <p>B babilonése, bacchéta, badéssa, baionétta, balbéto, baléna, baléno, ballétto, banchétto, banditécco, barbarécco, barzellétta, basaménto, basétta, bastimén- to, battésimo, battibaléno, battibécco, baulétto, bavarése, becchéggio, bé- co, bellézza, bévta, benedétto, bére, berlinése, bernése, berrétto, bestémnia, béstia, bétrola, biciclétta, bigliétto, bistécce, blocchéto, boccacécco, boccétta,</p>	<p>SCRITTI CON ACCENTI FONICI ACUTI</p> <p>Scritti con accento acuto su "e" (é)</p> <p>Questi scritti sono composti quasi esclusivamente con parole che hanno una "e" nella sillaba tonica; tutte le "e" toniche qui sono acute.</p> <p><i>Avvertenza: il verbo "essere" alla terza persona singolare, "è", è però da pronun- ciare con accento grave; inoltre non è segnato l'accento acuto sulla congiunzione "e" per non creare confusione con "è".</i></p> <p>Si festeggia la cetra</p> <p>Véniti monétte pèr tré bistécche! Amméttò ché sono tré filétiti vérdi finlan- dési, ché mi vénde in ségretto un francése nélla béttoia del ghétto. Il loro fégato é zéppo di veléno, pèr quésto non é perméssa la véndita, ma é pèr quésto ché cércò quéi filétiti, perché sono adrenalínici e mi sollicitano piaceré, e perché spésso il marsigliése mi fa crédito... anche sé il débito crésce. Il ségreto sta nél mittere déntro lo stiletto e con un taglio néto estromettere la schifézza. Va méssa sotto acéto e zénzero pèr trénta minúti e poi la prelibatézza finisce in pénitola. A quésta céna partécpa, oltre a mé, un architétto giapponése e un discépolo ché mi ségue néi convègni. Si béve prosécco, si schérra, il vézzo di una sigarétta, un sorbétto e la pia- cévole séra dilégua in frétta, tra petteglézzi, battibéchi e barzellénte. Quésta céna é un appuntaménto con cui da trédici anni si festeggia il ri- trovaménto di una cétra ateniése, ché noi tré facémmo casualménte sul gréto sécco di un fiume. Quésto struménto apparténne a un ré, come sém- bra dall'arnése in péttro pèr sostenérta, ché solaménte chi avéva il potére potéva permétersi. Il ritrovaménto comprendéva anche caténe d'oro, (pèr l'intrécchio ché l'oréfice eségue con ségni simili a stélie) certaménte di cul- tura crétese. Più tardi rinvénnero frammétti di vétro con frégi ségréti, pre- cisaménte gli stéssi di Tarquinia. Lé ricérche vénnéro sospése négli anni Trénta dopo ché vénné méssa in dubbio la fondatrézza dégli accénni nélle tavolétte délia stanza dél carro*. Quésto ritrovaménto valéva quindi come conférma ché lé notizie délle tavolétte erano vére. La ricchézza ché ne vénné la spendémmo tutta pèr quésta céna fiabéssa.</p>
Carboni, Soriano (2011: 99)	Peraro (2018: 55)

Fig. 85: Esempi di esercizi per la lettura curando la dizione

3.2.7. Lo strumento più importante: la voce

Quando si svolgono attività di produzione orale non bisogna mai trascurare lo strumento più importante che ci permette di esprimerci: la voce. Con essa si dà significato a ciò che si sta dicendo attraverso il volume, il timbro, il colore e la velocità. Riuscire a veicolare significati attraverso le

varie sfaccettature della voce non è certo semplice, perché non è un'abilità innata, ma si apprende con tanto esercizio all'ascolto e tanta pratica. Fare un buon uso della voce rende ancora più espressivo il parlato e facilita le attività di drammatizzazione il cui scopo è passare da una modalità a un'altra (es.: tono ironico, arrabbiato, felice, oppure: giornalista televisivo, presentatore, amicone, capo ultras, etc.). Per utilizzare la voce in modo appropriato e per apprendere la dizione, Battaglia (2024) e Carboni & Sorianello (2011) offrono diverse attività e spunti.

3.2.8 La canzone

Le canzoni sono ritenute da sempre il metodo migliore per imparare la lingua e, nello specifico, la pronuncia, proprio perché per cantarle bisogna rispettare il ritmo e il tempo di esecuzione. Negli anni le canzoni sono state utilizzate non solo per svolgere attività di ascolto e per approfondire il lessico e le strutture morfosintattiche (Naddeo & Trama, 2000; Naddeo, Torresan & Trama, 2013), ma anche per approfondire gli elementi culturali insiti nella canzone (Costamagna, 1998; Costamagna, Marasco & Santeusano, 2010). Si può decidere di trattare solo gli aspetti strettamente fonetici, come descritto nei paragrafi precedenti, e sfruttare il testo per migliorare l'intonazione parafonica creando attività di drammatizzazione.

Caon (2023), facendo riferimento ai “presupposti neuroscientifici e psicopedagogici per l'uso didattico della canzone”, evidenzia il legame tra la musica e il linguaggio. Le evidenze scientifiche dimostrano che il *training* musicale, oltre a essere utile in alcuni casi per la riabilitazione del linguaggio, stimola l'apprendimento delle lingue straniere. Da un punto di vista prettamente pedagogico, si evidenziano anche ricadute positive sulla formazione degli apprendenti. La canzone è in grado di rispondere ai bisogni percepiti dai discenti, rendendo così l'apprendimento significativo (Rogers, 1973) e incrementando anche la motivazione, intrinseca all'acquisto di conoscenze e competenze (McCombs & Pope, 1996). Inoltre, le canzoni sono testi facilmente memorizzabili, poiché risuonano nella mente dei discenti favorendo l'acquisizione del lessico. Per la loro natura di testi vocalizzati, agevolano l'acquisizione di una pronuncia naturale (Caon, 2023: 28-45).

L'unità di apprendimento proposta di seguito (Attività 7) è stata svolta con studenti lusofoni del Brasile di livello A2. *Sapore di sale* di Gino Paoli è la canzone scelta per sviluppare la percezione dei digrammi italiani “ti” e “di” [ti; di], che in portoghese brasiliano si pronunciano [tʃi; dʒi], con conseguente transfer negativo in italiano L2.

Attività 7 – La canzone per le attività fonetiche: Unità di apprendimento sulla canzone *Sapore di sale* (di Gino Paoli - 1965) (Calabrò, 2013. Fonte: languagesbysongs.eu online)

L'attività è suddivisa in tre fasi.

a. Nella *Globalità*, in cui c'è un primo avvicinamento al testo, si chiede agli studenti di ascoltare la canzone e di scrivere le parole che conoscono per poi confrontarsi con l'insegnante che può riportare alla lavagna le risposte degli studenti e ritornarci in un secondo momento, dopo aver lavorato sulla comprensione del testo; sempre in questa fase si lavora su discriminazione e significato chiedendo di mettere in ordine, in base a come le sentono e al contenuto della canzone, alcune immagini che rappresentano la canzone. In questo modo si inizia già a lavorare per immagini sul significato della canzone, senza leggere il testo. L'attività risulta stimolante e sfidante. Se necessario, si può arrivare anche a quattro/cinque ascolti. Nel correggere l'ordine delle parole, si può chiedere agli studenti se hanno compreso il significato di tutte le parole o delle espressioni. A questo punto si può passare al lavoro di percezione e grafia avendo il testo di fronte, riascoltando la canzone e scrivendo le parole che si sentono. Segue la comprensione con un Vero/Falso. Se la classe è ben disposta, si può cantare insieme la canzone che ormai avranno interiorizzato.

b. L'*Analisi* può essere approfondita con alcune espressioni del tipo "un gusto un po' amaro di cose perdute, di cose lasciate", o semplicemente con "sapore di sale, sapore di mare" e via dicendo. Lo si può svolgere in plenum o a gruppi.

c. Nella *Sintesi* si possono ricreare dei dialoghi contenenti alcune espressioni o vocaboli della canzone, in maniera teatrale, e lavorare sull'ascolto e sulla ripetizione, che può avvenire in entrambe le modalità. Per il reimpiego, gli apprendenti possono drammatizzare i dialoghi a coppie o a gruppi, secondo lo stile richiesto, in modo da lavorare sull'intonazione espressiva e su tutti gli altri aspetti prosodici.

L'attività è interamente consultabile e scaricabile sul sito languagesbysong.eu.

3.2.9 Il video

Il video è un ottimo strumento con cui affrontare diversi generi testuali: sketch comici, film, pubblicità, canzoni, telegiornali, documentari e trasmissioni di vario tipo. Ognuno di questi presenta particolarità. Gli sketch comici permettono di affrontare ironia, impliciti e varietà regionali, poiché il dialetto conferisce ilarità alle battute degli attori. Gli spezzoni di film favoriscono il focus sull'italiano neutro, sui dialetti e sulla pragmatica, strettamente collegata alla comunicazione non verbale e all'intonazione parafonica. Similmente anche i telegiornali e i documentari. Le pubblicità, sia in italiano neutro sia in dialetto o nelle varietà regionali, consentono di cogliere rumori, sensazioni, timbro, ritmo, colore e volume della voce. I video

delle canzoni offrono, inoltre, immagini che rimandano ad aspetti storici, culturali e pragmatici. In tutti questi casi, è compito del docente scegliere il materiale con cura, in base al livello e alla tipologia degli apprendenti, all'obiettivo e ai contenuti da sviluppare.

L'attività 8, che segue, è tratta dallo sketch comico di Enrico Brignano "La partecipazione di nozze – il Matrimonio" in cui l'attore parla in romanesco. È stata progettata per apprendenti di livello C1/C2. Lo scopo delle attività non è insegnare a parlare in dialetto, ma mettere l'apprendente nella condizione di comprenderne e acquisirne le caratteristiche principali. Così facendo, sarà agevolato nella comprensione globale e analitica del testo e, soprattutto, si sentirà meno spaesato quando si appresterà a guardare film e programmi o visiterà il luogo dove quel dialetto si parla. Perciò, quando all'interno dell'attività è presente la richiesta di ripetere o di drammatizzare, ha uno scopo esclusivamente didattico e ludico.

Attività 8 – Sketch comico in romanesco da "La partecipazione di nozze – il Matrimonio" di E. Brignano (attività autoprodotta) (Calabrò, 2013. Fonte video: YouTube)

Nell'attività proposta, il testo sul matrimonio riporta solo le parti ritenute necessarie ai fini del lavoro linguistico.

a. *Globalità*. Prima di iniziare la proiezione, è bene anticipare agli studenti che ascolteranno un monologo in dialetto romanesco. In classe, si può stabilire, come primo momento, di farlo ascoltare per intero, per aiutare gli apprendenti a comprendere il contenuto generale del discorso. Poi si procederà con un ulteriore ascolto ma con il testo sottomano per comprendere meglio.

b. *Analisi*. Chiedete di scrivere la forma italiana delle parole individuate accanto a quella in romanesco. Se gli studenti hanno già familiarità con le trascrizioni fonetiche, possono leggere il testo trascritto foneticamente e individuare altri fenomeni fonetici che dalla scrittura ortografica non emergono.

c. *Sintesi*. Chiedete di riscrivere il testo in italiano e poi di recitarlo in romanesco. Concludete con qualche riflessione plenaria sul romanesco.

1) Avvicinamento al testo: spiegazione del contenuto del monologo, del code-switching e dell'utilizzo del romanesco in chiave comica.

2) Vedrai 2 volte gli spezzoni del video scelti per quest'attività.

3) Ora leggi il testo

a)

D: Ma chi se sposa?//

U: Non lo so/ perché nun è facile capire/ chi se sposa [...] Carlo/ Carlo e Tabiola/ eh?//

D: Tabiola?//

U: Sì/ Labi/ Labiola//

D: Labiola?//

U: Robiola//

D: Robiola? Ma quale Robiola?/ Ma se la robiola ce l'abbiamo ar frigo!//

U: Allora se è ar frigo lei nun po' esse/ Fabiola!//

D: Fabiola?/ No! Non mi dire! Carlo e Fabiola!//

U: Carlo e Fabiola//

D: Ma non s'erano lasciati?//

U: S'erano lasciati//

(2'29" – 3')

b)

D: Senti/ mo' tu te rifai il letto!//

U: No/ non cominciamo eh!/ Io non è che me so' sposato pe' rifamme el letto//

D: Senti/ io non è che so' 'a schiava tua, hai capito?/ Te e tu' madre//

U: Tu/ quando parli de mi madre/ te devi sciacqua' la bocca, hai capito?/ Allora adesso co' tu' fratello...

D: a mi' fratello/ Amore/ sono le cinque/ prendiamo un tè?//

U: Ma chi lo prende il tè!//

(5'05" – 5'20")

4) Guarda e ascolta di nuovo il video seguendo il testo scritto.

5) Individua e sottolinea i verbi e riporta la forma dell'infinito o della persona corrispondente.

a) esse' _____

b) po' _____

c) so' _____

d) rifamme _____

e) sciacqua' _____

6) Come cambiano gli articoli, le preposizioni articolate e gli aggettivi possessivi? Trascrivi accanto alla forma in romanesco quella corrispondente in italiano standard.

a) ar _____

b) tu' _____

c) pe' _____

d) el _____

e) 'a _____

7) Sottolinea, all'interno di una stessa parola, le consonanti che, in posizione postvocalica, vengono geminate dal locutore; puoi avvalerti della trascrizione fonetica per verificare dove, effettivamente, questo fenomeno si presenta.

a)

D: [ma,kisse'sposa:]

<p>U: [ˈnonloˈsoː ˈperˈke ˈnunnefˌfaʃilekaˈpireː ˈkisseˈspɔːsa [...]] [ˈkarlo ˈkarlo ɛttabˈbiola ˈɛʔ]</p> <p>D: [tabˈbiolaʔ]</p> <p>U: [siː ˈlabbiː ˈlabˈbiola]</p> <p>D: [labˈbiolaʔ]</p> <p>U: [robˈbjɔda]</p> <p>D: [robˈbjɔdaʔ ˈmakˌkwaderobˈbjɔːla ˈmasselarobˈbjɔːla tʃelabˌbjamoarˈfrigoʔ]</p> <p>U: [aˈlora seˌearˈfrigo ˌleinunpɔˈesse ˈfabˈbiola]</p> <p>D: [fabˈbiolaʔ ˈnoː ˈnonniˈdiɾetː ˈkarlo ˈeffabˈbiolaʔ]</p> <p>U: [ˌkarlo ɛffabˈbiola]</p> <p>D: [ma ˈnonˌtseˈranolaʃˈfatiʔ]</p> <p>U: [ˌseˈranolaʃˈfatiʔ] (2'29'' – 3')</p> <p><i>b)</i></p> <p>D: [ˈsentiː ˈmoː ˌtutteriˈfai ilˈettoʔ]</p> <p>U: [noː ˈnonˌkominˈtʃamoˈelː ˌiononˈekkemme ˈso spoˈsato perriˈfamme elˈettoʔ]</p> <p>D: [ˌsentiː ˌiononˈekke ˈso askjaˌvatuaː aikaˈpitoʔ ˈteː ˌettuˈmadreː]</p> <p>U: [ˈtuː ˌkwannoˌparliˈdemiˈmadreː ˌteːdeˌviʃakˈkwa labˈbokka aikaˈpitoʔ ˈaˈlora aˈdesso ˌkottufraˈtelloʔ]</p> <p>D: [amˌmifraˈtello ˈaˈmoːreː ˌsonoleˈtʃinkweː ˌprenˌdjamounˈteʔ]</p> <p>U: [ˌmakˌkiloˌprendeilˈteʔ] (5'05'' – 5'20'')</p> <p>8) Che cosa succede alla fricativa dentale sorda [s] dopo la nasale [n] (es: <i>penso</i>) e all'affricata palatale sorda [tʃ] in posizione intervocalica (es: <i>facile</i>)? Sai come vengono rispettivamente definiti?</p> <p>9) Che tipo di linguaggio viene utilizzato all'interno del dialogo? Che cosa significa la parola <i>mo</i>? Sai quando questa viene utilizzata?</p>	<p>10) Riscrivi il testo in italiano standard.</p> <p>11) Ora dividetevi a coppie e leggete i dialoghi avvalendovi della trascrizione fonetica. Cercate di dare espressività ai testi, come se steste recitando.</p> <p>12) Leggendo la trascrizione fonetica, che cosa puoi notare riguardo alla pronuncia delle consonanti doppie?</p> <p>13) Ora guarda l'intero filmato cercando di capire ciò di cui si parla. Ciò che abbiamo analizzato compare frequentemente? Ciò che hai appreso ti ha aiutato a comprendere meglio questa varietà di italiano?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'attività 9 è stata creata utilizzando la canzone di Adriano Celentano & Mina "Che t'aggia di", in dialetto foggiano (uno dei dialetti pugliesi). Il livello degli apprendenti è C1/C2.

Attività 9. La fonetica con le canzoni. Unità di Apprendimento sulla canzone *Che t'aggia di* di Adriano Celentano & Mina. 1998. (attività autoprodotta) (Calabrò, 2011. fonte: languagesbysongs.eu)

- a. *Globalità*. Svolgete le attività di pre-ascolto senza video, attraverso la creazione di ipotesi a partire dalle immagini a fumetti presenti al suo interno e stimolate la scrittura di un dialogo tra i due personaggi. Fate ascoltare una volta la canzone e poi fornite il testo in dialetto, con a fronte quello in italiano. Fate alcune domande di comprensione generale su ciò che i personaggi interpretati dai cantanti si dicono.
- b. *Analisi*. Proponete un'analisi graduale, partendo dal significato di alcune espressioni, per poi arrivare alle caratteristiche del dialetto e alle differenze con l'italiano.
- c. *Sintesi*. Chiedete di cantare e di drammatizzare la canzone.
- L'attività è interamente consultabile e scaricabile sul sito languagesby song.eu.

Nei paragrafi dedicati alle nuove tecnologie si mostreranno alcune attività partendo dalle pubblicità, che hanno un grandissimo potenziale per trattare la fonetica.

3.2.10 Le attività ludiche

La ludolinguistica, definita già nello Zingarelli (2004) come “branca della linguistica che si occupa di giochi di parole e combinazioni lessicali”, è entrata a pieno titolo nella glottodidattica grazie all'uso di giochi nelle lezioni di lingua straniera per lo svolgimento di “attività di revisione e di rinforzo di grammatica, lessico e abilità comunicative” (Mollica, 2010: xvii).

Secondo Freddi, la didattica ludica, per essere considerata tale, deve basarsi su una serie di principi: sensorialità, motricità, bimodalità neurologica, semioticità, *total physical response*, relazionalità / transazionalità, pragmaticità, espressività, autenticità, biculturalismo, naturalità, integrazione delle lingue e ludicità (1990: 130-136). Rodgers (1981) ha messo in luce alcune caratteristiche fondamentali delle tecniche ludiche che ci devono necessariamente essere: la competizione, la presenza di poche e chiare regole, la definizione di un obiettivo, la necessità di una conclusione e il coinvolgimento, grazie al carattere sfidante dell'attività. Le teorie dell'acquisizione linguistica e della psicologia hanno dimostrato come, grazie alle caratteristiche intrinseche al gioco, che favoriscono l'abbassamento del filtro affettivo, si riesca ad apprendere meglio giocando, favorendo così la crescita di emozioni positive legate all'apprendimento.

In questo paragrafo verranno presentate solo alcune possibili attività ludiche (attività 10-14), ma si precisa che qualunque gioco può essere utilizzato, potenzialmente, per esercitare la fonetica; bisogna solo comprenderne le modalità operative e gli obiettivi di apprendimento.

Attività 10 – Il bingo dei suoni per [t, d, k, g, tt, dd, kk, gg, tʃ, dʒ, tʃʃ, dʒdʒ] (attività autoprodotta)


Scopo: migliorare percezione e grafia.

Materiali: cartelle del bingo da creare, un sacchettino o una scatolina, mazzetto di parole. Per gli studenti, una penna.

Svolgimento:

1. Create tante cartelle composte di sei caselle. Ognuna di queste contiene un suono. Le cartelle contengono sei tra i suoni scelti.
 2. Consegnate una o due cartelle per studente.
 3. Pescate una parola da un sacchettino e leggetela.
 4. Gli studenti la scrivono sulla cartella se contiene il suono che hanno sentito. Dovranno prestare particolare attenzione al tratto distintivo della sonorità e delle geminate. L'elenco di parole scelte può essere costituito da non-parole, da lessico studiato recentemente o da parole della lingua italiana, anche se non conosciute (ma, in quest'ultimo caso, ci si dovrà assicurare che non sia troppo complesso e ansiogeno per gli studenti e, chiaramente, può essere proposto dal livello B).
 5. Stabilite la possibilità di fare ambo e terno sulla stessa linea, quaterna e cinquina sulla stessa cartella e, in ultimo, bingo per il vincitore che ha completato le cartelle con tutte le parole scritte correttamente. Sarà il docente a decidere il numero massimo di parole per il bingo e a stabilire eventuali premi.
- L'attività è stata creata e utilizzata per il workshop di fonetica e svolta con studenti lusofoni del Brasile e sinofoni di livello A2/B1.

a.

k 	g 	tʃ 	kk 	g 	tʃ 
dʒ 	t 	d 	dʒ 	t 	dd 
k 	g 	tʃ 	k 	gg 	tʃ 
dʒ 	t 	d 	dʒ 	tt 	d 
kk 	g 	tʃ 	k 	gg 	tʃ 
dʒ 	t 	d 	dʒ 	t 	d 

b.

Treno	Addobbo	Caldo
Dono	Toccare	Tacco
Comandare	Tifo	Granchio
Gancio	Dito	Ponteggio
Cielo	Casa	Fatto
Giorno	Roccia	Gino
Tatto	Oggi	Cucina
Aggiornato	Secchio	Toro
Addio	Gas	Additare
Acca	Tartufo	Ciro
Agguerrito	Genova	Tornato
Freccia	Agguantare	Agguato
Dente	Punteggio	Dieta
Verdeggianti	Cena	Cane
Atto	Tanto	Costume
Cibo	Giuggiole	Ciuccio
Torta	Dorso	Attuire
Corteccia	Addosso	Laddove
Gamberetti	Matto	Accreditare
Genere	Treccia	Agghindare

Attività 11 – la bomba (attività autoprodotta)

Scopo: migliorare la produzione articolatoria dei suoni e la fluenza

Materiali: una bomba timer (o recuperata dall'omonimo gioco "Passa la Bomba" o su Internet)

Svolgimento:

1. Scegliete su quale suono e su quale lessico esercitarsi. È bene che sia lessico già appreso.
2. Fate posizionare gli studenti in cerchio.
3. Esplicitate che il lavoro riguarderà la pronuncia corretta dei suoni e la velocità. Comunicate l'ambito lessicale (es., famiglia) e il suono su cui lavorare (es., le doppie).
4. Fate un momento di brainstorming per ripassare le parole.
5. Iniziate il gioco passando la bomba al primo studente che si trova accanto a voi e dicendo una parola. Lo studente deve ripetere la parola e aggiungerne un'altra pronunciando correttamente le doppie.
6. Chi sbaglia la pronuncia viene eliminato. Quando la bomba scoppia (suona il timer), la persona che ce l'ha in mano esce dal gioco.



Attività 12 – Lo scioglilingua a squadre (attività autoprodotta)

Scopo: migliorare l'articolazione dei suoni e la fluenza

Svolgimento:

1. Dividete la classe in due squadre, formando due file. Sistemate le file in maniera tale da vedere lo schermo (LIM o Digital Board)
2. Proiettate il primo scioglilingua. Ogni gruppo inizia con la prima persona della fila e, a turno, legge lo scioglilingua. La squadra che pronuncia tutto bene prende il punto, chi sbaglia prende zero punti.
3. Vince la squadra che ottiene il punteggio maggiore.

L'attività, per quanto faticosa, diverte tantissimo gli studenti perché è sfidante e li stimola a tentare finché non riescono. La figura di sinistra presenta diversi scioglilingua con [t, d, tʃ], mentre la figura di destra mostra lo stesso scioglilingua con suoni diversi. Entrambi sono stati utilizzati con apprendenti lusofoni del Brasile di livello A2.

<p> Scioglilingua. Leggete le frasi e fate attenzione ai suoni da pronunciare.</p> <ol style="list-style-type: none"> Tento, tanto il vento non lo prendo. Se non tenti tanto non lo prendi. I venti sono tanti, tu tenti, ma non li prendi. Sono stati fatti tanti tentativi per i tuoi studenti. Domanda a Diego dove deve andare domani! Se non domandi dove deve andare, non sai dove Diego deve andare domani. Sai cucinare una cena per cento? Se i cento cenano a cena in cucina, tu dove cucini? Il cuoco cuoce in cucina e dice che la cuoca giace e tace perché sua cugina non dica che le piace cuocere in cucina col cuoco. 	<p> Leggete lo scioglilingua e poi trasformatelo con i suoni indicati negli esempi che si trovano sotto lo scioglilingua.</p> <p>/tʃ/</p> <p>C'era una volta una cincibiriaccola, che aveva centocinquanta cincibiriaccolini. Un giorno la cincibiriaccola disse ai suoi centocinquanta cincibiriaccolini: "Smettetela di cincibiriaccolare sempre, altrimenti un giorno non cincibiriaccolerete più!"</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) /t/ tintibiritaccola 2) /dʒ/ gingibirigiaccola 3) /d/ dindibiridaccola 4) /k/ chinchibiriaccola 5) /g/ ghinghibirigaccola
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Attività 13 - Regioni e città (attività autoprodotta)

Scopo: migliorare la pronuncia di occlusive e di palatali sorde e sonore; migliorare la conoscenza della geografia italiana.

Materiali: Tessere con immagini di città e regioni a cui abbinare un suono, mappa dell'Italia. Scheda con le domande: A: 1) Dov'è Macerata? B: Macerata è nelle Marche / B: Quale città c'è nelle Marche? A: Nelle Marche c'è Macerata.

Svolgimento:

1. Dividete la classe a coppie.
2. Consegnate una mappa dell'Italia, la scheda con i brevi dialoghi e un mazzo di carte con città/regioni e suoni.
3. Chiedete agli studenti di iniziare il dialogo a turno dopo aver pescato una carta, controllando sulla mappa i luoghi e facendo attenzione alla pronuncia del suono indicato sulla carta.

L'attività è stata creata e utilizzata con apprendenti adulti americani di livello A1.

Es. di carte da creare:

<p>[k] Marche</p> <p>Immagine della regione</p>	<p>[tʃ] Macerata</p> <p>Immagine della località</p>
---------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

Attività 14 - "car to go" e il romanesco⁴⁴. Quiz a squadre (attività autoprodotta)

Livello: C1/C2

Scopo: ricordare e divertirsi con alcune espressioni tipiche del parlato romanesco.

Materiali: campanelli da reception (recuperabili da *Tiger* o su *Amazon*)

Svolgimento:

1. Dividete la classe in più squadre. Sistematele in maniera tale da vedere lo schermo (LIM o Digital Board).
2. Mostrate le slide due/tre volte dando il tempo di memorizzare le espressioni in romanesco.
3. Appena si ritiene di aver dato tempo a sufficienza (qualche minuto può bastare), dotate ogni squadra di un campanello da reception per prenotare la risposta.
4. Mostrate solo la slide con la frase in italiano.
5. Il gruppo più veloce si prenota e risponde. Se indovina prende un punto. Se sbaglia, zero punti.
6. Il gruppo che ottiene il maggior numero di risposte giuste vince.

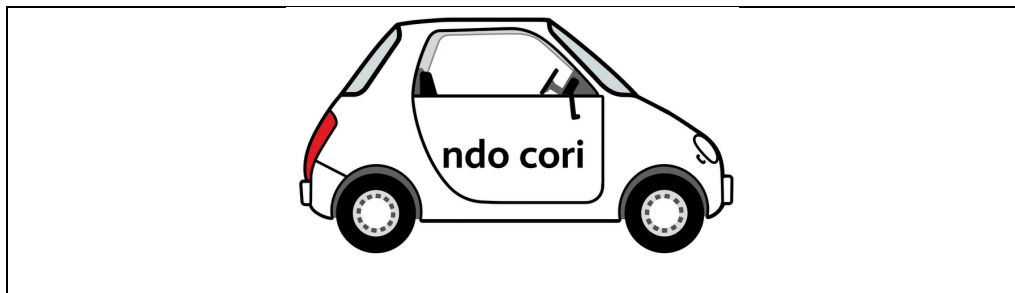
Oggi questa stessa attività si può svolgere anche con *Kahoot!* (§4.3.8), ma il divertimento ottenuto dall'uso dei campanelli da reception supera di gran lunga quello ottenuto con l'uso della piattaforma e degli smartphone. È, in ogni caso, una buona alternativa soprattutto in quei casi dove, per motivi disciplinari, si ritiene opportuno evitarne l'uso.

Le 13 espressioni sono:

1. Dove corri? → *ndo cori* / 2. Dove vai? → *ndo vai* / 3. Stai calmo/a! → *scialla!* / 4. Andiamo → *annamo* / 5. Facciamo → *famo* / 6. Diciamo → *dimo* / 7. mangiamo → *magnamo* / 8. togliti → *levete!* / 9. Ci incontriamo → *se beccamo* / 10. Fai proprio ridere → *sei popo un tajo* / 11. Ma veramente? → *Ma che? Davero davelo?* / 12. Non puoi capire → *nun po' capi'* / 13. Non è possibile → *nun se po'*
- L'attività è stata utilizzata con apprendenti Erasmus di livello C1.

L'immagine nell'esempio è stata creata con *Canva AI*.

⁴⁴ L'attività prende spunto da una pubblicità di alcuni anni fa sulle smart bianche e azzurre per promuovere il *car2go*, una modalità di noleggio della macchina nel centro città a tempo e a pagamento (*car sharing*). Sulle macchine erano state riportate alcune espressioni locali suscitando la risata in chi le vedeva passare per la città.



3.3 Le attività di fonetica in italiano L2/LS: nuove tecnologie e IA

In questo paragrafo si tratterà di nuove tecnologie, app e Intelligenza Artificiale (IA) per l'insegnamento e l'apprendimento della fonetica. Non è possibile affrontarle tutte, in quanto ognuna di esse può essere utilizzata in vari modi, in base alla creatività del docente e alla sua conoscenza, più o meno approfondita, dello strumento. Inoltre, le nuove tecnologie cambiano e si perfezionano molto rapidamente, venendo costantemente aggiornate dagli sviluppatori. Non essendo questa la sede per discutere nel dettaglio sull'importanza dell'uso, dei limiti e delle potenzialità delle nuove tecnologie, per approfondimenti si rimanda a lavori molto recenti sull'argomento (Cinganotto & Montanucci, 2025; Greco & Cinganotto, 2024; Balò, 2022).

3.3.1 DOP e diipi online

Gli strumenti più semplici che la rete offre sono i dizionari online. Nello specifico, il *Dizionario di Ortografia e Pronuncia (DOP) Online* e il *Dizionario della Pronuncia Italiana (diipi) Online* possiedono una versione aggiornata e piuttosto recente che, in entrambi i casi, permette di cercare il lemma. Solo nel DOP Online è possibile ascoltarne anche la pronuncia cliccando sulla parola in rosso (Fig. 86a). Nel caso del diipi online, invece, viene indicata la trascrizione fonetica inserendo per prima la pronuncia più consigliata oggi, mentre dopo “.” compare la pronuncia tradizionale consigliata in passato (Fig. 86b). Inoltre, fornisce altre pronunce, da quella accettabile a quella aulica passando per quella trascurata (Fig.86c).

Con il dizionario online si possono svolgere due attività di fonetica: 1. chiedere agli studenti di cercare la parola quando manifestano un dubbio sulla sua pronuncia e poi proiettarla alla LIM o alla Digital Board; 2. creare e consegnare una scheda con parole in italiano che gli studenti devono cercare nel dizionario, farne riportare la trascrizione e poi far leggere le parole trascritte. Il dizionario si rivela uno strumento facile da utilizzare, in quanto

sensibilizza gli apprendenti a cercare la pronuncia più indicata e a desiderare di apprenderla. Si risulta molto utile anche per i docenti che desiderino correggere la propria pronuncia, in caso di dubbi o di interferenze ancora presenti con il sistema della propria L1.



Fig. 86: Dizionari di pronuncia online (immagini autoprodotte, fonti: DOP online (Migliorini, Tagliavini, Fiorelli & Borri. 2025); DiPI online (Canepari, Segalina & Buratto))

3.3.2 Il Minimal Pair Finder

Il *Minimal Pair Finder* (MPF), *software* creato da Paolo Mairano, è stato pensato per ricercare le coppie minime in diverse lingue. Per l'italiano è stata svolta una sperimentazione sul suo funzionamento con le coppie minime contenenti /m/ e /m:/ e sugli esiti con apprendenti sinofoni del progetto Marco Polo Turandot di livello A2/B1. Per utilizzare il MPF è necessario: 1. stabilire su quali coppie minime far esercitare gli studenti. 2. preparare le attività di ricerca delle parole (Fig. 87a). Il MPF recupera automaticamente tutte le coppie minime all'interno del CoLFIS (Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto). Il numero tra parentesi indica quante volte queste si trovano nel corpus e, accanto al numero, viene riportata la trascrizione fonematica (Fig. 87b). Cliccando sul numero in rosso si accede direttamente alla pagina del corpus e alle frasi che contengono quelle coppie minime. Una volta individuate le frasi, sarà possibile creare attività *ad hoc*: per esempio, nel caso della figura 87b, si può riflettere sulla

prima persona plurale del futuro semplice indicativo vs. condizionale semplice. L'attività si può svolgere a coppie per facilitare la riflessione e il confronto. Per approfondire come è stato sviluppato il progetto nelle varie fasi e le attività create si rimanda ai contributi di Mairano & Calabrò (2016: 255-268) e di Calabrò & Mairano (2017: 83-97).

Minimal Pair Finder

Select language: Italian

Select phoneme 1: m

Select phoneme 2: m

Search all pairs

Find minimal pairs!

[or click here to search semi-minimal pairs](#)

251 minimal pairs for /m/ and /m:/ were found in the Italian data.
Words come from text corpora and may contain errors or imprecisions: the most suspicious-looking words are marked **like this**.
Numbers in parenthesis indicate word frequency in the [COLFIS corpus](#).

/m/	/m:/
avremo (69) /avr'emo/	avremmo (89) /avr'emo/
potremo (61) /potr'emo/	potremmo (92) /potr'emo/
comando (139) /kom'ando/	commando (35) kommando (6) /kom'ando/
saremo (65) /sar'emo/	saremmo (54) /sar'emo/
camino (27) /kam'ino/	cammino (123) /kam'ino/
dovremo (61) /dovr'emo/	dovremmo (49) /dovr'emo/
amore (1174) /am'ore/	ammore (2) /am'ore/
fumo (126) /f'umo/	fummo (15) /f'um/
imagine (2) /im'adʒine/	immagine (486) /im'adʒine/
mama (2) /m'ama/	mamma (426) /m'ama/
faremo (87) /far'emo/	faremmo (7) /far'emo/
emanuele (21) /emanu'e/	emmanuele (2) /em'anu'e/
tomaso (5) /tom'azo/	tommaso (52) /tom'azo/
vorremo (3) /vor'emo/	vorremmo (46) /vor'emo/
drama (1) /dr'ama/	dramma (136) /dr'ama/
cominciano (32) /komint'ano/	cominciamo (4) /komint'am'o/

Fig. 87: Esempio di Minimal Pair Finder e di attività (attività autoprodotta. Fonte: MPF online)

3.3.3 Phone it!

Phone it! è un sito per l'apprendimento della pronuncia dell'italiano neutro standard e, per alcuni suoi contenuti, si propone anche per apprendenti stranieri. Nella sezione a cura di Antonio Romano si affrontano le seguenti tematiche: vocalismo, consonantismo, fonotassi, fonologia lessicale (accento), fonosintassi e suprasegmentale. La sezione relativa agli aspetti suprasegmentali contiene una serie di frasi contenute in Calabrò (2010). Queste sono state registrate anche in altre lingue ed etichettate per ascoltare e per osservare le differenze delle curve intonative. Tali frasi possono essere anche utilizzate in classe per far riflettere gli apprendenti sulle differenze degli aspetti intonativi nelle varie lingue. La terza sezione corrisponde alla versione web dell'eserciziario di fonetica, *E tu...come pronunci?* (Calabrò, 2010), dotato di tracce audio per svolgere attività di ascolto, ripetizione e trascrizione fonetica. Gli esercizi riguardano tutti gli aspetti trattati nella sezione teorica. Vengono fornite anche le soluzioni, in modo da poter utilizzare il volume sia in classe sia in autoapprendimento. Si riporta di seguito la spiegazione per la consultazione dell'eserciziario:

Ogni sezione approfondisce alcune opposizioni tra suoni o gruppi di suoni che presentano particolari difficoltà di rappresentazione o di

esecuzione per i parlanti di alcune varietà linguistiche ed è stata suddivisa in due parti: 1) ascolto e lettura; 2) vocabolario.

1. Ascolto e lettura

In questa sezione, per ogni suono sono state scelte 5 parole, da ascoltare, imitare, leggere e trascrivere foneticamente (quest'ultima attività solo per gli allievi di livello più avanzato). Il suono può essere presente in varie posizioni, per es. all'inizio di parola, in posizione interna etc. Il docente, dopo averne fatto ascoltare e riprodurre la pronuncia, può, successivamente, far seguire una riflessione sulle caratteristiche dell'italiano (e sulle eventuali produzioni degli allievi stranieri).

Esempio: genere – giorno – agenda – agile – forgio

2. Vocabolario

In questa sezione viene fornita una serie di (almeno 4) vocaboli contenenti un medesimo suono e raggruppati per aree semantiche. Uno di questi vocaboli può non contenere il suono, ma appartenere alla stessa area semantica o può contenere il suono, ma non avere nulla a che fare con il significato delle altre tre. L'insegnante può scegliere liberamente come agire. Gli studenti dovranno indovinare la parola da escludere spiegandone le motivazioni. Alcuni esercizi sono dedicati al rapporto ortografia/pronuncia, soprattutto per quanto concerne le opposizioni consonantiche e vocaliche. Anche riguardo alla pronuncia, che nella didattica di alcune lingue è talvolta un aspetto trascurato, l'insegnante può svolgere un ruolo molto importante per gli input e gli stimoli che può dare al discente, permettendogli di dotarsi degli strumenti che gli permettano di sviluppare un'attenzione equilibrata a tutti gli aspetti strutturali della lingua cui rivolge i propri interessi. Grazie al modello di pronuncia offerto dalle registrazioni contenute in questo CD, gli esercizi che qui proponiamo sono tuttavia concepiti per favorire anche l'autoapprendimento.

Esempio: agenda – spiaggia – viaggio – valigia

Nelle due suddivisioni principali così definite trovano inoltre posto altri esercizi e attività ludiche attorno a parole oppure frasi. Distinguiamo in particolare: a) esercizi di tipo indovinello (Trova le parole, rispondi, completa...); b) esercizi legati all'ascolto e alla lettura di frasi.

a. Trova le parole, rispondi, completa...

In questa sezione, per ogni suono, si trovano definizioni o frasi da completare con la parola mancante. Gli apprendenti possono essere stimolati, ancora una volta, a unire il lessico alla pronuncia, con la possibilità di imparare cose nuove sulla cultura del paese, di ripassare alcune regole grammaticali, di estendere il lessico con sinonimi

e contrari.

Esempio: Si mette come condimento sulla pasta.

b. Ascolto e lettura di frasi

Questa sezione è prevista per far sì che gli studenti, dopo aver familiarizzato con i suoni a partire da esempi legati all'uso reale o ai punti critici del sistema sonoro, possano esercitarsi a un uso più ludico degli stessi. Sono state costruite frasi che contengono ripetizioni del medesimo suono in diverse posizioni. Questi esempi – spesso ai limiti dello scioglilingua anche per il parlante nativo – hanno il pregio d'inserire i suoni in questione in strutture morfologiche e sintattiche in cui s'integrano variamente ai diversi elementi prosodici della lingua.

Esempio: Ogni giorno vado dal giornalaio a comprare il giornale. (Calabrò, 2010: 33-34; De Iacovo, Petris & Phan Thi: LFSAG online)

Le immagini che seguono sono tratte dalla versione web (Fig. 88). La figura 88a mostra gli esercizi e le attività senza soluzione, mentre la figura 88b presenta le soluzioni dopo aver cliccato sul tasto blu “Soluzione”. Al docente spetta la scelta di utilizzarlo in parte o tutto, oppure di proporlo per l'autoapprendimento, a seconda della tipologia degli apprendenti e degli obiettivi da raggiungere.

Consonanti scempie (e rafforzate)
1. OCCLUSIVE [p, b, t, d, k, g]

OCCLUSIVE. Esercizio 1.1.1
Ascolta, ripeti e trascrivi le parole:
1) pane – apra – corpo – capo – campo
2) bene – bravo – tubo – samba – bambino
3) tane – tifo – tartufo – tanto – tornato
4) dono – quaderno – banda – comandare – caldo
5) cane – lucco – palco – arco – intercalare
6) gas – agricolo – ago – pagato – Congo

▶ 0:00 / 1:04

Soluzione

OCCLUSIVE. Esercizio 1.1.2
Qual è la parola estranea in ciascuna delle seguenti serie? Che cos'hanno in comune le altre tre parole?
1) pane – pesce – pollo – piede
2) bottiglia – banco – bicchiere – bevanda
3) treno – torta – toast – tartufo
4) dente – dito – dieta – dorso
5) casa – quadro – cucina – costume
6) gamberetti – gancio – aragosta – granchio

Soluzione

OCCLUSIVE. Esercizio 1.1.3
Trova le parole, rispondi, completa... (le soluzioni contengono almeno uno dei suoni seguenti: [p, b, t, d, k, g])
1) Un sinonimo di "padre".
2) Una persona che ha bevuto troppo è...
3) Il contrario di "spingere".
4) Il plurale di "dado".
5) Il ... fa "bau bau".
6) Il ... fa "miao miao".

Soluzione

OCCLUSIVE. Esercizio 1.1.4
Ascolta e ripeti le frasi:
1) Ho comprato un pacco di pasta, un po' di pane e del peperoncino.
2) Ballare con i bambini fa bene ai buoni e ai cattivi.
3) Sono stati fatti tanti tentativi per i tuoi studenti.
4) Domanda a Diego dove deve andare domani.
5) Che cosa vuoi che ti dica?
6) I grandi attori vengono pagati troppo.

▶ 0:00 / 0:37

Consonanti scempie (e rafforzate)
1. OCCLUSIVE [p, b, t, d, k, g]

OCCLUSIVE. Esercizio 1.1.1
Ascolta, ripeti e trascrivi le parole:
1) pane – apra – corpo – capo – campo
2) bene – bravo – tubo – samba – bambino
3) tane – tifo – tartufo – tanto – tornato
4) dono – quaderno – banda – comandare – caldo
5) cane – lucco – palco – arco – intercalare
6) gas – agricolo – ago – pagato – Congo

▶ 0:00 / 1:04

Soluzione

1) [pa.ne] - [a.pra] - [korpo] - [ka.po] - [kam.po]
2) [be.ne] - [bra.vo] - [tu.bo] - [sam.ba] - [ban.bino]
3) [ta.ne] - [ti fo] - [tar' tu fo] - [tan.to] - [tor' na.to]
4) [do.no] - [kwa.derno] - [ban.da] - [koman.da.re] - [kal.do]
5) [ka.ne] - [lu.ko] - [pal.ko] - [ar.ko] - [inter.kar' la.re]
6) [ga] - [a.gri.kolo] - [a.go] - [pa' ga.to] - [kon.go]

OCCLUSIVE. Esercizio 1.1.2
Qual è la parola estranea in ciascuna delle seguenti serie? Che cos'hanno in comune le altre tre parole?
1) pane – pesce – pollo – piede
2) bottiglia – banco – bicchiere – bevanda
3) treno – torta – toast – tartufo
4) dente – dito – dieta – dorso
5) casa – quadro – cucina – costume
6) gamberetti – gancio – aragosta – granchio

Soluzione

1) piede 2) banco 3) treno 4) dieta 5) costume 6) gancio

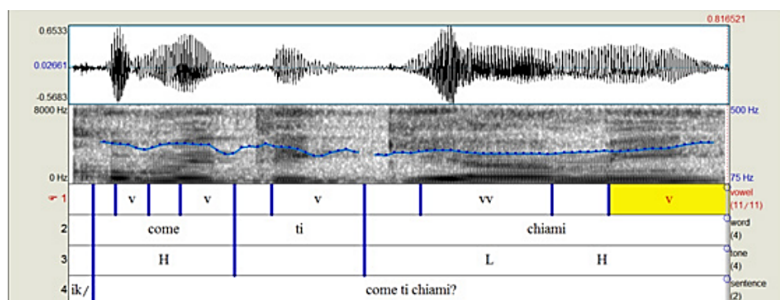
Fig. 88: Esempio di esercizi e attività con soluzioni della versione web di *E tu...come pronunci?* (Fonte: “Phone it!” Calabrò, 2010: 37-38; 2010: 83 - De Iacovo, Petris & Phan Thi - LFSAG online)

All'interno della sezione “ricerca”, invece, è possibile apprendere come annotare il parlato e gli aspetti prosodici attraverso una serie di video realizzati per il progetto (Pro)soPRAAT a cura di Elisa Di Nuovo.

3.3.4 Il TASK di fonetica con PRAAT

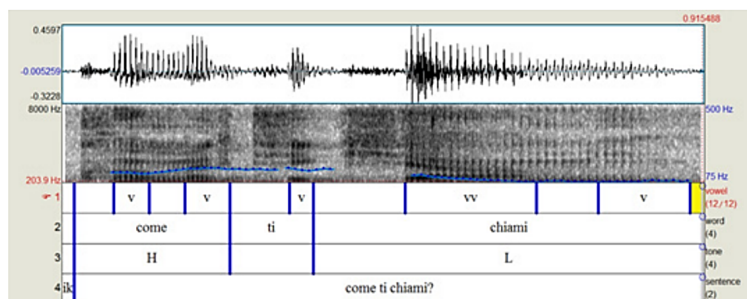
Il task di fonetica è stato elaborato e sperimentato all'interno del gruppo di ricerca GRAAL a cura di Cortés Velásquez & Nuzzo (2018) allo scopo di indagare se e come fosse possibile utilizzare la didattica TBLT (*Task-Based Language Teaching*) per la fonetica. L'esito del lavoro ha dimostrato che è possibile preparare task orali secondo il ciclo del task, in modo del tutto nuovo rispetto alla didattica tradizionale. In figura 89 vengono mostrate le produzioni di tre apprendenti di livello A1 (un'ispanofona, un francofono e un tedescofono) che hanno partecipato a un task sullo *Speed Date*. Gli apprendenti sono stati divisi in coppie. Seduti uno di fronte all'altra, hanno parlato in maniera alternata per non sovrapporre le loro voci. Al suono del campanello da reception, la coppia ha smesso di parlare e il turno è passato alla coppia successiva. Dopo aver svolto l'attività, che contiene il dare e ricevere informazioni di base (es.: *Come ti chiami?*; *Quanti anni hai?*; *Da dove vieni?*; *Che cosa fai?*), l'insegnante ha fatto ascoltare le produzioni, chiedendo di individuare il tipo di curva intonativa prodotta. Successivamente, ha mostrato alcune frasi annotate su PRAAT in maniera tale che i partecipanti potessero vedere proiettata la curva intonativa dell'italiano per confrontarla con le loro produzioni. Quindi hanno potuto comprendere anche la differenza tra la domanda parziale e la domanda totale. In ultimo, si è proceduto con attività di post-task per il rinforzo. Per approfondire i dettagli delle attività e conoscere l'esito della ricerca si rimanda a Calabrò (2018).

Fig. 5a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante ispanofona (Rosa).



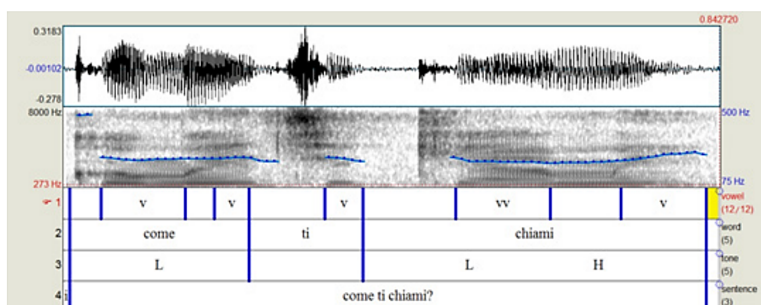
a.

Fig. 7a – Schema intonativo di domanda parziale di un parlante tedescofono (Max).



b.

Fig. 10a – Schema intonativo di domanda parziale di una parlante francofona (Naomi).



c.

Fig. 89: Esempio di Task fonetico – confronto di produzioni con PRAAT (Calabrò, 2018: 151-201)

3.3.5 Moodle

La piattaforma *Moodle* MOOC viene generalmente utilizzata come *repository* di materiali didattici e di attività da svolgere in autoapprendimento. Essa permette di caricare immagini, file audio e video e di creare compiti interattivi che vanno dalla comprensione alla produzione fino ai test in itinere e finali. L'attività 15 mostra alcune tecniche e attività create sulla piattaforma *Moodle - MOOC*. Per la loro progettazione e realizzazione sono stati scelti un video e alcune immagini prodotti dal celebre marchio di supermercati *Esselunga*. Questa catena, per realizzare reclame accattivanti e divertenti, si è avvalsa della creatività dei pubblicitari per giocare con la lingua e con il lessico del cibo. In particolare, ha associato le immagini della frutta e della verdura a personaggi famosi della storia, della letteratura e della cultura italiana; ne ha variato il nome e le ha rappresentate con alcuni tratti caratteristici dei personaggi (es.: *Mago Melino*, *Fico della Mirandola*,

*Finocchio, Giovanni Verza, Cristoforo Colomba, Antonno e Cleopasta, L'Avocado, Pom Abbondio, Mirtillo Benso Conte di Cavour, etc...)*⁴⁵.

Attività 15 – Le doppie con Esselunga (attività autoprodotta)

Scopo: migliorare la pronuncia delle doppie

Materiali: Immagini tratte dalle pubblicità e dal video “Il mago di Esselunga”

Svolgimento:

1. Presentate i personaggi creativi.
2. Chiedete agli studenti di associare tramite l'elenco a tendina l'immagine che rappresenta il personaggio della pubblicità con quello storico, letterario o della cultura italiana. La definizione fornita nella colonna di sinistra serve a individuare il personaggio della colonna di destra (attività di abbinamento a tendina). Nella colonna centrale c'è il nome del personaggio della pubblicità.
3. Create una lista di parole legate al lessico del cibo e che contengono le doppie. Per ognuna di esse create quattro opzioni, di cui una sola corretta (scegliere la risposta corretta a tendina)
4. Caricate il video o solo l'audio e create un *cloze* le cui parole mancanti contengano le doppie; poi fate svolgere il *dictocloze*. L'attività si può svolgere fermando l'audio quando necessario ed è possibile riascoltarlo fino a che non sia stata completata.

Vantaggi:

Per tutte le attività è possibile creare e mostrare, al termine, il *feedback* con gli errori e le risposte corrette.

Esempi delle attività:


Descrizione	Personaggio di oggi	Personaggio di una volta

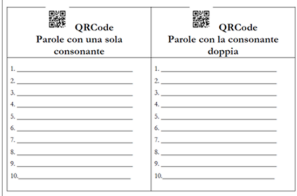
⁴⁵Alcune immagini della comunicazione pubblicitaria del marchio sono disponibili sul sito dell'azienda: <https://www.esselunga.it/it-it/chi-siamo/comunicazione.html> altre, invece, su Pinterest al seguente link: <https://it.pinterest.com/pin/99923685474773044/>.

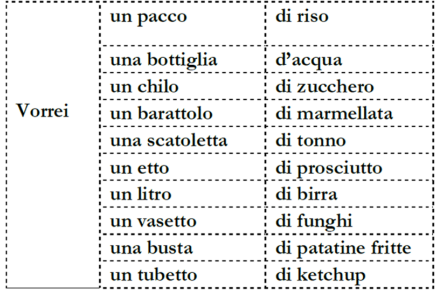
<p>Frutta e verdura o altri cibi</p> <div><div></div><div>peperoncini</div><div>peperoncini</div><div>peperoncinni</div><div>peperoncinni</div></div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<p>Panettiera: La <input type="text"/> la <input type="text"/> per sfornare, poi le</p> <p><input type="text"/> tre o <input type="text"/> <input type="text"/> le <input type="text"/> dei panini</p> <p><input type="text"/> olive verdi e</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> noci</p> <p>Panettiere: Da uno, da due, anche da tre se vuole</p>

3.3.6 QR Code

Il QR Code è un codice che, grazie all'inquadratura della fotocamera di uno smartphone, consente di visualizzare contenuti di vario genere. È ormai diventato uno strumento di uso quotidiano, poiché si trova spesso stampato su scontrini e volantini; di solito rimanda a un sito web dove recuperare informazioni aggiuntive. Recentemente, molti manuali di lingua e di altre discipline lo hanno inserito nel sillabo, all'inizio dell'unità o accanto alle attività per sviluppare l'abilità di ascolto. Il link inserito nel codice rimanda al sito della casa editrice che contiene le tracce audio e video. È uno strumento compensativo molto importante e utile per gli studenti con un DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento), come la dislessia, perché agevola la lettura di parole e testi, spesso lunghi e complessi. Il QR Code può però anche essere utilizzato per svolgere attività di fonetica come quella mostrata nella figura 91 (Fig. 90). Infatti, se si desidera far esercitare gli apprendenti su un lessico specifico, grazie a un'applicazione di QR Code Generator è possibile inserire, tramite un link, parole collegate alle immagini. Per quest'attività, creata per apprendenti sinofoni di livello A2, sono stati sparsi diversi QR Code (uno per ogni foglio A4) per l'aula dove si è svolta la lezione (Fig. 91a). Ad ogni studente è stata consegnata una scheda da riempire con venti parole relative al lessico del cibo, dieci con la consonante scempia e dieci con la geminata; per farlo dovevano andare alla ricerca delle parole inquadrando i codici, senza parlarsi né copiare tra di loro (Fig. 91b). Una volta completate le schede, è seguita la fase di correzione con focus sulla pronuncia di consonanti scempie e doppie, sull'accento delle parole e sulla durata delle sillabe accentate. In ultimo, sono state proposte le collocazioni inerenti alla funzione comunicativa "Chiedere una quantità di un prodotto alimentare" (es. *Vorrei un pacco di pasta, vorrei una bottiglia d'acqua*, etc.) e sono state consegnate alcune fascette (riquadri tratteggiati) affinché le collocazioni venissero ricostruite a gruppi (Fig. 91c). Ciò ha favorito un lavoro collaborativo di riflessione morfosintattica. Dopo il *feedback* sono stati affrontati i seguenti aspetti: intonazione della frase, ritmo e durata. In particolare, è stato proposto di utilizzare l'apertura delle mani per indicare una durata maggiore e la chiusura per una minore. Per un approfondimento dei dettagli dell'attività si rimanda a Calabrò (2016: 241-254).

a. 

b. 

c. 

QRCode	Parole con una sola consonante	QRCode	Parole con la consonante doppia
1.		1.	
2.		2.	
3.		3.	
4.		4.	
5.		5.	
6.		6.	
7.		7.	
8.		8.	
9.		9.	
10.		10.	

Vorrei	un pacco	di riso
	una bottiglia	d'acqua
	un chilo	di zucchero
	un barattolo	di marmellata
	una scatoletta	di tonno
	un etto	di prosciutto
	un litro	di birra
	un vasetto	di funghi
	una busta	di patatine fritte
	un tubetto	di ketchup

Fig. 91: Esempio di attività fonetiche Con i QR Code (fonte: Calabrò, 2016: 247-248)

3.3.7 Telegram

Anche con gli strumenti Social come *Telegram* è possibile creare e condividere attività improntate alla pronuncia. Con questo strumento si può creare un gruppo di lavoro senza che siano visibili i numeri di telefono dei partecipanti, preservando così la privacy degli apprendenti. L'attività 16 può essere svolta in autoapprendimento seguendo le indicazioni fornite dall'insegnante e poi approfondita durante le lezioni.

Attività 16 – Telegram per la fonetica (attività autoprodotta)

Scopo: migliorare la produzione, la percezione del proprio parlato e l'autocorrezione

Svolgimento:

1. Create un testo. Con il QR Code Generator generate un codice e condividetelo su Telegram.
 2. Ogni studente deve registrare la propria lettura e inviarla nel gruppo.
 3. Ascoltate le produzioni in classe e lavorate sugli aspetti prosodici: pause, gruppi di parole e intonazione.
 4. Inviare la vostra registrazione al gruppo classe.
 5. Gli studenti confrontano la produzione dell'insegnante nativo con la propria.
 6. Gli studenti registrano nuovamente il testo e lo inviano al gruppo.
- Si possono inviare quanti testi si desidera e l'attività può essere assegnata come compito di lettura per tutta la durata del corso.



3.3.8 Kahoot!

Kahoot! è la piattaforma ludica più amata e richiesta dagli studenti. Contiene tutte le caratteristiche del gaming quali la sfida, il tempo di risposta, il punteggio, il vincitore sul podio e la musica. Gli studenti possono giocare singolarmente o a squadre. La piattaforma è predisposta per creare diverse tipologie di risposte: Vero/Falso, scelta multipla, *ranking* (mettere in ordine) e altre ancora. Le funzionalità di *Kahoot!* sono molte; le domande possono contenere solo testo oppure immagini, file audio e video per esercitare l'abilità di ascolto e scrittura e verificare la competenza linguistico-comunicativa. L'attività mostrata nella figura 92 (Fig. 92), relativa al lessico del cibo, alle quantità e ai partitivi, riguarda un quiz di ortografia realizzato e utilizzato per apprendenti sinofoni di livello A2. Nelle frasi proposte, agli apprendenti è stato domandato di completare gli spazi vuoti con le consonanti geminate (Fig. 92a e Fig. 92b). Inoltre, *Kahoot!* consente di scaricare un file Excel (Fig. 92c) contenente i dati dettagliati delle risposte dei giocatori. In questo modo, il docente può monitorare il progresso, individuare alunni con particolari difficoltà e svolgere attività di *feedback* in plenum e di ricerca-azione. L'abbassamento del filtro affettivo, il desiderio di vincere la sfida e il confronto a posteriori con i compagni e il docente aiutano gli apprendenti a memorizzare le forme adeguate fornite immediatamente dalla piattaforma. Per approfondimenti sull'argomento si rimanda al contributo di Calabrò (2016: 241-254).

a.

1. Ho comprato un pacco di riso
2. La maionese è nel tubetto
3. Mi prendi anche un chilo di zucchine, per favore?
4. Ho bisogno dell'acqua, del vino e della birra.
5. Devo comprare la frutta e la verdura.
6. Mi porta anche le patatine fritte per favore?
7. Preferisco il prosciutto crudo.
8. Nella torta c'è tanto zucchero.
9. Il risotto è buonissimo.
10. Ecco a Lei due etti di salame!

b.

Ho comprato un pa...o di riso.

24

Kahoot!

0

Answer

Ho comprato un pa...o di riso.

Top scorers

Lidical

8,141 points

9 correct

1 incorrect

Play again

c.

	Ho comprato un pacco di riso	La maionese è nel tubetto	Mi prendi anche un chilo di zucchine, per favore?	Ho bisogno dell'acqua, del vino e della birra.	Devo comprare la frutta e la verdura.	Mi porta anche le patatine fritte per favore?	Preferisco il prosciutto crudo.	Nella torta c'è tanto zucchero.	Il risotto è buonissimo.	Ecco a Lei due etti di salame!
1	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
2	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
3	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
4	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
5	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
6	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
7	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
8	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
9	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
10	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
11	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
12	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc
13	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc	cc

Fig. 92: Esempio di attività fonetiche con Kahoot! (fonte: Calabrò, 2016: 249)

3.3.9 Wordwall

Wordwall è un'applicazione web che permette di creare giochi interattivi tramite i seguenti modelli: quiz con immagini, quiz classici, apri la scatola, ruota della fortuna, trova le corrispondenze, anagramma, abbinamenti, carte a caso, *flash card* e *memory*. Poiché non esiste la modalità gioco a gruppi, al contrario di *Kahoot!*, non sembra essere particolarmente apprezzata dagli studenti, a meno che non si adottino modalità di prenotazione della risposta per stimolare la competizione: ad esempio, utilizzando i campanelli da reception o facendo inventare a ogni gruppo un suono o un verso. È possibile utilizzarla anche come strumento di lavoro in autoapprendimento, condividendo con la classe i link delle attività. Nella figura n. 93 (Fig. 93) viene mostrata un'attività strutturata secondo il modello "quiz con immagini". In essa si propone un indovinello che nasconde l'immagine relativa alla parola da indovinare (Fig. 93a). Cliccando sul bottone compaiono, come nel gioco a premi *Chi vuol essere Milionario*, quattro opzioni di risposta, in cui una sola è quella giusta (Fig. 93b). L'attività riguarda il rapporto tra la pronuncia e la grafia delle parole con le consonanti doppie.

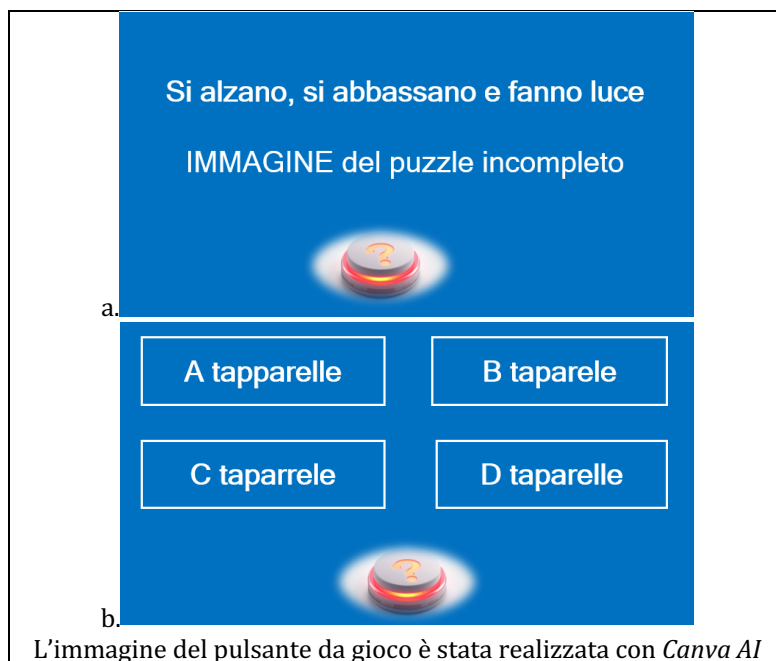


Fig. 93: Esempio di attività fonetiche con Wordwall (immagine autoprodotta - adattata da: Indovinelli con le doppie – Simona Palazzolo Logopedista. Fonte: Wordwall online)

3.3.10 Attività di fonetica con l'Intelligenza Artificiale (IA)

L'Intelligenza Artificiale (IA) è in grado di svolgere diverse tipologie di "compiti che solitamente richiedono funzioni cognitive umane, come l'apprendimento, il riconoscimento della lingua parlata, il decision-making, la percezione visiva, il *problem solving* e la traduzione interlinguistica" (Cinganotto & Montanucci, 2025: 2). La sua capacità di formulare previsioni, fornire raccomandazioni o prendere decisioni è data dall'addestramento che i sistemi di IA ricevono attraverso l'immissione di grandi quantità di dati (*big data*). Grazie alla creazione e alla diffusione degli assistenti virtuali è possibile compiere molte azioni collegate alle attività quotidiane (es.: consigli, progetti, traduzioni e gestione delle attività). L'interazione con l'assistente virtuale può avvenire tramite un comando vocale, la scrittura di una domanda o di un *prompt*. Quest'ultimo consiste in un testo di richiesta con indicazioni precise per la risoluzione o lo svolgimento di un compito. In brevissimo tempo, l'IA ha influenzato vari ambiti della vita sociale, tra cui quello dell'educazione linguistica favorendo così "la progettazione di esperienze di apprendimento personalizzate e adattive" (Cinganotto & Montanucci, 2025: 4).

Attualmente si possono distinguere due tipi di IA. La prima è chiamata *Narrow AI* o *Weak AI* (Intelligenza Artificiale Stretta o Debole) addestrata per l'esecuzione di compiti specifici, ad es.: le app di traduzione linguistica, i software di riconoscimento vocale, *Google Translate* e i *chatbot* utilizzati per i servizi clienti. La seconda è l'IA Generativa definita *Strong AI* (Intelligenza Artificiale Forte) o *Artificial General Intelligence* (AGI – Intelligenza Artificiale Generale) che simula l'intelligenza umana per lo svolgimento di diverse attività, ad es.: *ChatGPT*, *Gemini* e *CoPilot*.

Uno specifico tipo di IA Generativa (Gen AI) è dato dai *Large Language Models* (LLMs) che sono stati addestrati per la comprensione e la produzione del linguaggio naturale, generando testi scritti e orali coerenti così come farebbe un umano (Cinganotto & Montanucci, 2025: 6-7). È facilmente intuibile che l'IA Generativa può apportare un grandissimo aiuto allo sviluppo della competenza fonetico-fonologica. I sistemi per la lingua inglese sono al momento i più avanzati e offrono un buon grado di precisione, in quanto i primi ad essere stati addestrati. Rimangono ancora da affrontare *bias* e implicazioni etiche.

I sistemi di IA Generativa generano testi a partire da un modello fornito: *text-to-text* (da un testo scritto a un altro testo scritto), *text-to-image* (da un testo scritto a un'immagine), *text-to-speech* (da un testo scritto al parlato), *speech-to-text* (dal parlato a un testo scritto) e *text-to-video* (da un testo scritto a un video). Per la lingua italiana, i sistemi di Gen AI sono ancora in fase di addestramento, i compiti che eseguono maggiormente sono: lettura, riconoscimento vocale e scrittura. Esiste inoltre la possibilità di registrare e di valutare il parlato, ma le app necessitano ancora di essere perfezionate.

Per ulteriori approfondimenti sull'IA e su come poterla applicare nella didattica delle lingue e, nello specifico, dell'italiano L2/LS, si rimanda ai lavori di Cinganotto & Montanucci (2025), Greco & Cinganotto (2024), Balò (2022) e ai referenziali prodotti dal Consiglio d'Europa (2018; 2020; 2022).

Di seguito si propongono alcune attività di fonetica con l'IA (attività 17-21).

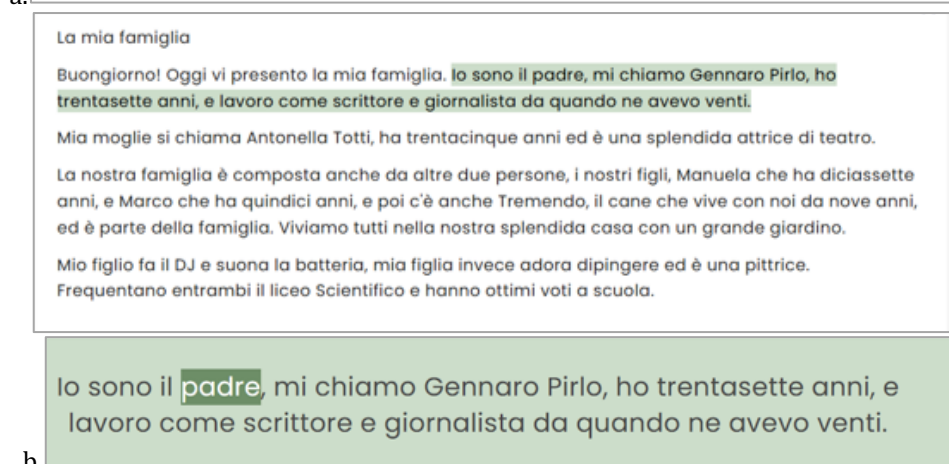
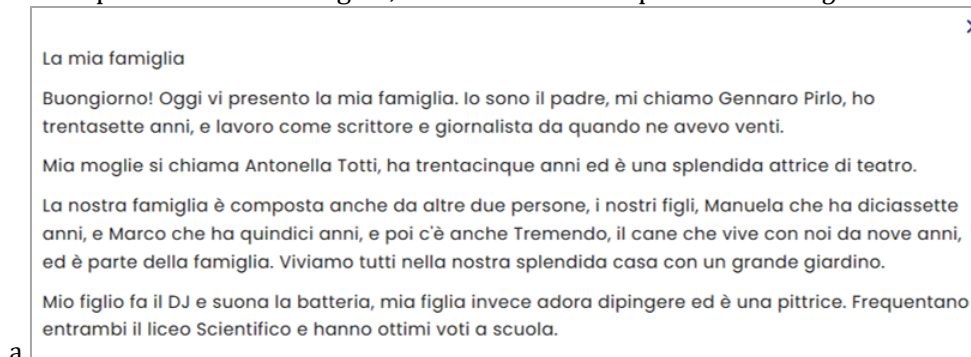
Attività 17 – Attività fonetiche con Natural Reader AI (esempio di attività autoprodotta)

Questa attività propone l'uso della modalità *text to speech* (dallo scritto al parlato).

Scopo: migliorare la fluenza mantenendo il ritmo e la velocità

Svolgimento:

1. Scegliete la lingua e la voce del lettore o della lettrice.
 2. Copiate e incollate un testo adeguato al livello e ai contenuti proposti ai vostri studenti.
 3. Ascoltate (Fig. a) e seguite contemporaneamente la lettura (il testo viene evidenziato come con il karaoke) (Fig. b).
 4. Riducete o aumentate la velocità di lettura e allenatevi contemporaneamente, controllando lo scorrere delle parole e seguendo la velocità proposta.
- L'attività può essere svolta in autonomia dagli apprendenti, utilizzando i medesimi testi presenti nel manuale di lingua adottato per il corso oppure scegliendone altri dalla rete. È inoltre possibile progettare alcune sessioni di lettura plenaria in cui la classe viene invitata a leggere ad alta voce, seguendo il testo, le parole evidenziate e il tempo fornito dall'IA. Il testo, utilizzato per l'attività e presente nell'immagine, è stato tratto dalla piattaforma *lingua.com*.



Le immagini sono state adattate dalla schermata che compare sul sito web di *Natural Reader AI*.

Attività 18 – Lingua.com. Il dettato e la correzione con l'IA (esempio di attività autoprodotta)

Il sito *Lingua.com* permette agli apprendenti di italiano L2/LS di scrivere sotto dettatura

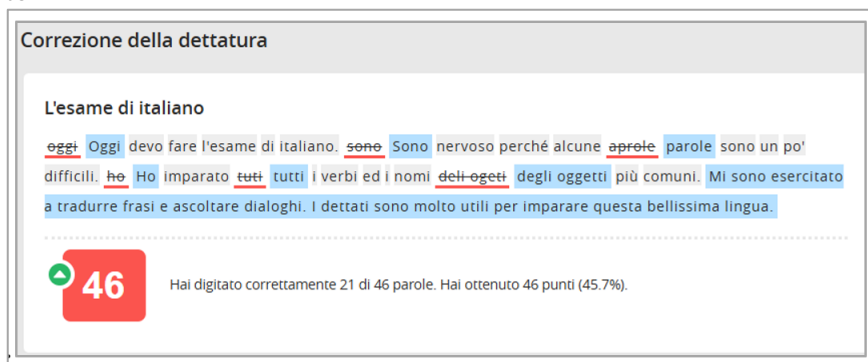
Scopo: esercitare l'abilità integrata di ascolto e scrittura con focus sull'ortografia.

Svolgimento:

1. Scegliete un argomento per il dettato.
2. Ascoltate prima la lettura veloce di ogni frase e poi quella lenta (fornite entrambe) e scrivete ciò che sentite.
3. Una volta terminata la scrittura, cliccate sul tasto "correggere la dettatura" per verificare gli errori commessi.

L'immagine propone un esempio di testo riportato con gli errori e mostra le correzioni effettuate dall'IA. Le parole sbagliate sono state cancellate e sottolineate in rosso. Le parole corrette sono state riscritte con lo sfondo azzurro. Quelle con lo sfondo grigio non necessitano di correzione. In ultimo, il software ha fornito il punteggio e la percentuale di correttezza.

Attività come questa possono essere assegnate come compito in autoapprendimento.



L'immagine è stata adattata dalla schermata che compare sul sito web di *Lingua.com*.

Grammatik AI, *Text Adviser* e *Chat GPT* in maniera molto simile a *Lingua.com* svolgono attività di revisione testuale sfruttando anch'esse l'intelligenza artificiale. Con *Grammatik AI* l'apprendente può mettere a confronto la propria produzione con quella corretta dall'Intelligenza Artificiale, osservare le revisioni e le modifiche suggerite da questa. *Text Adviser*, invece, adotta la tecnica del *noticing* attraverso cui il discente vede l'errore e la rispettiva correzione, ma non la spiegazione. Per ricevere chiarimenti sui propri errori, è necessario, invece, inserire un testo su *Chat GPT* e formulare un prompt adeguato di richiesta.

Attività 19 – MurfAI. Ascolto di frasi, imitazione e doppiaggio (esempio di attività autoprodotta)

MurfAI adotta la modalità *text to speech* (dal testo al parlato).

Scopo: migliorare l'ascolto.

Svolgimento:

1. Scegliete la lingua, il lettore o la lettrice, e scrivete nello spazio o caricate il file di testo.
2. Ascoltate il testo cliccando sull'icona laterale (il simbolo di *play*), mentre in basso compare lo scorrimento della traccia.
3. Cliccate due volte sulla parola su cui volete concentrarvi. Compare la pronuncia con diverse trascrizioni.
4. Inserite le pause e modificate la velocità e il *pitch*.

Alcuni limiti: 1. non è detto che l'apprendente straniero riesca a individuare la pronuncia corretta tra quelle mostrate. 2. La modifica del pitch non sembra apportare realmente modifiche alla produzione. L'opzione "inserisci una pausa", invece, funziona molto bene. Essendo la voce molto meccanica, il software non è ancora pronto a fornire una pronuncia espressiva di qualità né sfumature di pronuncia con focus. Non è possibile svolgere attività di produzione orale con controllo della pronuncia.

Nella recentissima versione è possibile anche svolgere attività di doppiaggio caricando video.

Attività 20 – La chatbot di Mizou. Produzione orale con l'assistente virtuale (esempio di attività autoprodotta)

Mizou adotta le modalità *text-to-speech* e *speech-to-text*.

Scopo: migliorare la produzione orale.

Svolgimento:

1. Scegliete la lingua e l'argomento su cui discutere (per l'italiano gli argomenti sono ancora pochi).
2. L'assistente virtuale inizia la conversazione scritta in chat e voi potete ascoltarla cliccando sull'icona sotto il testo (il simbolo di *play*).
3. Inviare un vostro messaggio registrandolo. Potete riascoltarvi ed eventualmente cancellare e reregistrare. Inviatelo e Mizou lo converte in testo scritto.
4. Continuate la conversazione.

Alcuni limiti: 1. La conversazione dell'assistente virtuale, seppur con un argomento semplice, aumenta il livello di competenza per la scelta del lessico e delle strutture morfosintattiche. 2. È un po' lento nella trasformazione da testo a parlato e viceversa. Questo potrebbe indurre l'apprendente a stancarsi facilmente. 3. La voce cambia sia dal maschile al femminile sia nelle caratteristiche di pronuncia. Nell'esempio proposto la voce è passata da una pronuncia neutra a una con transfer dall'inglese, adattandosi anche all'interlocutore. Al momento sembra che non possa essere preso come modello nativo. 4. Una volta inviato l'audio e trasformato in testo scritto, non può più essere riascoltato. 5. Non è presente

alcuno strumento per verificare e correggere il parlato dell'apprendente.

Attività 21 – La chatbot Hello Talk. Produzione orale con l'assistente virtuale (esempio di attività autoprodotta)

Hello Talk adotta la modalità *text-to-speech*.

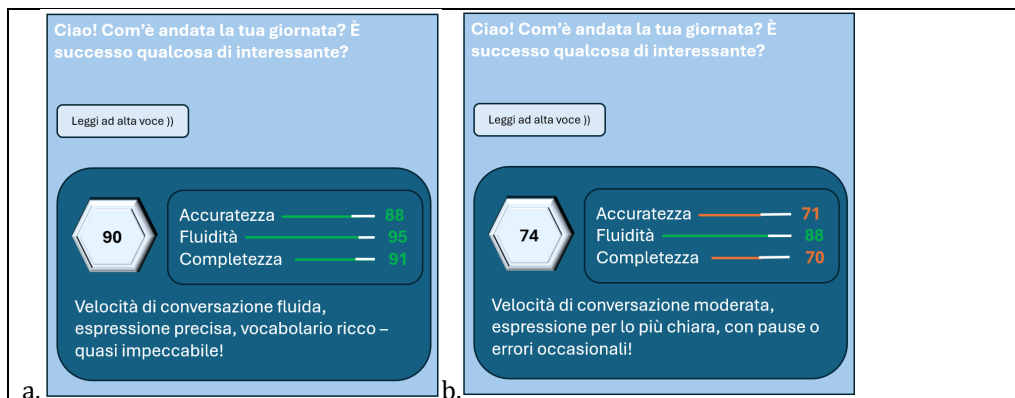
Scopo: migliorare la produzione orale.

Svolgimento:

1. Scegliete la lingua e il livello di competenza.
2. Scegliete lo scopo per cui preferite usare l'app (scaricabile da *Apple Store* o da *Play Store*).
3. L'assistente virtuale inizia la conversazione scritta in chat e voi la potete ascoltare cliccando sull'icona del megafono sotto il testo, tra il simbolo della traduzione e quello dell'IA. Es. di inizio conversazione: *Ciao! Com'è andata la tua giornata? È successo qualcosa di interessante?*
4. Cliccate sul pulsante verde "Tocca per parlare".
5. Cliccate sul pulsante REC e registrate la stessa frase prodotta dall'IA, che compare scritta.
6. Subito dopo aver registrato, compare il *feedback* di valutazione con le percentuali riferite a: accuratezza, fluidità (leggasi "scorrevolezza" o "fluenza") e completezza. Subito sotto compare il commento: "Velocità di conversazione fluida, espressione precisa, vocabolario ricco – quasi impeccabile" (Fig. a). Il secondo commento (Fig. b) afferma, invece: "Velocità di conversazione moderata, espressione per lo più chiara, con pause o errori occasionali". Nel caso rappresentato nella figura a. la registrazione è stata svolta con pronuncia nativa e controllata, a velocità naturale, mentre la registrazione valutata e visibile nella figura b. è avvenuta simulando un parlante di lingua inglese con più lentezza, incertezza e con vari fenomeni di transfer negativo.

Nel complesso, questa applicazione si avvicina molto a quanto offerto per l'inglese da *Elsa Speak*, ma necessita ancora di essere implementata.

Alcuni limiti: 1. La conversazione dell'assistente virtuale non è una vera e propria conversazione, ma consiste solo in frasi da ripetere create dall'IA. 2. La valutazione e il feedback mancano di correggere gli errori mostrandoli (sottolineatura, colore rosso, verde, blu). 3. La valutazione presente nella figura a. parla di un "lessico ricco", ma non si può valutare la conoscenza dell'ampiezza lessicale a partire dalla lettura di una frase.



4 La correzione degli errori

Nei paragrafi precedenti sono state proposte diverse attività di fonetica per la percezione e la produzione, prima mostrando i materiali presenti nei manuali di italiano L2/LS e poi suggerendo possibili attività ludiche, anche con le nuove tecnologie e l'IA. In questo paragrafo si tratterà degli spazi e dei tempi necessari alla correzione degli errori fonetico-fonologici.

4.1 Spazi e tempi per le attività di fonetica

È fondamentale distinguere due momenti diversi per il lavoro da svolgere in classe. Essi riguardano: 1. la comunicazione spontanea per esercitare l'abilità del parlato; 2. la correzione specifica durante le esercitazioni di fonetica. Nel primo caso, sarebbe opportuno fare in modo che l'apprendente comunicasse senza essere interrotto né corretto su aspetti morfosintattici o fonetico-fonologici. Si rivelerebbe, quindi, una buona pratica attendere che lo studente finisca la propria produzione per correggerlo a posteriori. La presa di appunti da parte del docente su errori ricorrenti o importanti, mentre l'apprendente parla, permetterebbe al primo di offrire suggerimenti di miglioramento e al secondo di focalizzarsi sugli errori al momento della correzione. In questo modo, si offrirebbe un riscontro non solo correttivo, ma anche costruttivo. Nel secondo caso, il docente può presentare le attività a scopo correttivo sin dall'inizio. Pertanto, l'apprendente, messo a conoscenza del compito specifico relativo ai tratti proposti, si aspetterà e chiederà di essere corretto conformemente all'obiettivo della lezione. Tuttavia, il momento del *feedback* potrebbe non rivelarsi così facile, perché l'insegnante necessita di strumenti adeguati sia per correggere

in maniera tecnica sia per evitare che si inneschino meccanismi di ansia da prestazione nei soggetti che manifestano maggiori difficoltà. Ciò potrebbe condurre a un calo della motivazione ad apprendere (Costamagna, 2000: 127-129; 2018). Le attività di fonetica possono svolgersi o nel laboratorio di fonetica o in aula. Le differenze verranno esposte nei paragrafi seguenti.

4.2 Il laboratorio di fonetica

Il laboratorio di fonetica, scarsamente presente in scuole e istituti universitari, prevede tre caratteristiche principali: 1. una postazione per ogni studente con un separé e un paio di cuffie in dotazione che gli garantiscono di ascoltare le tracce audio concentrandosi e isolandosi dagli altri compagni; 2. l'insegnante dalla propria postazione può disporre del numero di ascolti da far svolgere e può a sua volta ascoltare le produzioni dei singoli studenti chiedendo loro di ripetere ed effettuare la correzione in cuffia senza che gli altri compagni sentano; 3. se la postazione prevede un registratore e se gli studenti si sentono pronti ad ascoltare la propria voce, questi possono registrarsi, ascoltarsi e autovalutarsi per poi autocorreggersi (Costamagna, 1991).

Un software valido per le esercitazioni in laboratorio e da remoto è *Sanako*, della *Shape Robotics*, che offre nella modalità *connect* quattro nuove funzionalità per lavorare autonomamente. 1. Discussioni di gruppo e di coppia per far svolgere compiti di conversazione e ascolto simultanei all'intera classe, coinvolgenti discussioni in coppia/gruppo dal vivo e attività di gioco di ruolo. Garantisce che il docente abbia sempre il controllo delle proprie lezioni di lingua, qualunque sia la modalità di insegnamento: in classe, da remoto, in diretta o in asincrono. 2. RegISTRAZIONI e riflessioni individuali degli studenti: l'insegnante può monitorare facilmente ogni gruppo e raccogliere le registrazioni individuali degli studenti per revisionare le attività svolte e fornire *feedback*. In questo modo, ognuno di essi, riascoltandosi, può riflettere su quanto prodotto e corretto. 3. Valutazione automatica della pronuncia: aiuta gli studenti a padroneggiare la conversazione e la pronuncia nella lingua target ascoltando e ripetendo modelli di parlato simili a quelli dei parlanti madrelingua. Il sistema fornisce sempre *feedback* e punteggi automatici, inoltre, supporta la maggior parte delle lingue moderne. 4. Somministrazione di esami di conversazione e ascolto: avvia esami live controllati dall'insegnante ed è ottimo anche per esercitarsi al fine di superare esami di alto livello, come gli esami AP®⁴⁶ di lingue

⁴⁶ L'Advanced Placement – AP di italiano è un esame sulle competenze raggiunte nell'apprendimento della lingua e della cultura italiane sostenuto, di norma, nell'ultimo anno delle High

straniere e l'IELTS (Sanako: online).

4.3 L'aula e il workshop di fonetica

Il workshop di fonetica si è sviluppato come attività didattica pratica, in alternativa o da affiancare alle attività di laboratorio (Calabrò 2015), poiché quest'ultimo limita il movimento e lo spostamento degli apprendenti ed è progettato per concentrarsi sulle attività di ascolto e di ripetizione. Il workshop, infatti, si svolge in aula, in un ambiente rilassato e informale; favorisce la disposizione degli apprendenti a ferro di cavallo, a isole e, se necessario, anche seduti a terra. Per poter svolgere un workshop fonetico sarebbero necessarie almeno 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 suprasegmentali (accento, ritmo e intonazione). La metodologia di lavoro per lo svolgimento delle attività pratiche di fonetica può essere sintetizzata con l'acronimo MARSS: Multimodalità, Apprendimento collaborativo, Riflessione, Scoperta e Sensibilizzazione. 1. La multimodalità, come afferma il termine stesso, si rifà ai molti modi utili per insegnare, nella fattispecie al movimento del corpo, alla musica, ai cinque sensi e alle applicazioni tecnologiche; a questi si aggiungono le tecniche glottodidattiche diffuse e promosse dai vari manuali teorico-pratici. 2. L'apprendimento collaborativo, pratica ormai ampiamente consolidata nella didattica generale e delle lingue, prevede attività di gruppo che stimolino gli apprendenti alla scoperta della produzione dei tratti fonetico-fonologici dei suoni e delle tonie della L2/LS. 3. Queste attività, svolte a coppie, a gruppi e in plenum, e sistematizzate dall'insegnante, costituiscono per gli studenti un lavoro denso di riflessione. 4. Quest'ultima porta alla scoperta e al desiderio di apprendere. 5. All'aumentare della motivazione cresce anche la consapevolezza; i discenti, così, vengono sensibilizzati alle differenze fonetico-fonologiche tra

School ed è considerato esame universitario. Il programma AP in lingua e cultura italiane è un corso di livello universitario che gli studenti possono seguire mentre frequentano la scuola superiore. Gli studenti che abbiano sostenuto l'esame possono, in base alla valutazione ottenuta, maturare crediti riconosciuti da quasi tutte le università americane e da molte università straniere. L'inserimento di una materia nel programma AP ne favorisce pertanto l'insegnamento nelle scuole superiori e nei college in tutti gli Stati Uniti. Per le famiglie rappresenta un notevole risparmio finanziario, poiché permette l'acquisizione di crediti universitari al solo costo dell'iscrizione all'esame (Consolato generale di Italia a Filadelfia <https://consfiladelfia.esteri.it/it/italia-e-usa/diplomazia-culturale/programma-advanced-placement-ap/>).

la L1 e la L2 (Calabrò, 2015; 2016). La riproposta del workshop di fonetica da parte dell'Università della Moldova farebbe supporre che il lavoro di insegnamento e apprendimento della fonetica si stia diffondendo con interesse in ambito internazionale (Baliçi, 2023).

Come analizzato nel capitolo terzo, le variabili in gioco sono molte e l'apprendimento mnemonico non sembra sufficiente ad acquisire i tratti fonetici della L2/LS. Rendere consapevoli gli apprendenti degli aspetti da migliorare, per comprendere meglio e, soprattutto, per essere compresi, permetterebbe loro di notare aspetti prima sconosciuti o ignorati e di dedicare maggiore attenzione e sforzo in fase sia di ascolto sia di produzione. Ciò condurrebbe anche a un percorso graduale di autocorrezione consapevole.

4.4 Autovalutazione e tecniche di correzione

Come proposto in questo capitolo, è possibile lavorare con e creare attività di fonetica sia per l'insegnamento/apprendimento sia per la correzione. L'autocorrezione da parte dell'apprendente, però, difficilmente si realizza se non viene guidato con consapevolezza a scoprire i propri errori e a riflettere successivamente. Per questo motivo, sarebbe opportuno dedicare molto tempo alle attività di discriminazione, propriocizione e produzione articolatoria (cinestesia), non dimenticando mai che il parlante straniero necessita di allenamento per abituare i propri movimenti articolatori a suoni della L2/LS totalmente nuovi o con realizzazioni simili, ma non uguali. Sono state inoltre discusse le tecniche percettive e produttive da utilizzare nella didattica. Nei paragrafi seguenti verranno affrontate quelle tattili e quelle visive, al fine di guidare i docenti nella correzione della produzione dei suoni.

Tra le tecniche tattili vi è l'uso della mano che tocca la posizione delle labbra e della lingua per sentire fisicamente il modo e il punto di articolazione dei suoni o che si posiziona adiacente al pomo d'Adamo per sentire la vibrazione delle corde vocali (es.: la *proprioception*). Tra le tecniche visive è stato proposto l'uso delle mani per rappresentare la durata sillabica. A questa si aggiunge il battito della mano sul tavolo per indicare l'accento di parola; esso può essere sostituito da una penna che batte il ritmo sulla cattedra per far percepire il susseguirsi delle sillabe. Le mani possono essere utili anche per indicare la tonia ascendente o discendente come svolto nel task di fonetica. Per indicare la posizione dell'accento è utile anche muovere la testa in avanti quando si pronuncia la sillaba accentata o, come già anticipato nell'attività sull'accento, spostare il corpo verso la sillaba accentata o piegare le ginocchia quando la si riconosce. Sempre

tra le tecniche visive, gli orogrammi, unitamente alla descrizione della pronuncia del suono, aiutano l'apprendente ad articolarlo in maniera adeguata. In Appendice II, da Costamagna (1996), vengono fornite le carte allegate al volume con tutti i suoni vocalici e consonantici. Inoltre, il movimento delle mani può simulare efficacemente l'articolazione dei suoni:

Il dorso della mano ricurvo è la volta palatale, la punta delle dita sono i denti e tra la prima falange e la seconda ci sono gli alveoli, l'altra mano in posizione raccolta è la lingua che si muove sotto la volta palatale.

Naturalmente la rappresentazione è molto approssimativa, ma questo tipo di tecnica visuale può essere utilizzata per rendere ancora più esplicito ciò che è stato osservato nei disegni. E spesso, ottiene maggiore successo perché con le mani è possibile mostrare il movimento che dev'essere compiuto mentre si pronuncia il suono (Costamagna, 2000: 136).

L'osservazione della bocca, partendo da quella dell'insegnante per poi guardare la propria allo specchio, aiuta l'apprendente a prendere consapevolezza della diversa articolazione dei suoni, soprattutto quelli difficili, e a imparare gradualmente a pronunciarli. Tra le altre tecniche visive sono state già menzionate quelle relative all'uso delle immagini per discriminazione e significato e quelle per l'intonazione espressiva. Uno studio di Romano & Badin (2009), invece, propone l'osservazione degli orogrammi ottenuti tramite risonanza magnetica per immagini (MRI – *Magnetic Resonance Imaging*). Essa permetterebbe di verificare l'acquisizione articolatoria e di vedere come cambia la posizione della lingua nei diversi contesti articolatori, in particolare quando la consonante segue e precede la vocale (Fig. 94).

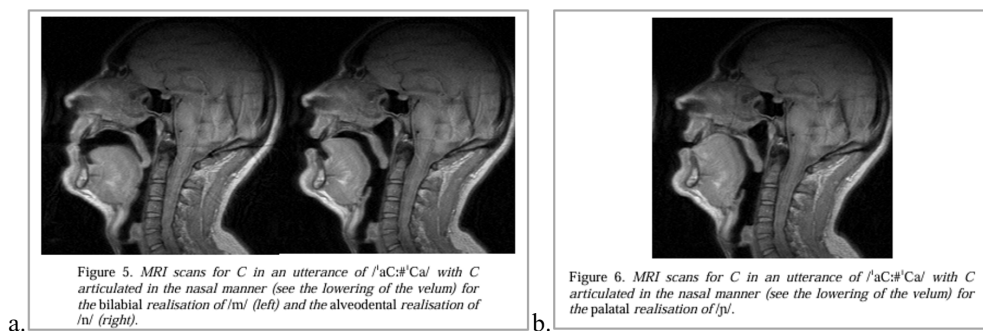


Fig. 94: Risonanza Magnetica per i suoni nasali – punto e modo di articolazione (fonte: Romano & Badin, 2009: 338)

5 Conclusione

In questo capitolo l'attenzione è stata posta sulle attività concernenti l'insegnamento e l'apprendimento della fonetica dell'italiano L2/LS. Nella prima parte, l'indagine sui manuali di lingua italiana, attraverso i dati raccolti con una griglia di analisi, ha mostrato la distribuzione e la tipologia delle attività presenti in essi. Dai dati è emersa una maggiore presenza ai livelli A, con prevalenza di attività di percezione e discriminazione dei suoni e dell'intonazione. In pochi di essi sono contenute attività per lo sviluppo della produzione dell'intonazione espressiva, della sillaba e degli altri elementi prosodici. Inoltre, è emerso che non tutte le attività sono coerenti con il lessico e le funzioni comunicative presentate. In generale, poco spazio viene dedicato alle attività fonetiche, relegate prevalentemente alla fine dell'unità. Ciò farebbe supporre che la fonetica, da un lato, sia difficile da trattare in classe e che, dall'altro, non sia ritenuta fondamentale per l'acquisizione e l'apprendimento della lingua. Nella seconda parte sono stati forniti suggerimenti su come creare le attività di fonetica partendo dalle tecniche presenti nei manuali e ampliandole con proposte di attività: create *ad hoc*, di carattere ludico, tramite le nuove tecnologie e l'IA. In ultimo, sono state discusse le opportunità che il laboratorio e il workshop di fonetica possono offrire per la correzione, con un ampliamento sulle tecniche tattili e visuali. Nell'ultimo capitolo verranno affrontate la formazione dei docenti e l'importanza dell'istruzione formale della fonetica a partire dagli esiti di due indagini.

5 Fonodidattica e formazione degli insegnanti

Esperienze e indagini sull'istruzione formale

1 Introduzione

Lo scopo di questo capitolo è mettere in luce la situazione attuale in merito alla formazione in didattica della fonetica, all'utilizzo che i docenti fanno dei materiali esistenti, alle tecniche e alla correzione, nonché all'interesse per gli aspetti segmentali e suprasegmentali. Già Borg nella sua *Second Language Teacher Cognition* (L2TC) aveva ritenuto importante che i docenti fossero consapevoli degli aspetti teorico pratici, delle loro difficoltà didattiche e di come poterle superare; e questo lo si scopre indagando su ciò che sanno, credono e pensano (2003: 81). Nei contributi di Calabrò (2015; 2016; 2018) e di Savy & Alfano (2016) era stato evidenziato il fatto che lo spazio dedicato alla didattica della fonetica in particolare dell'italiano L2/LS risulterebbe piuttosto esiguo, se non addirittura nullo. Lo stesso fenomeno sembrerebbe manifestarsi all'interno dei corsi di lingua inglese LS (Colantoni, Steele & Escudero, 2015; Levis, 2018; Busà, 2021). Le sperimentazioni sulla didattica della fonetica in italiano L2 proposte in Calabrò (2015; 2016), in Mairano & Calabrò (2016) e in Calabrò & Mairano (2017) suggeriscono che sia possibile non solo coinvolgere, interessare e motivare gli apprendenti, ma anche renderli consapevoli dell'importanza che la pronuncia riveste nell'apprendimento della lingua seconda. I contributi sopra citati invitano docenti e formatori a riflettere su questo aspetto trascurato e di cui, in generale, si possiede una conoscenza prevalentemente teorica.

A questo proposito, nel §2 di questo capitolo si presenteranno, per la prima volta, i dati (seppur esigui) ottenuti dalla somministrazione di due questionari (pre- e post-formazione) relativi a due corsi tenuti al *Campus Lab* di Castelraimondo (2018 e 2019). Nel §3, invece, si presenteranno gli esiti di un questionario somministrato dal 26 settembre 2024 al 14 ottobre 2024 a 160 docenti in occasione della partecipazione a un webinar di formazione sulla didattica della fonetica in italiano L2/LS organizzato dalla casa editrice spagnola *Casa delle Lingue-Difusión* nello stesso ottobre del 2024. Per l'occasione, ai docenti è stato chiesto di compilare un questionario per indagare la situazione attuale sulla formazione conseguita e sulla pratica didattica degli aspetti fonetico-fonologici in italiano come lingua seconda/straniera, ma anche in altre L1 o L2/LS. Pur non essendo dati

rappresentativi, il numero piuttosto elevato di risposte farebbe intuire quale sia la situazione concernente la formazione e la didattica della fonetica. Si procederà, infine, con una breve sezione sull'importanza dell'istruzione formale in contesto scolastico e universitario (§4). Al §5 verrà presentato un decalogo per il docente di fonetica dell'italiano L2/LS, mentre al §6 una breve riflessione conclusiva.

2 Il CampusLab: un'esperienza di formazione in fonetica dell'italiano L2/LS

In questo paragrafo verranno proposte le modalità di svolgimento di un corso di formazione in didattica della fonetica e saranno discussi gli esiti di due brevi questionari somministrati, uno pre-formazione e uno post-formazione. Il corso è stato proposto due volte, nel 2018 e nel 2019, presso il *Campus Lab* di Casteilraimondo (MC), che ogni anno ospita docenti di italiano L2/LS da tutto il mondo per offrire formazione didattica, linguistica e culturale. La medesima struttura eroga corsi di lingua italiana per stranieri tutto l'anno.

2.1 Le modalità del corso di formazione

La formazione in fonodidattica si è svolta in un arco temporale di 6/7 ore, inserita in un contesto formativo di due settimane, con tematiche e attività varie. Essa è stata suddivisa in tre momenti: a. concetti teorici di base sulla fonetica e sulla fonologia nell'italiano L2/LS; b. esempi di attività da manuali e di attività utilizzate nei workshop di fonetica; c. laboratorio pratico. In particolare, il laboratorio pratico ha visto la suddivisione dei docenti in gruppi di lavoro allo scopo di progettare una lezione di fonetica a partire dalla scelta di uno dei testi forniti dalla formatrice. Prima dello svolgimento e subito dopo la formazione, sono stati somministrati i questionari per comprendere l'esperienza formativa degli insegnanti e gli esiti della formazione erogata. Il questionario pre-formazione consta di 16 domande, mentre quello post-formazione di 17. Le prime quattro domande, di tipo anagrafico, sono identiche nei due questionari. Le domande sono in parte a risposta chiusa e in parte a risposta aperta; queste ultime sono state inserite per consentire ai docenti di giustificare le proprie risposte. I questionari sono stati somministrati in forma cartacea; successivamente, sono stati predisposti due form su Google Moduli per acquisire in modo sistematico le informazioni raccolte. Nell'Appendice III è possibile consultare la versione originale.

2.2 Esiti del questionario preformazione

Il questionario è composto da 16 domande di tipo misto: chiuse e aperte. Le domande n. 1-4 sono di tipo anagrafico e sono volte a individuare genere, età, provenienza e anni di insegnamento. Le domande dalla n. 5 alla n. 10 hanno lo scopo di indagare se i docenti possiedano una formazione in fonetica e fonologia dell'italiano L2/LS e in didattica della fonetica e, in caso affermativo, dove l'abbiano acquisita. Le domande dalla n. 11 alla n. 16 intendono comprendere se siano predisposti alla formazione e se la ritengano utile e difficile.

2.2.1 Dati anagrafici dei docenti

In totale, i partecipanti dei due eventi formativi sono stati 82, equamente divisi nel 2018 e nel 2019. 67/82 docenti erano di genere femminile e il restante 15/82 di genere maschile (domanda n. 1). Le fasce di età (domanda n. 2) erano ben rappresentate: 5/82 tra i 19 e i 24 anni, 14/82 tra i 25 e i 30, 11/82 tra i 31 e i 34, 16/82 tra i 35 e i 40, 9/82 tra i 41 e i 45, 11/82 tra i 46 e i 50 e 16/82 dai 51 anni in su. Il grafico a torta (Fig. 95) mostra la distribuzione dei docenti coinvolti per fasce d'età e indica sia il numero dei partecipanti, come appena esposto, sia la percentuale all'interno degli 82 partecipanti.

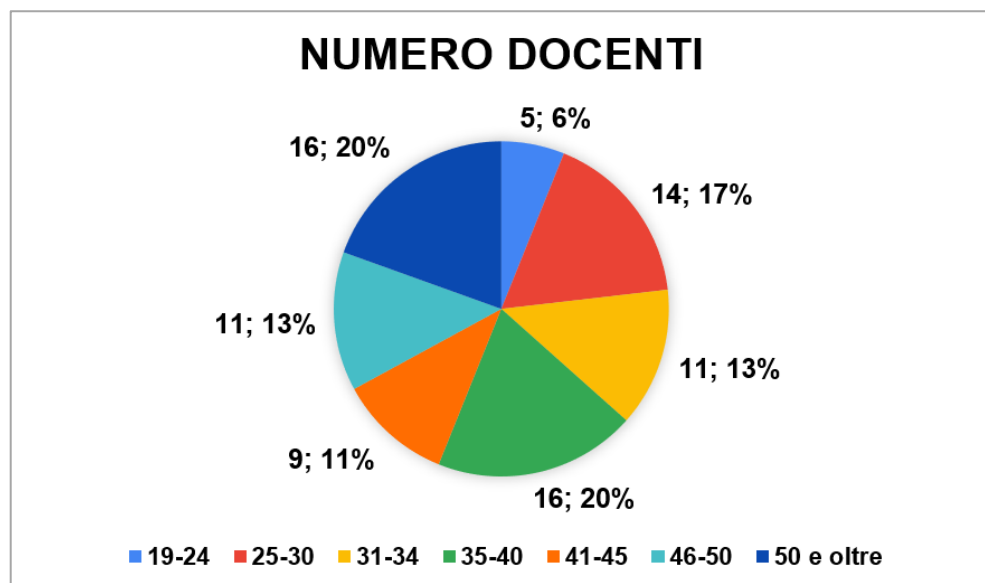


Fig. 95: Questionario preformazione. Suddivisione dei docenti per fasce d'età (grafico autoprodotta)

Le nazionalità di provenienza (domanda n. 3) delle docenti e dei docenti erano molto varie, con una grande rappresentanza di brasiliane/i (26/82) e argentine/i (19/82), a seguire quella italiana con 10/82 docenti e quelle italo-brasiliana e russa, entrambe con 5/82 insegnanti. Il grafico a barre (Fig. 96) mostra tutte le nazionalità dei docenti. Le nazionalità indicate in legenda vanno lette da sinistra a destra seguendo lo stesso ordine delle colonne presenti nel grafico).

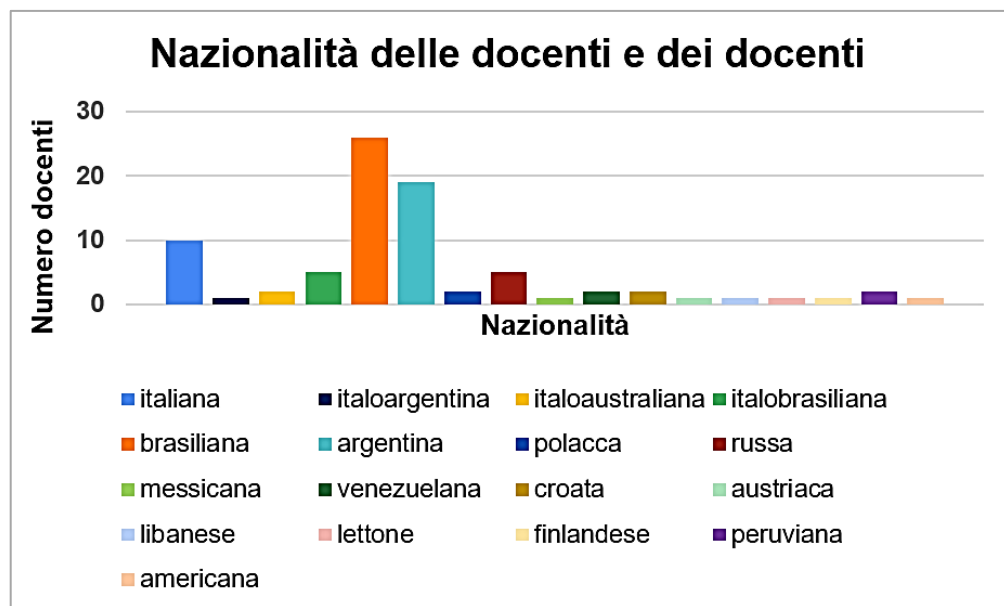


Fig. 96: Questionario pre-formazione. Suddivisione dei docenti per nazionalità (grafico autoprodotta)

Per quanto riguarda gli anni di esperienza nell'insegnamento della lingua italiana e il luogo dello svolgimento dell'attività lavorativa (domanda n. 4), anche qui sono state individuate delle fasce in anni di lavoro e sono state rappresentate come segue: 4/82 non avevano esperienza didattica, 25/82 un'esperienza tra uno e cinque anni, 22/82 tra i sei e i dieci anni di docenza, 12/82 tra gli undici e i quindici anni di insegnamento, 7/82 tra i sedici e i 20 anni, mentre 12/82 insegnavano da più di venti anni. Il fatto che più della metà dei partecipanti rientrasse entro i dieci anni di insegnamento potrebbe essere indice di interesse per una formazione specifica non precedentemente ricevuta ma anche per l'aggiornamento continuo. Il

grafico a torta (Fig. 97) mostra la distribuzione dei docenti per anni di esperienza didattica, indicando sia il numero di partecipanti, come appena discusso, sia la percentuale all'interno degli 82 partecipanti.

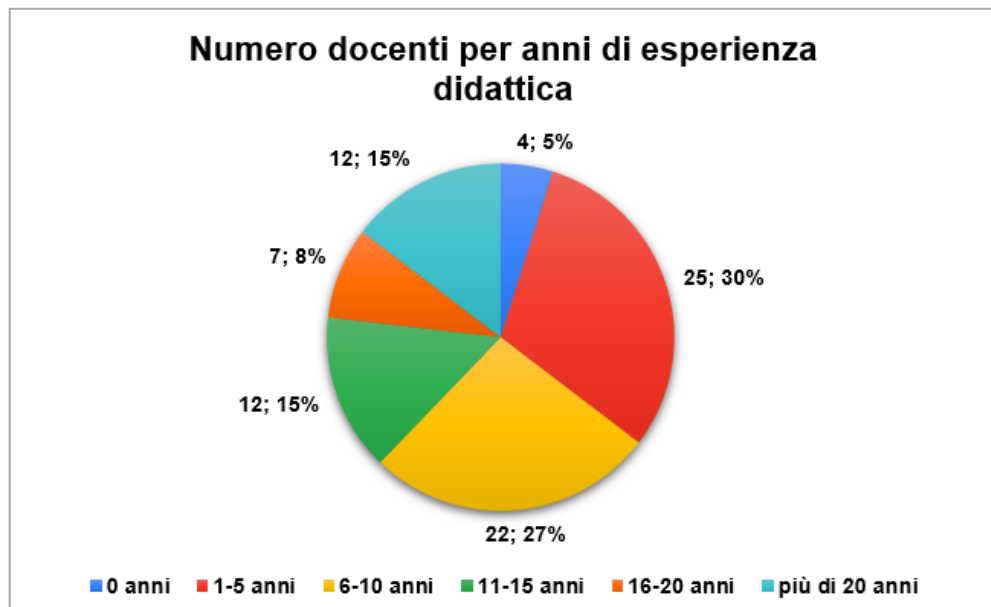


Fig. 97: Questionario pre-formazione. Suddivisione dei docenti per anni di esperienza didattica (grafico autoprodotta)

I luoghi di insegnamento erano molto vari, dalle scuole private di lingue alle sedi della Società Dante Alighieri nel mondo, alle università locali, statali o private, ma anche a istituti italiani di cultura, licei italiani all'estero e associazioni.

2.2.2 Dati sulla formazione e sulle opinioni dei docenti

Alla richiesta se avessero mai studiato fonetica e fonologia (domanda n. 5), 55/82 hanno risposto affermativamente e i restanti 27/82 negativamente. A coloro che hanno risposto affermativamente è stato chiesto di aggiungere il luogo dove è avvenuto lo studio (domanda n. 6). La maggior parte di essi ha affermato di aver studiato la disciplina all'università, durante il corso di laurea o durante la formazione per il profesorado. Alcuni docenti, invece, hanno studiato all'Università per Stranieri di Perugia (8/82), alla Ca' Foscari (3/82) o in altre università (Università di Cagliari 1/82, Università di Verona 1/82, Università per Stranieri di Siena

1/82, Università Koré di Enna 1/82 e Università degli Studi Roma Tre 1/82).

Alla domanda n. 7, se avessero mai studiato didattica della fonetica, 60/82 docenti hanno risposto negativamente; i rimanenti 22/82 positivamente. Alla richiesta di specificare dove e quando li avessero frequentati (domanda n. 8), i luoghi corrispondono a quanto risposto alla domanda n. 6. I pochi che hanno inserito le date precise sono coloro che hanno una lunga esperienza didattica poiché risalgono a 15-20 anni prima della frequenza al corso al *Campus Lab*. In ogni caso, avendo quasi tutti questi rispondenti frequentato il corso durante il periodo universitario, si potrebbe supporre che la formazione sia avvenuta prima dell'inizio dell'attività lavorativa.

Alla richiesta relativa alla conoscenza di tecniche o strumenti utili per insegnare la pronuncia dell'italiano L2/LS (domanda n. 9), 24/82 hanno affermato di conoscerle e i restanti 58/82 di non sapere in cosa consistano. A coloro che hanno risposto affermativamente, è stato chiesto di indicare quali tecniche e strumenti conoscessero (domanda n. 10). A questa domanda hanno risposto in 26/82, quattro docenti in più rispetto alla domanda precedente e le loro risposte si possono dividere tra coloro che usano alcuni materiali specifici, altri che conoscono le tecniche per la fonetica, seppur in maniera non approfondita, e altri che non conoscono o non ricordano le tecniche o che fanno confusione tra abilità e tecniche. Le affermazioni dei rispondenti lascerebbero intuire una formazione di base poco accurata, soprattutto tra coloro che confondono gli strumenti o le abilità con le tecniche didattiche. La tabella sottostante (Tab. 21) contiene le risposte degli insegnanti suddivise per ambito, come appena esplicitato. Come si evince dalle risposte delle e degli insegnanti, solo nove dimostrano di esserne a conoscenza, specificandole (riga centrale).

Conoscenza delle tecniche per insegnare la fonetica	
Usano alcuni materiali o strumenti specifici	I18: <i>Di solito uso materiale che lavora il suono dei gruppi di vocaboli</i> I12: <i>uso nelle lezioni il libro di fonética di Alma Edizioni</i> I17: <i>Laboratorio</i> I34: <i>Di solito uso un CD che fa un dettato e gli studenti scrivono le parole come le capiscono</i> I44: <i>esercizi da vari manuali</i> I52: <i>utilizzo il libro giocare con la fonetica di Alma Edizioni, però alle volte è difficile perché i ragazzi non sanno lavorare con i suoni e si infastidiscono</i>

	<p>I78: Alcuni manuali "Pronunciare l'italiano", ecc.</p> <p>I79: Audacity - Voki - tecniche visive e cinestetiche (attività con lo specchio - TPR ecc)</p> <p>I81: uso di materiale autentico, didattizzazione canzoni</p>
Conoscono le tecniche per la fonetica	<p>I5: In genere, considerate le similitudini, svolgo attività con pronuncia autentiche (audio) e attività distinte della fonologia PT/BR</p> <p>I9: Mi piace insegnare la pronuncia in modo ludico con i giochi di parole, scioglilingua, canzoni, dettati creativi, il gioco delle parole improponibili</p> <p>I26: canzoni, ripetizioni, esercizi di ascolto e di riconoscimento del suono o fonema o parola specifica</p> <p>I37: Teatro</p> <p>I41: Scioglilingua, attività di giocare con la fonetica</p> <p>I42: registrazione e ripetizione, studio dei frammenti/brani, trascrizione fonetica, studio dei casi e variazioni, accenti regionali, analisi comparativa L1/L2</p> <p>I59: Ripetizione, ascolto, tecniche usate nei laboratori artistici e teatrali</p> <p>I70: imitazione</p> <p>I75: Cerco sempre di insegnare attraverso giochi oppure esercizi che fanno analizzare il modo in cui si formano i suoni</p>
Non conoscono, non ricordano le tecniche o confondono tecniche e abilità	<p>I2: Una tecnica didattica speciale no. Conosco vari esercizi di pronuncia e fonetica ma una tecnica non la conosco.</p> <p>I3: Soprattutto gli faccio ascoltare in quanto più possibile</p> <p>I10: Registrazione - comprensione - Lettura - Ascolto - Approccio comunicativo</p> <p>I13: Ora non le tengo presenti</p> <p>I15: Alcune, certamente mi dovrò sempre aggiornare</p> <p>I24: Analisi contrastiva dei sistemi L1/LS - esercizi sulle difficoltà</p> <p>I56: Le tecniche sono quelle imparate all'università quando ero studente</p> <p>I61: Non conosco tecniche particolari, insegno la fonetica facendo ripetere i suoni/le parole dagli studenti</p>

Tab. 21: Questionario pre-formazione. Conoscenza di tecniche e strumenti per la didattica della fonetica da parte dei docenti (tabella autoprodotta)

Con la domanda n. 11 si è indagato se ritenessero necessario ricevere una formazione in didattica della fonetica. 82/82 docenti hanno risposto affermativamente. Alla richiesta del perché (domanda n. 12), è emerso che la formazione è necessaria per i docenti, poiché la fonetica è una competenza fondamentale e fa parte del processo di acquisizione e di apprendimento della lingua italiana. Alcuni ritengono che la formazione continua sia importante e che quella ricevuta rappresenti un modo per aggiornarsi, conoscere e usare consapevolmente nuove tecniche e strumenti, oltre a essere di aiuto agli studenti e alle studentesse. Altri, inoltre, hanno

affermato di non possedere alcuna formazione e che, consapevoli delle difficoltà che si incontrano nella pratica didattica, speravano di ricevere gli strumenti adeguati per imparare prima e insegnare poi la fonetica. L'articolazione dei suoni sembrerebbe essere l'aspetto considerato più complesso da insegnare. Nella tabella seguente (Tab. 22) sono state inserite le opinioni dei docenti in base a quanto esposto fin qui.

Opinioni dei docenti sul perché sia necessaria la formazione in didattica della fonetica	
Fonetica come competenza fondamentale	<p>I2: Ovviamente :-) Fa parte dell'apprendimento dell'italiano. Il polacco e l'italiano sono due lingue completamente diverse. Penso che sia utile una formazione.</p> <p>I3: per approfondire l'apprendimento della lingua parlata e riconoscere i diversi modi di esprimersi e le varietà dialettali.</p> <p>I5: Perché una buona preparazione è essenziale per insegnare la pronuncia giusta quindi garantire l'insegnamento efficace dell'espressione orale.</p> <p>I9: Perché la trovo un elemento importante nell'apprendimento di una lingua. Quindi è utile imparare le tecniche per poter insegnare la fonetica agli studenti.</p> <p>I14: Come straniero dovrò sempre studiare la lingua, in questo caso l'italiano, e certo, pure la fonetica.</p> <p>I15: Penso che la fonetica sia la base per imparare bene una lingua.</p> <p>I23: Per completare la conoscenza della lingua italiana, e poter usarla come strumento di comunicazione.</p> <p>I24: Perché la fonetica è una parte centrale della lingua (come la grammatica per esempio).</p> <p>I25: è alla base dell'apprendimento di una L2/LS.</p> <p>I37: Perché è un aspetto importante della lingua e molto utile per comunicare in modo efficace.</p> <p>I41: Secondo me è la base del corso di lingua soprattutto all'inizio del corso di livello A, gli studenti devono sapere delle informazioni per essere in grado di esprimersi nella lingua in modo chiaro tanto quanto sia possibile.</p> <p>I48: Perché faccio gli esercizi di grammatica, di lettura, di ascolto, di conversazione... e la fonetica s'intreccia con tutte le attività nominate.</p> <p>I56: Perché secondo me è la base dell'italiano, senza conoscere bene come funziona la didattica dell'italiano, sarà molto difficile avere la pronuncia giusta.</p> <p>I65: perché è complementare alle altre tecniche utilizzate in classe. Inoltre, mi interessa essere sempre aggiornata.</p>
Usare tecniche e	<p>I7: Svolgo attività mirate agli studenti brasiliani, per cui sarebbe utile conoscere un po' della teoria per applicarla in esercitazioni in modo</p>

strumenti in modo consapevole	<p><i>più consapevole.</i></p> <p>I12: <i>Per poter affrontare le difficoltà a cui ti mettono davanti gli studenti stranieri riguardo la pronuncia</i></p> <p>I11: <i>Per poter insegnare di una forma più precisa.</i></p> <p>I16: <i>Per perfezionare la lingua "neutra" italiana.</i></p> <p>I18: <i>Ci aiuta a imparare meglio i suoni.</i></p> <p>I19: <i>Perché sarebbe un'altra risorsa per l'insegnamento dell'italiano.</i></p> <p>I21: <i>In portoghese le parole vengono scritte a volte uguali alle parole in italiano però la pronuncia è un'altra, vorrei far capire ai miei studenti la differenza ma non sempre è facile, anche per me è importante pronunciare bene certe parole.</i></p> <p>I27: <i>Penso che le lezioni di lingua si possano approfittare di più avendo delle tecniche particolari.</i></p> <p>I30: <i>Per poter mostrare agli studenti di una forma più chiara e pragmatica come funzione la fonetica italiana.</i></p> <p>I31: <i>Per essere possibile aiutare gli studenti.</i></p> <p>I32: <i>Per migliorare la mia pronuncia e aiutare i miei allievi con tecniche didattiche.</i></p> <p>I38: <i>La fonetica di una lingua è sempre un po' difficile da imparare, essere a conoscenza di tecniche ci aiuta a trasmettere correttamente e aiutare gli studenti alla corretta pronuncia.</i></p> <p>I44: <i>Perché gli studenti possano raggiungere una corretta pronuncia della lingua italiana. infatti, noi professori siamo modelli per i nostri alunni.</i></p> <p>I45: <i>Per sapere come farlo imparare agli altri.</i></p> <p>I52: <i>Perché considero importante avere una formazione di questo tipo per poter aiutare i miei alunni (ed anche a me) a pronunciare correttamente le parole in italiano.</i></p> <p>I70: <i>Perché a volte è difficile spiegare agli studenti come si deve pronunciare in italiano alcuni suoni. E' difficile per loro capire come si pronuncia.</i></p>
Per formarsi loro stessi	<p>I6: <i>Non l'ho mai studiata e sono alle prime armi nell'insegnamento.</i></p> <p>I10: <i>Perché fino ad ora non ho mai studiato l'argomento.</i></p> <p>I13: <i>Perché non conosco nessuna tecnica specifica e penso che possa essermi utile.</i></p> <p>I17: <i>Perché mai l'ho avuta, e sarebbe molto importante per la mia attività.</i></p> <p>I34: <i>Perché non l'ho mai fatto.</i></p> <p>I40: <i>Perché molti docenti di didattica e molti corsi non trattano questo tema.</i></p>

Tab. 22: Questionario pre-formazione. Opinioni dei docenti sul perché sia necessaria una formazione in didattica della fonetica (tabella autoprodotta)

Alla domanda n. 13 è stato chiesto se ritenessero difficile insegnare la fonetica. 45/82 compilatori (poco più della metà) hanno risposto sì e i

restanti 36/82 *no*. Relativamente a questa domanda, un rispondente ha lasciato la risposta in bianco. Alla richiesta del perché (domanda n. 14) in 76/82 hanno fornito una risposta aperta. Tra quelli che hanno risposto *no*, possiamo distinguere due tipologie di risposte: coloro che ritengono che non sia difficile grazie alla vicinanza tra le lingue e coloro che ritengono che basti conoscere le tecniche per insegnare bene (Tab. 23).

Ritieni che sia difficile insegnare la fonetica? - No. - Perché?	
Vicinanza o lontananza tra l'italiano e la L1	<p>I1: <i>Perché ci sono molti sono uguale ne portoghese.</i></p> <p>I2: <i>Per i polacchi non è tanto difficile perché abbiamo più suoni diversi rispetto all'italiano :)</i></p> <p>I3: <i>No, perchè ai brasiliani è facile di capire l'italiano standard almeno.</i></p> <p>I14: <i>La prossimità tra il portoghese e l'italiano rende l'apprendimento un pò meno difficile.</i></p> <p>I18: <i>No, i suoni non sono tanto difficili.</i></p> <p>I19: <i>La lingua italiana è bella, i suoni sono belli.</i></p> <p>I25: <i>Io insegno a bambini e loro imparano rapidamente i suoni specifici dell'italiano.</i></p> <p>I36: <i>Forse mi sbaglio, ma per i miei studenti non dovrebbe essere troppo difficile.</i></p> <p>I37: <i>E' simile a quella nella lingua spagnola.</i></p> <p>I38: <i>Per i brasiliani almeno non credo sia difficile.</i></p> <p>I43: <i>per ispano parlanti è semplice.</i></p> <p>I57: <i>lavoro con studenti di madrelingua portoghese, molto simile all'italiano, quindi lo sforzo è minorato.</i></p>
Basta conoscere le tecniche	<p>I4: <i>l'importante è trovare il metodo.</i></p> <p>I8: <i>Con la fonetica si può giocare tramite giochi di parole.</i></p> <p>I9: <i>E' una sfida, quando insegnante e studente si mettono in gioco non c'è difficoltà che non si possa superare!!</i></p> <p>I26: <i>è importante essere chiari e motivati, così niente è difficile.</i></p> <p>I30: <i>Spiegando bene e facendo una buona lezione di fonetica gli studenti possono capire tutto.</i></p> <p>I44: <i>con gli esercizi adatti tutto è fattibile.</i></p> <p>I48: <i>No, se si è a conoscenza delle tecniche didattiche della fonetica.</i></p> <p>I56: <i>siccome esiste la possibilità di seguire l'IPA, possiamo confrontare i suoni della lingua madre degli studenti con la fonetica dell'italiano.</i></p> <p>I59: <i>Perché se si utilizza un approccio didattico adatto può risultare gradevole e divertente per gli studenti.</i></p> <p>I62: <i>Non credo, penso sia questione di didattica, pratica e interesse.</i></p> <p>I65: <i>Personalmente credo che serva conoscere le tecniche adatte e applicarle.</i></p> <p>I75: <i>Se ne ho la capacità, non dovrebbe significare un problema. Si</i></p>

	<p><i>devono prendere in considerazione le lingue d'origine degli studenti invece.</i></p> <p>I76: <i>Tutto è fattibile.</i></p> <p>I81: <i>Perché se si utilizzano certe tecniche e strategie comunicative fatte, create appositamente per lo sviluppo di queste abilità, non ci dovrebbero essere problemi e insegnarla.</i></p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 23: Questionario pre-formazione. Opinioni dei docenti sulla difficoltà a insegnare la fonetica – risposte negative (tabella autoprodotta)

Tra coloro che invece hanno risposto sì, oltre alle motivazioni precedenti, ne sono emerse altre relative alle difficoltà che incontrano sia lo studente sia il docente, soprattutto se madrelingua. La correzione dei fenomeni di transfer negativo, le diverse L1 degli apprendenti in una stessa classe e la mancanza di conoscenza delle tecniche sembrerebbero essere i principali motivi di fatica nella didattica. La tabella che segue (Tab. 24) contiene le risposte degli insegnanti suddivise in base alle quattro principali difficoltà individuate: vicinanza o lontananza tra l'italiano e la L1, conoscenza delle tecniche, difficoltà degli studenti e difficoltà del docente non madrelingua.

Ritieni che sia difficile insegnare la fonetica? - Sì. - Perché?	
Vicinanza o lontananza tra l'italiano e la L1	<p>I5: <i>I miei allievi sono brasiliani quindi la vicinanza in quanto lingua latina diventa un problema.</i></p> <p>I6: <i>In classe ci sono apprendenti che parlano lingue diverse tra loro e il suono di alcune parole non sempre è percepito allo stesso modo.</i></p> <p>I11: <i>La difficoltà varia molto in base alla madrelingua dell'apprendente.</i></p> <p>I15: <i>L'accento lingua madre.</i></p> <p>I17: <i>Perché ognuno porta con sé la propria cadenza.</i></p> <p>I27: <i>I miei studenti hanno un po' di difficoltà con la pronuncia della c; sc; con le doppie.</i></p> <p>I45: <i>Perché i sistemi fonologici delle lingue sono diversi.</i></p> <p>I53: <i>Perché ci sono alcuni suoni che nella L1 non esistono e ha volte si fa fatica a poter riprodurli.</i></p> <p>I60: <i>Perché ci sono suoni nella lingua italiana che non abbiamo nella lingua finlandese, che sono difficili per gli studenti.</i></p> <p>I74: <i>In Brasile a causa di diversi accenti, a volte è difficile fare capire agli allievi alcuni fonemi dell'italiano che non abbiamo in portoghese.</i></p> <p>I80: <i>I miei alunni sono di madrelingua spagnola e perciò molto vicina all'italiano.</i></p>
Conoscenza	I10: <i>Perché uno deve essere attento alla correzione.</i>

delle tecniche	<p>I21: <i>Se non si hanno le tecniche didattiche o gli strumenti per insegnare la fonetica risulta un lavoro faticoso.</i></p> <p>I28: <i>Perché forse ci sono regole.</i></p> <p>I33: <i>Perché non ho conoscenza su questo argomento.</i></p> <p>I35: <i>Sicuramente esistono delle tecniche... sono molto curiosa.</i></p> <p>I40: <i>Sinceramente non ci ho mai pensato, ma penso che sia difficile senza gli strumenti adeguati.</i></p> <p>I63: <i>Perché per ora non ne ho gli strumenti.</i></p> <p>I72: <i>Per un livello basso forse non si può insegnare proprio i fonemi dunque si deve trovare una maniera che non sia troppo "tecnica" da spaventare gli alunni.</i></p>
Difficoltà degli studenti	<p>I13: <i>In molti casi gli studenti non riescono a mettere in pratica i concetti studiati.</i></p> <p>I31: <i>non sempre è difficile, però a volte gli studenti hanno delle difficoltà rispetto la pronuncia perché parlano già diverse lingue.</i></p> <p>I50: <i>1) Inibizione degli studenti nel parlare; 2) gli studenti nel 90% non conoscono il linguaggio tecnico della fonetica né l'alfabeto internazionale.</i></p> <p>I58: <i>Non tutti gli apprendenti sanno sentire la differenza dei suoni.</i></p> <p>I64: <i>gli studenti sono abituati a pronunciare le sillabe nella loro lingua e hanno difficoltà di memorizzare un suono diverso quando imparano una lingua.</i></p> <p>I69: <i>1) dipende dalle abilità "fisiche" (udito, la capacità di imitare) 2) può mettere in ansia e creare imbarazzo.</i></p>
Difficoltà del docente non madrelingua	<p>I20: <i>Perché non ho come madre lingua l'italiano.</i></p> <p>I24: <i>per il trasferimento della abilità dalla lingua materna.</i></p> <p>I29: <i>Alcune volte neanche noi siamo in grado di riprodurre alcuni suoni della lingua.</i></p> <p>I46: <i>Perché un po' si deve capire sull'anatomia fonatoria.</i></p> <p>I47: <i>Non essendo un madrelingua è difficile.</i></p> <p>I51: <i>Perché essendo straniera capita di alle volte non pronunciare di forma corretta qualche parola e si deve sempre controllare.</i></p> <p>I71: <i>Perché non penso che sarà interessante per gli studenti.</i></p> <p>I77: <i>Se si lavora con studenti adulti può essere un po' frustrante</i></p>

Tab. 24: Questionario pre-formazione. Opinioni dei docenti sulla difficoltà a insegnare la fonetica – risposte affermatve (tabella autoprodotta)

Un compilatore ha lamentato l'assenza di materiale specifico (I12: *Non ci sono molti materiale specifici per questo argomento*), mentre un altro ha sostenuto che la mancanza di tempo durante il corso di lingua non permette di potersi occupare anche della pronuncia (I55: *Mancanza di tempo nei corsi, gli studenti non conoscono certi aspetti della fonetica e sentono che si entra in troppi dettagli*). Per alcuni è semplicemente complesso (I54: *Perché è una cosa sottile*; I61: *Secondo me è un po' complesso*; I67: *Forse*

complicato) e per un altro ancora la difficoltà dipenderebbe dal fatto che nel proprio Paese la fonetica non si studia e di conseguenza diventa difficile apprenderla nella L2/LS (I68: *Perché è una cosa che in Brasile non si studia molto in portoghese e così è un po' più difficile studiare e capire per un'altra lingua*). Un ulteriore rispondente, che alla domanda precedente non aveva risposto né sì né no ha affermato: I41: *No se hai gli strumenti. nel mio caso sì perché ne ho pochi.*

Alla domanda n. 15, se sia utile insegnare la fonetica, 79/80 docenti hanno risposto sì e 1/82 no. Alla richiesta del perché (domanda n. 16), sono state fornite 77/82 risposte. Colui o colei che ha risposto di no non ha fornito spiegazioni. Per tutti gli altri, le motivazioni raccolte sono state suddivise prevalentemente in due categorie: da un lato, coloro che ritengono che la fonetica sia il fondamento della lingua e, dall'altro, coloro che sostengono che l'insegnamento della competenza fonetico-fonologica aiuti a migliorare le abilità di comprensione e produzione. Nella tabella 25 sono state inserite le risposte ritenute più rilevanti.

Ritieni che sia utile insegnare la fonetica? – Sì/No - Perché?	
La fonetica come fondamento della lingua	<p>I1: <i>Perché è importante per poter imparare la lingua</i></p> <p>I23: <i>Perché ogni lingua ha un suono particolare che complessivamente servono a identificarla. Avvicinarsi alla pronuncia è importanti.</i></p> <p>I25: <i>Perché è parte centrale della lingua orale, ma anche della parte scritta quando si individuano i "suoni particolari"</i></p> <p>I30: <i>Sì, è utile all'ora d'insegnare perché è una parte importante della lingua.</i></p> <p>I39: <i>La lingua va studiata per intero, la sua pronuncia ne fa parte (importantissima)</i></p> <p>I41: <i>Perché i suoni di una lingua, l'intonazione, sono parte della lingua stessa</i></p> <p>I49: <i>Perché fa una parte importante dell'apprendimento di una lingua (anche se forse spesso trascurata)</i></p> <p>I54: <i>Perché è parte della lingua che insegniamo e anche impariamo. Anche perché serve alla comprensione di quello che si vuole esprimere.</i></p> <p>I56: <i>E' l'unica forma di arrivare a una pronuncia chiara e buona della lingua straniera</i></p> <p>I66: <i>Rende più completo l'insegnamento della lingua italiana</i></p> <p>I75: <i>Secondo me non è possibile imparare una lingua senza capire la sua fonetica e come si formano i suoni.</i></p> <p>I79: <i>Perché è un aspetto importante della lingua</i></p>
Insegnare la fonetica	<p>I5: <i>ottimizzare la comunicazione orale</i></p> <p>I7: <i>Ci sono dei tratti distintivi funzionali che posano creare barriere alla comunicazione. Per i brasiliani ad esempio: di vs. gi, ci vs. ti</i></p>

aiuta a migliorare le abilità di comprensione e produzione	<p>I9: Perché uno possa comunicarsi senza dire "Toma" per "Roma"</p> <p>I10: Perché sia molto importante per parlare bene la lingua</p> <p>I15: Avvicinarci a come parlano gli italiani, anche se questo è un compito difficile.</p> <p>I16: Perché penso che per comunicarsi sia davvero importante</p> <p>I17: per stimolare il bel parlato e la pronuncia</p> <p>I22: Per farsi capire bene e capire bene la lingua.</p> <p>I24: Per facilitare la comunicazione</p> <p>I26: serve non solo per la comprensione ma anche per la produzione corretta della lingua</p> <p>I31: Per utilizzare (comunicare) la lingua in modo più completo</p> <p>I42: Sempre c'è spazio per discuterla in classe, richiamando l'attenzione degli studenti rispetto alla sua importanza dentro le situazioni comunicative in senso di facilitare la comprensione. nelle classi e corsi di lingua a volte alcuni non la usano come la impariamo nei corsi di laurea oppure non la spiegano in profondità. Intanto, secondo me, dovrebbe essere più discussa oltre alla grammatica.</p> <p>I80: Per aiutare studenti ad ottenere la padronanza della lingua più completa</p>
-------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 25: Questionario pre-formazione. Opinioni dei docenti sul perché sia utile l'insegnamento della fonetica (tabella autoprodotta)

2.3 Esiti del questionario post-formazione

Al termine della formazione è stato proposto un secondo questionario per capire se la modalità erogata fosse risultata efficace. Le prime quattro domande corrispondono alle stesse del questionario di pre-formazione; pertanto, dati a esse relativi non saranno discussi. Alla domanda n. 5 è stato chiesto se i momenti dedicati alla didattica della fonetica fossero piaciuti. Su 81 risposte, tutte sono state affermative. Alla richiesta di cosa sia stato apprezzato maggiormente (domanda n. 6), i rispondenti sembrano essere concordi sui seguenti punti: 1. prosodia; 2. attività ludiche e l'uso delle app; 3. attività laboratoriale svolta dai docenti; 4. tecniche presentate; 5. spunti offerti; 6. approccio adottato per lo svolgimento della formazione. Dai commenti delle docenti e dei docenti, emergono: la necessità di conoscere le tecniche, la scoperta di possibili attività da realizzare, l'utilità del lavoro creativo in gruppo e l'importanza del coinvolgimento sperimentato durante la formazione ricevuta. Anche in questo caso le affermazioni dei docenti (78/81) sono state suddivise per tematica nella tabella sottostante (Tab. 26).

Quali attività in particolare ti sono piaciute?	
Aspetti	I9: Esercizi di intonazione

prosodici	<p>I12: <i>Quando si ha parlato sulla prosodia-ritmo e musicalità della lingua.</i></p> <p>I30: <i>Il focus sull'intonazione / pronuncia</i></p> <p>I69: <i>1) Lavoro d'intonazione, ripetendo senza vedere scritto 2) Creazione di attività in base alla pubblicità</i></p> <p>I70: <i>Quando la voce si alza o scende</i></p>
Attività ludiche e app	<p>I6: <i>L'uso delle app e il laboratorio gruppale.</i></p> <p>I14: <i>I vari tipi di attività proposte.</i></p> <p>I16: <i>La pratica, le app nuove per apprendimento</i></p> <p>I26: <i>gli strumenti didattici, le attività</i></p> <p>I46: <i>Le discussioni sulle attività da proporre agli studenti</i></p> <p>I48: <i>La parte dedicata al Kahoot!</i></p> <p>I50: <i>La lezione con i giochi che posso usare in classe</i></p> <p>I51: <i>Conoscere qualche attività per lavorare la fonetica con gli studenti</i></p> <p>I62: <i>Mi è piaciuta l'utilizzazione di Kahoot! E' un'app divertente ed interattiva che piacerebbe molto ai ragazzi e anche agli adulti.</i></p> <p>I66: <i>Le proposte di attività dinamiche e basate sui giochi e canzoni</i></p>
Modalità di lavoro laboratoriale e creativo	<p>I21: <i>La possibilità di fare "laboratorio" di fonetica proponendo agli studenti delle attività creative in classe.</i></p> <p>I23: <i>Il laboratorio di fonetica</i></p>
Tecniche insegnate	<p>I2: <i>Tutte le tecniche spiegate</i></p> <p>I4: <i>Capire come si può lavorare con questo argomento</i></p> <p>I5: <i>le tecniche condivise</i></p> <p>I18: <i>Su come lavorare l'argomento con gli alunni</i></p> <p>I22: <i>Imparare la didattica della fonetica</i></p> <p>I29: <i>far capire agli studenti i suoni, come si fa con le labbra e da dove vengono i suoni (come si formano dentro la bocca)</i></p> <p>I40: <i>Le diverse tecniche che si possono fare per insegnare fonetica</i></p> <p>I41: <i>La possibilità di conoscere i modi di lavoro sulla fonetica</i></p> <p>I43: <i>Come mettere più attenzione alla fonetica dentro la classe</i></p>
Idee nuove	<p>I3: <i>Delle idee di attività e la pratica</i></p> <p>I8: <i>Le diverse proposte di attività per lavorare con la fonetica in classe.</i></p> <p>I11: <i>Che posso utilizzare idee di fonetica con i bambini</i></p> <p>I13: <i>Mi è piaciuto di più scoprire la quantità di attività che si possono fare</i></p> <p>I20: <i>La condivisione delle attività</i></p> <p>I27: <i>nuovi spunti</i></p> <p>I28: <i>nuove idee per lavorare in classe</i></p> <p>I45: <i>Gli spunti per praticare TECNICHE per l'insegnamento - apprendimento della pronuncia</i></p> <p>I47: <i>Le diverse risorse che ci ha dato per far capire la fonetica in modo divertente</i></p> <p>I49: <i>la varietà di proposte</i></p> <p>I79: <i>molte attività pratiche e facili da organizzare</i></p>
Approccio	I7: <i>L'approccio dell'argomento</i>

didattico adottato	<p>I15: <i>La riflessione sull'importanza e i suoi vari aspetti da lavorarci.</i></p> <p>I17: <i>L'enfasi e la creatività per insegnarla</i></p> <p>I19: <i>Modo di presentare / un buon esempio per noi</i></p> <p>I25: <i>La forma pratica di spiegare la fonetica anche per le persone che non la sapevano</i></p> <p>I41: <i>La possibilità di conoscere i modi di lavoro sulla fonetica</i></p> <p>I53: <i>La parte teorica della prima lezione</i></p> <p>I58: <i>Le varie proposte di lavoro con la fonetica e i suoni differenti/diversi approcci didattici</i></p> <p>I75: <i>la metodologia: la forma in cui l'insegnante ci ha spiegato sia la parte teorica che pratica le attività ludiche e la scoperta delle app</i></p> <p>I78: <i>Mi è piaciuto vedere che è possibile lavorare con la fonetica in modo che gli studenti non si annoino e imparino davvero.</i></p>
-------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 26: Questionario post-formazione. Opinioni dei docenti su quale attività sia piaciuta maggiormente durante la formazione (tabella autoprodotta)

Nell'indagare su quali attività fossero rimaste più impresse (domanda n. 8) sono emerse risposte di apprezzamento per tutte le attività proposte. Tuttavia, si evidenzia un successo per quelle realizzate con le nuove tecnologie, soprattutto per le possibilità che offrono di creare attività stimolanti e divertenti. Di seguito si riportano solo alcune delle 75/81 raccolte.

- I1: *Il lavoro con la ripetizione regressiva, la possibilità di incorporare il movimento corporale e le attività task.*
- I3: *usare le carte stampate in classe mi piace molto perché non le avevo mai pensate, ma sono semplici e utili.*
- I5: *Attività Task, con canzoni, con flash card*
- I7: *attività per la distinzione dei suoni – intonazione*
- I8: *L'attività con le mani e quella in cui si deve compilare una canzone perché mi sembrano molto utili in classe*
- I10: *la gestualità con gli applausi per indicare la silaba accentata perché non l'avevo mai sentito.*
- I13: *Mi sono rimasti più impresse i task di fonetica*
- I14: *Quelle di non solo lavorare sul suono ma anche drammatizzare diverse situazioni, perché stimola anche la conversazione.*
- I17: *Gli esercizi relativi alla pronuncia delle doppie.*
- I19: *Insistere sul ritmo cosa che non ho mai fatto.*
- I25: *Quelle di movimento del corpo e movimento della bocca*
- I30: *L'attività della pronuncia "a ritroso"*
- I32: *Quella che se poggia sull'espressione dei sentimenti perché ci offre l'opportunità di mettere in uso la lingua o partire di dati*

culturali

- I33: *Le diverse intonazioni della frase. utile perché si fa vedere agli studenti che quello che parliamo può essere interpretato da diversi modi*
- I34: *il lavoro con le doppie consonante e la pronuncia delle parole che si uniscono dentro la frase, perché per noi brasiliani questo è un po' difficile*
- I39: *L'attività sui fonemi e fonologia con le carte e la trascrizione fonetica. L'attività proposta con Kahoot. Ritengo che siano molto interessanti da fare a lezione*
- I40: *Quelle con le app perché mi sono risultate motivanti e semplici*
- I51: *A me piace lavorare con le canzoni e quello che abbiamo fatto con la canzone "Bella" di Jovanotti mi sembra una proposta attraente e pure innovativa.*
- I53: *Le attività dei cartoncini e la carta geografica perché oltre ad imparare i suoni si gioca con la geografia. Ascoltare la canzone e poi ricostruirla con le immagini.*
- I58: *Drammatizzazione, Kahoot! Ma in generale tutte, perché sono divertenti e utili non solo dal punto di vista della fonetica ma anche da tanti altri perché ci si intrecciano anche p.es. collaborazione, ascolto, ortografia, comunicazione...*
- I66: *l'attività con la mappa e le regioni e con la musica perché ha fatto tutta la classe lavorare divertendosi e senza accorgersene si sta studiando. principalmente la parte di riconoscere gli oggetti dentro la musica e ricreare la storia attraverso le immagini*
- I67: *l'utilizzo delle app - l'ho trovata molto coinvolgente, moderna e efficace per esercitare non solo la grammatica ma anche per migliorare la pronuncia e la grafia*
- I72: *Kahoot - già conoscevo però non avevo pensato in usare con la fonetica. QR Code - perché è molto moderno e utilizza la tecnologia*

Alla domanda n. 9 è stato chiesto se avessero trovato utile lavorare in modalità laboratoriale e 81/81 rispondenti hanno affermato di sì. Alla richiesta di motivazione aggiuntiva (domanda n. 10) in 78 /81 hanno risposto facendo emergere l'importanza del lavoro di gruppo che: 1. è di sostegno a chi insegna da poco tempo; 2. stimola la creazione di idee; 3. è specchio della diversità portando a creazione di attività diverse a partire da uno stesso materiale; 4. è utile anche per fissare i contenuti, riflettere, confrontarsi e scambiare esperienze, in maniera dinamica e divertente. La

tabella che segue (Tab. 27) riporta le affermazioni dei compilatori, suddivise nei quattro aspetti individuati.

Hai trovato utile lavorare in modalità laboratoriale? – Sì – Perché?	
Sostiene i docenti in formazione o che hanno appena iniziato	I61: <i>Nel mio caso come non ho fatto mai la professoressa non avrei potuto fare niente di sola</i> I77: <i>Sì, perché io ascolto, e imparo quello che dicono le altri</i>
Stimola la creazione di idee	I13: <i>Lo scambio delle idee è stato buono</i> I4: <i>Perché mi piace condividere degli idee</i> I5: <i>Scambio di idee</i> I12: <i>Abbiamo sentito tante idee per lavorare con la fonetica</i> I21: <i>Il contatto con altre idee aumentano le possibilità creative.</i> I27: <i>Abbiamo nuovi punti di vista</i> I81: <i>le idee aumentano e si vedono meglio le difficoltà</i>
È specchio della diversità	I1: <i>Lo scambio mi ha permesso di scoprire la miriade di possibilità di lavorare con uno stesso materiale di base.</i> I7: <i>Lo scambio di idee arricchisce ogni discussione</i> I8: <i>Perché è sempre una ricchezza scambiare idee su un'attività</i> I14: <i>Perché abbiamo avuto la possibilità di proporre varie attività su uno stesso materiale</i> I63: <i>Ho scoperto che altre nazionalità hanno diversi problemi con la pronuncia</i>
Permette di fissare i contenuti, riflettere e scambiare esperienze in maniera dinamica	I2: <i>Abbiamo fatto un riasunto di quello ci avete spiegato</i> I6: <i>è un modo attivo di fissare la teoria e i suggerimenti fatti ieri</i> I11: <i>Ha fissato quello che abbiamo imparato ieri</i> I24: <i>Perché ci offrono la possibilità di mettere in pratica le conoscenze acquisite.</i> I30: <i>Si confrontano in modo costruttivo le idee e le esperienze</i> I34: <i>scambiare la esperienza didattica</i> I36: <i>Perché confrontarsi con le esperienze di altri colleghi è sempre motivo di crescita</i> I37: <i>il confronto con gli altri professori ci fa riflettere la nostra pratica</i> I41: <i>Sempre più divertente a condividere in gruppi. Ci sono più idee.</i> I44: <i>Perché possiamo capire e ragionare insieme.</i> I53: <i>Perché ci permette di mettere in pratica quello che abbiamo visto e ci dà la possibilità d'innovare.</i> I54: <i>Perché ci ha fatto fare un lavoro di gruppo, ci ha fatto anche capire che non è facile creare attività didattiche stimolanti</i> I55: <i>unisce, toglie lo stress</i>

Tab. 27: Questionario post-formazione. Opinioni dei docenti sul perché sia stato utile lavorare in modalità laboratoriale (tabella autoprodotta)

Con la domanda n. 11 è stato domandato ai docenti se avessero intenzione di iniziare o, per chi già lo facesse, di continuare a lavorare sulla pronuncia. 79/80 hanno risposto affermativamente e solo 1/80 ha risposto negativamente. Alla richiesta di specificare anche in che modo avrebbero proposto la fonetica (domanda n. 12), la maggior parte dei compilatori ha affermato di voler riproporre quanto appreso durante la formazione e di voler dedicare più tempo alle attività fonetiche. Di seguito si riportano alcune risposte ritenute rilevanti.

- I1: *Includendo più spazi nelle lezioni, collegandole con maggior evidenza ai contenuti e soprattutto funzioni viste.*
- I8: *Penso di portare in classe le attività che ho imparato durante il corso soprattutto per quanto riguarda le canzoni, dettato e distinzione delle doppie.*
- I9: *Sicuramente sì, mi sono resa conto che a volte mi arrendo e lascio perdere, ma adesso insisterò :-)*
- I11: *Introdurre scioglilingua, il app: Kahoot, cioè nuovi risorse di fonetica che non conoscevo*
- I16: *il manuale di base che uso è il nuovo Contatto :) Mi piacciono gli esercizi e aggiungo le attività con le carte :)*
- I18: *Lavorando di più con spezzoni di film e/o canzoni risulta sempre cosa motivante*
- I20: *Lo già faccio, ma ora ne ho più tecniche e idee!! Grazie!!*
- I22: *Con le attività che abbiamo usato come le app, le drammatizzazioni, la bomba*
- I24: *Non dimenticando di dare un tempo alla pronuncia*
- I25: *Inserendola nelle lezioni assieme alla lingua e alla grammatica*
- I27: *Trovando nuove attività, e aumentando il tempo dedicato alla fonetica*
- I36: *Dedicando più spazio alla riflessione consapevole degli aspetti fonologici dell'italiano*
- I51: *Applicando senz'altro queste tecniche, divertenti addirittura.*
- I57: *Sempre partendo dalle attività più dinamiche e coinvolgente possibile, intrecciando tutte le competenze linguistiche*
- I61: *Il modo di abbassarsi e fare muovere per abbassare l'ho trovata ottimo soprattutto per il A1*
- I76: *introdurrò attività ludiche mirate alla pronuncia e vorrei attivare un workshop di fonetica nel mio centro di lavoro.*

Il o la rispondente che aveva risposto *no* alla domanda n. 11, ha motivato nel seguente modo (domanda n. 13): I43: *Dovrei, però conoscere meglio i fonemi*. Emergerebbe, dunque, insicurezza e, al contempo, la consapevolezza di dover essere preparati ad affrontare le questioni fonetiche in classe.

Alla domanda n. 14 “Ti piacerebbe approfondire alcune tematiche o conoscerne altre in futuro?”, 76/81 compilatori rispondono *sì* e 3/81 *no*; 2 non hanno fornito risposta. A coloro che hanno risposto affermativamente è stato domandato quali tematiche avrebbero voluto approfondire (domanda n. 15). Di seguito si riportano alcune tra le 68 affermazioni, che variano dall’intonazione alle doppie, dall’uso delle registrazioni a quello delle app, dall’articolazione dei suoni alla creazione delle attività.

- I1: *Le differenze di intonazione e le coppie minime*
- I2: *Tutte, mi manca troppa conoscenza su queste tematiche*
- I3: *Delle tipologie di attività*
- I7: *quelle che riguardano le difficoltà degli studenti brasiliani*
- I8: *Mi piacerebbe approfondire un po' di più sulle doppie perché sempre creano problemi per gli studenti brasiliani*
- I9: *Devo riconoscere che non davo sufficiente spazio alla fonetica, ma che dovrò migliorare questo aspetto*
- I12: *Soprattutto sulla fonologia e le distinzioni fonematiche.*
- I15: *Quelle per l'intonazione. Credo che sia uno degli aspetti più difficili da lavorare con gli stranieri e da "stranieri".*
- I22: *Quelle che riguardano le registrazioni. Purtroppo non abbiamo un laboratorio di fonetica ed è difficile farli parlare e principalmente sentirsi dopo.*
- I26: *Ritmo, intonazione, varianti dialettali*
- I40: *App da usare in classe.*
- I45: *Più attività sull'intonazione*
- I51: *Quelle tematiche che hanno a che vedere con la giusta e corretta posizione della lingua per raggiungere una buona pronuncia.*
- I66: *approfondire le tecniche per la creazione delle attività. Di solito abbiamo poco materiale dentro i manuali e non sempre arriva da noi quelli che lavorano con intonazione, curva e anche punteggiatura senza fare grammatica.*
- I63: *accenti, doppie, vocali aperte*

Le domande n. 16 e n. 17 erano volte alla valutazione della docente

e a individuare criticità delle modalità di lavoro, al fine di apportare eventuali accorgimenti e modifiche. Tra le maggiori criticità è emerso il poco tempo dedicato alla pratica, sia in qualità di studenti sia di docenti. Sembrerebbe essere necessario più tempo sia per assimilare meglio i contenuti e le proposte sia per discutere approfonditamente quanto prodotto durante il laboratorio. Di seguito sono state riportate le affermazioni ritenute più rilevanti ai fini della discussione.

- I1: *Avrei focalizzato sulle tecniche nuove. Magari facendoci lavorare tra di noi (come studenti).*
- I7: *aumentare il tempo del corso*
- I13: *Può migliorare dedicando più tempo a spiegare le diverse tecniche e il modo di agire nella pratica.*
- I15: *L'unica cosa che suggerirei è presentare le varie attività e tecniche in modo più piano. Questa presentazione mi è sembrata molto veloce.*
- I16: *Forse alcuni esercizi si può fare insieme (piccoli) per far vedere le difficoltà che possa incontrare un'alunna.*
- I20: *Magari presentare le attività con un po' più di tempo e dettagli!*
- I25: *La prassi didattica è stata ben riassunta con il confronto di immagini. Ci ha fatto ragionare e abbiamo imparato tecniche semplici e palesi a tutti.*
- I41: *solo più giorni insieme a imparare di più*
- I48: *Potrebbe destinare più tempo alle attività.*
- I63: *Lasciare più spazio al dibattito*
- I65: *Forse (sapendo esser difficile) offre il materiale creato da lei in modo cartaceo così, anche non essendo stato pubblicato, potrebbe aiutare tantissimi insegnanti in tutto il mondo :-)*
- I70: *Forse si potrebbe dedicare meno tempo alla discussione finale. per il resto - sono colpita dalla professionalità*
- I73: *Forse avere un po' più di tempo. tante grazie!!*

3 La formazione dei docenti sulla fonetica dell'italiano L2/LS: esiti di un'indagine

In questo paragrafo verranno presentati i dati raccolti in seguito alla somministrazione di un questionario rivolto ai docenti allo scopo di comprendere quale sia la formazione degli stessi sulla didattica delle lingue e della fonetica e su quanto quest'ultima venga praticata. Il questionario misto consta di 49 domande, tra risposte chiuse e aperte, ed è suddiviso in 3

sezioni: la prima sezione (domande n. 1 – 12) è relativa alla raccolta di informazioni anagrafiche sui docenti (§3.1), nella seconda sezione (domande n. 12 – 31) si indaga sulle informazioni relative alla formazione professionale e fonetica dei docenti (§3.2) e con la terza sezione (domande n. 32 – 46) si desidera comprendere quale sia la situazione attuale sulla didattica della fonetica (§3.3).

Il campione consta di 160 compilatori, ai quali è stato chiesto, tramite Google Moduli, di rispondere alle domande prima di iscriversi al webinar sulla didattica della fonetica, proposto dalla casa editrice *Casa delle Lingue – Difusión* nell'ottobre del 2024. Nell'Appendice IV è possibile consultare il questionario somministrato per l'occasione.

3.1 Informazioni anagrafiche dei docenti

Il genere dei compilatori (domanda n. 1) è così suddiviso: 90,6% di genere femminile, 8,8% di genere maschile e 1% "altro".

Per quanto riguarda l'età (domanda n. 2), quasi la metà dei compilatori afferma di trovarsi nella fascia 51 e oltre, l'altra metà dei docenti è rappresentata dalle restanti fasce d'età, con una leggera prevalenza di quella dei 35-40 anni. Nessun compilatore appartiene alla fascia più giovane, 20-24 anni (Fig. 98).

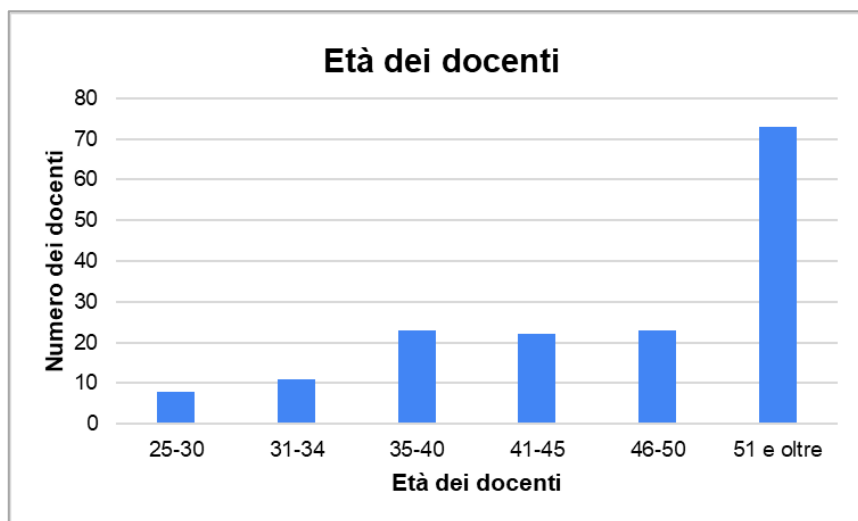


Fig. 98: Età dei docenti (grafico autoprodotta)

In merito alla L1 dei compilatori (domanda n. 3), solo 132/160 hanno fornito una risposta, così come per le due domande successive. Le

percentuali mostrano un gruppo molto eterogeneo, anche se il 65,9% è costituito da docenti italiani/e. Segue un 19,7% di docenti di L1 di lingua spagnola, un 3% per il greco e il portoghese, in percentuale ancora minore il tedesco, il serbo, il catalano, l'arabo, l'albanese, il somalo, il russo e il gallego (Fig. 99).

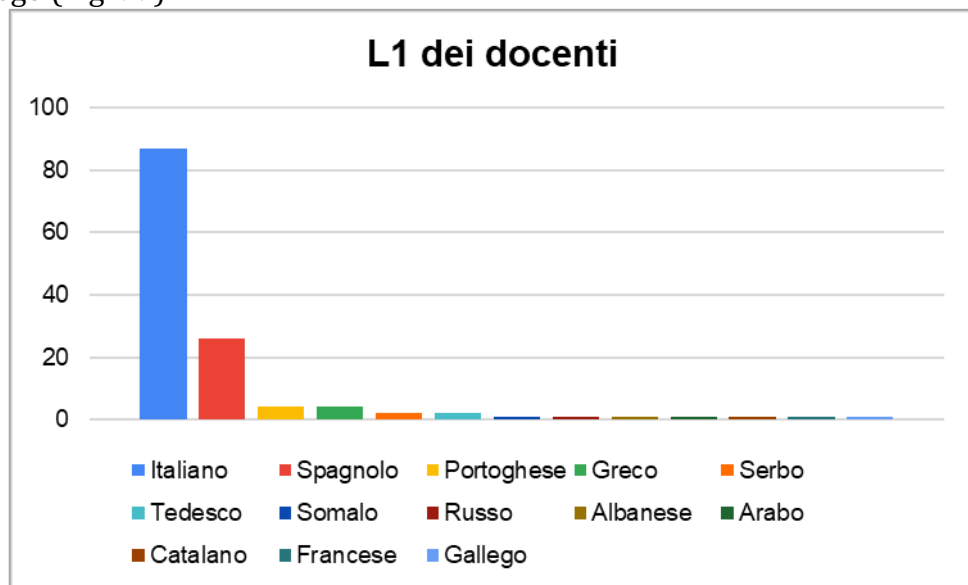


Fig. 99: L1 dei docenti (grafico autoprodotta)

Per questi 132, la L2/LS che parlano e scrivono maggiormente (domanda n. 4) è: italiano (33,3%), inglese (29,5%), spagnolo e tedesco (9,8%)¹, francese (9,1%), olandese (3%), portoghese (2,3%), russo, basco e giapponese (0,8%) e nessuna (0,8%). Contestualmente è stato domandato se conoscano un'altra L2/LS (domanda n. 5). Le percentuali sono così suddivise: inglese (43,9%), francese (16,7%), spagnolo (15,2%), tedesco (8,3%), nessuna (3,8%), russo e portoghese (3%), italiano (2,3%), olandese, greco, cinese, croato e turco (0,8%).

Per quanto riguarda il continente di provenienza (domanda n. 6), il 79,4% proviene dall'Europa, il 18,8% dall'America e l'1,9% dall'Africa. Nello specifico i 160 compilatori provengono dai seguenti Stati (domanda n. 7): Italia (53,1%), Argentina (9,4%), Spagna (7,5%), Germania (5%), Messico (4,4%), Francia (3,8%), Grecia (3,7%), Brasile (2,5%), Albania

¹ Quando più nazioni, lingue o continenti possiedono la stessa percentuale, questa viene inserita una sola volta, ma significa che entrambe hanno la stessa percentuale.

(1,3%), Stati Uniti d'America, Somalia e Serbia (1,2%), Romania, Perù, Lussemburgo, Svizzera, Venezuela, Algeria, Benin, Bielorussia e Irlanda (0,6%). Alla domanda n. 8, se a quella precedente è stato risposto *altro*, è stato chiesto di fornire un'ulteriore specifica. Un solo compilatore afferma che la sua L1 è però il berbero e non l'arabo, come lascerebbe supporre la provenienza. La mappa, nella figura che segue (Fig. 100), mostra la distribuzione degli stati da cui provengono i rispondenti.

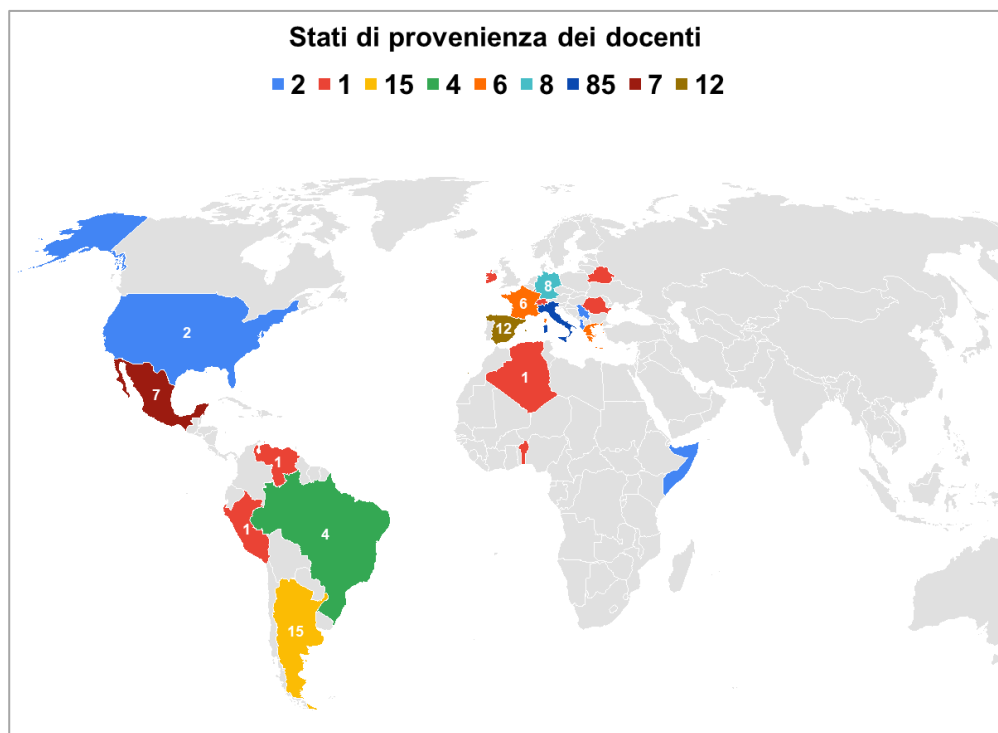


Fig. 100: Stati di provenienza dei docenti (grafico autoprodotta)

L'età degli apprendenti (domanda n. 9) a cui i compilatori insegnano abitualmente è stata suddivisa nelle seguenti fasce: adulti 24-64 anni (56,9%), giovani adulti 19-23 anni (23,1%), adolescenti 14-18 anni (8,8%), preadolescenti 11-13 anni (6,9%), bambini 6-10 anni (3,1%) e anziani 65 e oltre (1,2%). Nessuno di essi insegna a bambini nella fascia 3-5 anni. Il fatto che la maggior parte dei rispondenti insegna a giovani adulti o adulti potrebbe far supporre che l'insegnamento della pronuncia sia percepito come necessario o difficile solo con alcune fasce d'età. Se, come abbiamo discusso nel capitolo terzo, gli apprendenti sono agevolati prima del periodo critico,

è altrettanto vero che acquisire una pronuncia chiara dipende da altre variabili che ne possono influenzare la buona riuscita. Quindi, la formazione dei docenti potrebbe, forse, iniziare a scardinare convinzioni errate offrendo proposte già per la scuola dell'infanzia e la primaria. Il grafico (Fig. 101) mostra la distribuzione delle fasce d'età degli apprendenti a cui insegnano i partecipanti all'indagine.

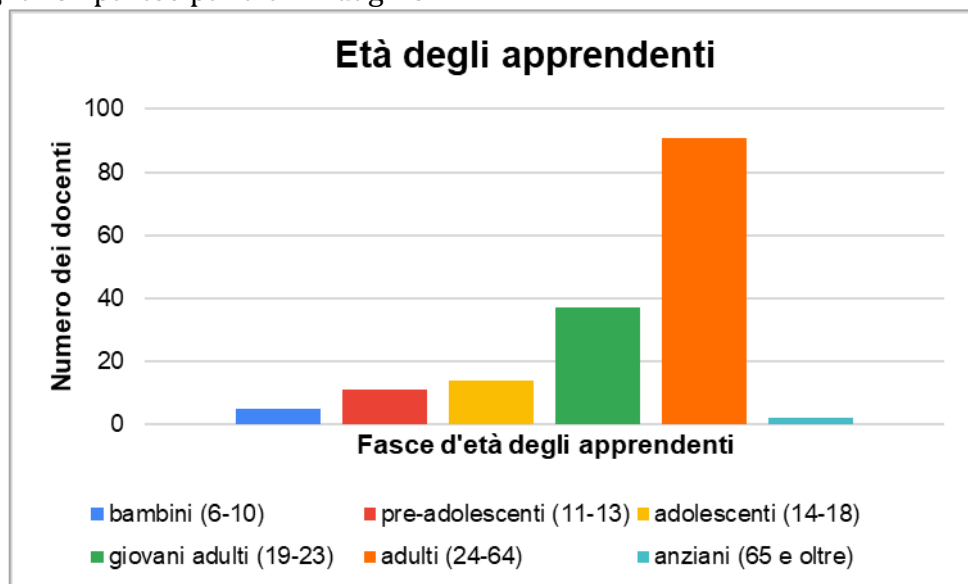


Fig. 101: Età degli apprendenti a cui insegnano i docenti (grafico autoprodotta)

Per quanto riguarda la tipologia di istituto dove insegnano (domanda n. 10), il 28,8% afferma di insegnare in una scuola privata di lingua, il 13,1% in un CLA (Centro Linguistico di Ateneo), l'11,2% in una facoltà o dipartimento universitario (Lettere, Studi Umanistici o simile), il 7,5% nella scuola secondaria di I grado e un altro 7,5% nella secondaria di II grado, il 4,4% in un centro di accoglienza per immigrati, il 2,5% in una scuola primaria e il 25% altro. Coloro che hanno risposto *altro* (domanda n. 11) hanno specificato come segue: associazione donne onlus, centri di educazione permanente per adulti, corsi serali municipali, centro culturale, scuola di lingua e cultura italiana in Svizzera, Escuela Oficial de Idiomas, formazione in impresa, Hub di Roma della University of Arkansas, centro della Dante Alighieri, Istituto Italiano di Cultura, lezioni private online, laboratori nella primaria e secondaria di I grado, università popolare. Tra le specifiche, una docente ha precisato ulteriormente affermando di essere:

una che non insegna più, ha insegnato all'università in Germania e ora si occupa di editoria per l'italiano LS.

3.2 Informazioni sulla formazione professionale e in ambito fonetico dei docenti

La seconda sezione del questionario è volta a conoscere quale sia la formazione dei docenti compilatori, tanto professionale quanto specifica nel campo della fonetica.

Per quanto riguarda il grado più elevato di istruzione posseduto (domanda n. 12), le percentuali mostrano una prevalenza di laurea di vecchio ordinamento, in linea con l'età dei docenti. La percentuale degli specializzati in didattica della lingua italiana come L2/LS è, invece, piuttosto esigua rispetto al totale dei compilatori. Le percentuali sono distribuite come segue: laurea di vecchio ordinamento (23,8%), Laurea magistrale (21,9%), laurea conseguita all'estero (10%), Master I° livello in didattica dell'italiano come lingua straniera e tematiche simili (10%), Diploma (10%), Master II° livello in didattica dell'italiano come lingua straniera e tematiche simili (8,8%), Specializzazione biennale in didattica della lingua italiana (6,3%), Dottorato in glottodidattica o tematiche simili (5%) e laurea triennale (4,4%).

Le discipline che hanno caratterizzato il percorso formativo degli insegnanti (domanda n. 13) sono: lingue straniere, italiano L2/LS, glottodidattica, linguistica (e varie branche), storia e letteratura di varie lingue straniere, giurisprudenza, pedagogia, materie socio-psicologiche, storia e storia dell'arte, filosofia, orientamento e coaching, interpretariato e traduzione. Una buona parte dei compilatori, dunque, sembrerebbe possedere una formazione di base altra dalla didattica dell'italiano a stranieri. Più del 50% dei compilatori, però, possiede una certificazione in glottodidattica (domanda n. 14), mostrando così una tendenza positiva di interesse per la formazione specifica. Nonostante ciò, osservando la quantità di docenti che non hanno conseguito alcuna certificazione, emerge il dubbio su come sia possibile insegnare una disciplina senza una preparazione adeguata. Le risposte relative al possesso di una certificazione glottodidattica con le rispettive percentuali sono state: non possiedo nessuna certificazione (36,9%), DITALS II livello (12,5%), certificazione per l'insegnamento dell'italiano a stranieri conseguita all'estero (10,6%), certificazione per l'insegnamento di un'altra lingua straniera (10,6%), DITALS I livello (8,7%), CEDILS (5,6%), DILS-PG II livello (2,5%), DITALS base (1,9%),

DITALS per la scuola italiana (0,6%), DILS-PG I livello (0,6%) e altro (9,4%). Il grafico che segue mostra tale distribuzione (Fig. 102).

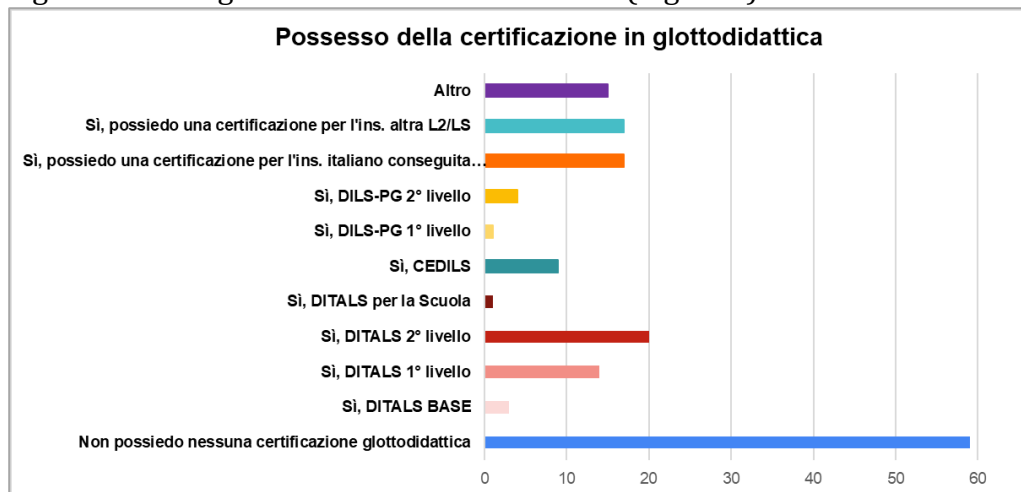


Fig. 102: Possesso di una certificazione glottodidattica da parte dei docenti (grafico auto-prodotto)

Tra coloro che hanno risposto “altro” alla domanda precedente, alcuni hanno affermato (domanda n. 15) di aver conseguito corsi o altre certificazioni per la didattica dell’italiano L2/LS, altri di possedere una laurea in lingua e letteratura italiana o una certificazione per un’altra lingua straniera. Alcuni di essi hanno sostenuto di aver ottenuto un certificato di lingua avvalorato dall’esperienza sul campo. Quest’ultima affermazione lascerebbe supporre che il compilatore o la compilatrice ritiene l’apprendimento della lingua straniera alla stregua di una certificazione in glottodidattica. In ultimo, uno spazio di risposta è stato compilato solo con due *slash*. Nella tabella che segue sono state riportate le risposte dei rispondenti come appena descritte (Tab. 28).

Formazione dei docenti in merito alla didattica della fonetica	
Corso o certificazione per la didattica dell’italiano L2/LS	<p>I10: <i>Nel 2007 ho frequentato il corso per docenti di italiano LS presso l'Università per Stranieri di Perugia</i></p> <p>I30 <i>aggiunge: anche Master Itals di 1° livello</i></p> <p>I51: <i>È la mia specializzazione di laurea</i></p> <p>I67: <i>Dilit</i></p> <p>I109: <i>Certificazione per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri ottenuta in Italia</i></p> <p>I21: <i>DITALS dei primi anni, non so se è Base o altro. Comunque un esame bello tosto, me lo ricordo ancora!</i></p>

	I139: <i>Possiedo una certificazione per l'insegnamento dell'italiano a stranieri conseguita in Italia, presso Calcif, UniMi</i> I141: <i>Certificato dell'università per stranieri PG per l'insegnamento dell'italiano come L2/LS anni 90</i> I147: <i>Concorso nazionale in Francia per insegnare italiano come L2</i> I149: <i>Master 1° livello in Italia (Promoitals) e Master de formación del profesorado (Spagna)</i>
Laurea in Lingue e Letterature Straniere	I28: <i>mi sono laureata in lingua e letteratura italiana</i> I99: <i>Lettere italiane all'università di Salonicco /Grecia - master sugli studi grecoromani -grecoitalici all'università di Atene / kleinessprachdiplom -Goethe Institut</i>
Certificazione in didattica di altra L2/LS	I16: <i>Lingua inglese</i> I31: <i>Sono anche abilitata all'insegnamento sia dell'inglese sia dello spagnolo alla scuola secondaria I e II grado</i> I63: <i>Master de Enseñanza del Español Lengua Extranjera</i> I85: <i>CELTA (inglese)</i>
Certificato di lingua straniera	I24: <i>//</i> I36: <i>Esperienza di lungo corso didattica L2</i> I112: <i>CILS2</i> I140: <i>CILS C2</i>

Tab. 28: Formazione dei docenti in didattica della fonetica. Informazioni aggiuntive fornite dai compilatori (tabella autoprodotta)

In merito al possesso di competenze specifiche sulle caratteristiche fonetico-fonologiche e ritmico-prosodiche della sua L1 o dell'italiano (domanda n. 16), il 72,5% dei compilatori risponde negativamente. Tra coloro che hanno affermato di possederle (27,5% - 44 compilatori), solo 41 rispondono sul come le abbiano acquisite (domanda n. 17). Le risposte sono state le seguenti: all'università, con esami specifici di linguistica italiana, competenze innate e studio, corsi di aggiornamento, corsi di formazione e autoapprendimento, corso di fonetica all'università, corso di dizione di base, interesse personali e studio di canto classico, esami di linguistica in prospettiva teorica, linguistica e pratica docente, preparazione alla DILS-PG II e nella pratica quotidiana, università e certificazione DITALS unitamente ad anni di insegnamento e studio autonomo e, infine, corso di fonetica attraverso il master. La maggior parte dei rispondenti lascerebbe intendere di possedere più una conoscenza teorica che una competenza didattica. A dimostrazione di ciò, quando alla domanda n. 18 è stato domandato se abbiano mai seguito un corso di formazione/specializzazione per l'esercitazione della pronuncia e dell'intonazione della lingua italiana e/o della propria lingua materna, la risposta è stata per l'85% *no* e

per il 15% sì. Quest'ultimo corrisponde a 24/160 compilatori. Indagando più nello specifico sul tipo di formazione svolta (domanda n. 19), prevale la frequenza a corsi di dizione e teatro, a corsi di doppiaggio o di interpretariato e a qualche corso presso l'Università per Stranieri di Perugia. Alla domanda n. 20, relativa alla frequenza a corsi di formazione/specializzazione per l'insegnamento della pronuncia e dell'intonazione della lingua italiana e/o di un'altra L1 o L2/LS, il 91,9% ha risposto negativamente. Il dato emerso sembrerebbe dunque riflettere una scarsa quantità di proposte offerte da parte delle istituzioni. Del restante 8,1% (13 persone) che ha affermato di avere seguito corsi specifici, un compilatore sostiene (domanda n. 21) di aver frequentato un corso all'Università per Stranieri di Perugia e un altro alla scuola di *Profesorado* del Brasile; gli altri hanno, invece, fatto riferimento allo studio della fonetica delle lingue inglese e tedesca.

Per quanto riguarda il possesso delle competenze nell'uso dei sistemi di annotazione del segnale vocale (domanda n. 22), l'87,5% risponde di non averle acquisite a fronte del 12,5% (20 compilatori) che sembrerebbe, invece, averle dichiarate. Alla richiesta di specificare (domanda n. 23) per coloro che hanno risposto affermativamente, i docenti si riferiscono prevalentemente ai seguenti aspetti: l'alfabeto fonetico internazionale (per la maggior parte di essi) e la formazione da autodidatta. Successivamente (domanda n. 24), il 96,9% sostiene di non possedere competenze nell'utilizzo dei sistemi di annotazione dell'intonazione e solo il 3,1% risponde affermativamente. Di questo 3,1% (5 compilatori), solo 3 specificano (domanda n. 25) di aver appreso dai manuali di fonetica di Luciano Canepari, con studi di prosodia e metrica o attraverso il sistema di annotazione ToBI. Rispetto alla domanda posta, solo il terzo fornisce una risposta valida. In merito alle competenze nell'analisi spettro-acustica del segnale vocale (domanda n. 26), il 98,1% ha risposto di non averne e solo l'1,9% di possederle. I cinque compilatori che hanno dato risposta affermativa specificano (domanda n. 27): di averle sviluppate con la pratica, di possederne pochissime, di aver appreso tramite programmi informatici o durante la frequenza al corso di laurea in lettere, di saper leggere uno spettrogramma in modo approssimativo. Similmente, alla domanda n. 28, con cui si indaga se abbiano acquisito competenze nell'uso di software per l'analisi acustica del segnale vocale e per l'esercitazione della fonetica, il 98,1% risponde di *no* e l'1,9% di *sì*. Questi ultimi, in merito alla conoscenza dei software specifici, affermano (domanda n. 29): di conoscere *diverse app*,

di non possedere *nessuna competenza*, di averlo *visto utilizzare in un seminario di fonetica* (senza specificare il nome o il tipo di software), di utilizzare PRAAT. Anche in questo caso, una sola risposta, l'ultima, sembrerebbe essere valida in quanto precisa rispetto alla richiesta. Le competenze possedute nell'utilizzo di metodi di esercitazione assistita da computer (CAPT) (domanda n. 30) sono ancora più esigue: il 99,4% risponde *no* e solo lo 0,6% risponde *sì*. Nello specificare i metodi (domanda n. 31), l'unico compilatore che aveva risposto affermativamente, ha lasciato in bianco la risposta, lasciando intendere di aver sbagliato.

I dati ottenuti dalle risposte nella seconda sezione del questionario sembrerebbero essere molto chiari sull'esigua formazione e sulla competenza specifica sui tratti fonetici e sugli strumenti di analisi. Ciò potrebbe fornire un primo spunto per progettare e potenziare la formazione dei docenti di italiano L2/LS.

3.3 Informazioni relative alla didattica della fonetica

La terza sezione del questionario permetterà di comprendere quali siano le opinioni delle e dei docenti sulla necessità di insegnare la competenza fonetico-fonologica, quanto spazio venga dedicato nelle loro lezioni e quali tecniche e strumenti vengano adottati. I dati ottenuti saranno utilizzati per offrire alcune proposte formative adeguate ai bisogni delle e dei docenti di italiano L2/LS.

Alla domanda n. 32 "Secondo lei, è importante lavorare in classe sullo sviluppo della competenza fonetico-fonologica?" il 60% ha risposto "Sì, ho sempre pensato che fosse importante, ma non mi sento preparato/a a insegnarla", il 35,6% "Sì, ho sempre pensato che fosse importante e mi sono preparato/a autonomamente per insegnarla", il 2,5% "Ho sempre pensato di no, ma da quando gli studenti me lo chiedono mi sono accorto/a che non so come aiutarli. Solo l'1,9% ha affermato: "Sì, ho sempre pensato che fosse importante e ho seguito dei corsi specifici". Nessuno ha risposto "No, non serve a nulla". Si supponeva e si sperava che questa opzione, pur essendo stata inserita nel questionario, risultasse superflua, poiché il questionario era stato compilato da docenti che avrebbero frequentato il webinar specifico sull'insegnamento della pronuncia. Probabilmente, in un contesto diverso, altri avrebbero potuto sceglierla, anche in riferimento a lingue straniere diverse dall'italiano.

La domanda n. 33 aveva lo scopo di indagare se i manuali per l'insegnamento dell'italiano L2/LS, secondo i docenti, contenessero attività

sufficienti allo sviluppo della competenza fonetico-fonologica. L'81,9% di essi ha risposto "No, non sono abbastanza sufficienti", il 9,4% "No, non ce ne sono proprio" e l'8,8% "Sì, per me sono sufficienti". Questo dato confermerebbe l'indagine condotta sulla presenza di attività nei manuali di lingua. Successivamente (domanda n. 34), è stato chiesto se dedicherebbero più spazio all'insegnamento della pronuncia qualora i manuali fossero corredati di tante e varie attività, come per la grammatica, il lessico e le funzioni comunicative. Il 68,8% ha affermato "dedicherei decisamente molto più tempo", il 28,1% ha risposto "non lo so, forse avrei paura di non riuscire a finire di spiegare gli altri contenuti", mentre solo il 3,1% ha scelto l'opzione "No, non dedicherei più tempo". Tanto la risposta affermativa quanto quella incerta sono significative. Indubbiamente, avere a disposizione una certa quantità di materiale si rivela essere un supporto non indifferente quando si dispone di poco tempo per la preparazione delle attività. Tuttavia, tra i docenti emerge la preoccupazione di non riuscire a completare i contenuti della lingua (grammatica, lessico, funzioni comunicative e pragmatica). Tale dato lascerebbe supporre che, per la maggior parte dei docenti, percezione e produzione siano ritenute secondarie rispetto agli aspetti teorici della lingua.

Per un'ulteriore verifica, è stato chiesto ai compilatori (domanda n. 35) quanto spazio dedichino allo sviluppo delle abilità linguistiche, con una scala Likert da "mai" a "sempre". Il grafico (Fig. 103) mostra che 95/160 persone dedicano "sempre" del tempo all'abilità del parlato, 78/160 "spesso" all'ascolto, 76/160 "spesso" alla lettura e altrettanti 76/160 "spesso" alla scrittura. La persona che ha risposto "mai" è la docente che, pur avendo affermato di essere in pensione, rimane comunque interessata all'argomento. I dati evidenziano la tendenza dei compilatori a far sviluppare sempre le abilità del parlato e spesso quelle di ascolto².

² Ciò sembrerebbe supportare il desiderio di approfondire i metodi e le tecniche per la didattica della fonetica e di metterli in pratica. Si specifica che il parlato riguarda l'uso delle funzioni comunicative e la pratica per diventare fluenti in lingua, mentre l'ascolto è legato alla comprensione orale di un testo proposto dal manuale o scelto dal/la docente (es.: un dialogo, un'intervista, un breve documentario o una notizia al giornale radio, un podcast, una canzone, etc.).

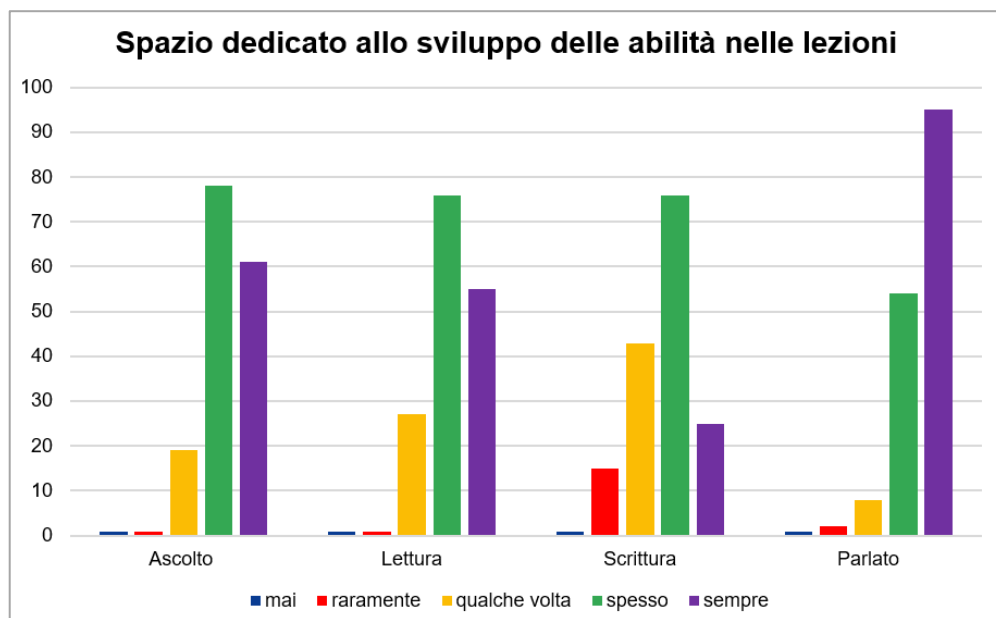


Fig. 103: Spazio dedicato durante le lezioni allo sviluppo di ognuna delle abilità linguistiche (grafico autoprodotta)

Con la domanda n. 36 è stato proposto agli insegnanti di indicare, tramite scala Likert con valori da “mai” a “sempre”, quanto spazio dedichino allo sviluppo delle diverse competenze linguistico-comunicative. Per quanto riguarda pronuncia e intonazione, come si evince dal grafico a barre (Fig. 104), 66/160 hanno risposto “qualche volta” e 53/160 “spesso” (insieme costituiscono il 74,3% dei rispondenti), 20/160 “sempre”, 19/160 “raramente” e 2/160 “mai”. Questi dati denoterebbero un certo interesse da parte dei docenti, anche se non consolidato né strutturato; però, come si evince dal grafico, risultano in netta sproporzione rispetto allo sviluppo delle strutture grammaticali, del lessico, delle funzioni comunicative e della pragmatica. Per la grammatica e la riflessione metalinguistica, 81/160 hanno risposto “spesso” e 43/160 “sempre” (insieme rappresentano il 77,5% dei compilatori), per il lessico 68/160 “spesso” e 79/160 “sempre” (insieme costituiscono il 91,8% dei rispondenti) e per le funzioni comunicative e la pragmatica 63/160 “spesso” e 74/160 “sempre” (insieme raggiungono l’85,6% dei compilatori).

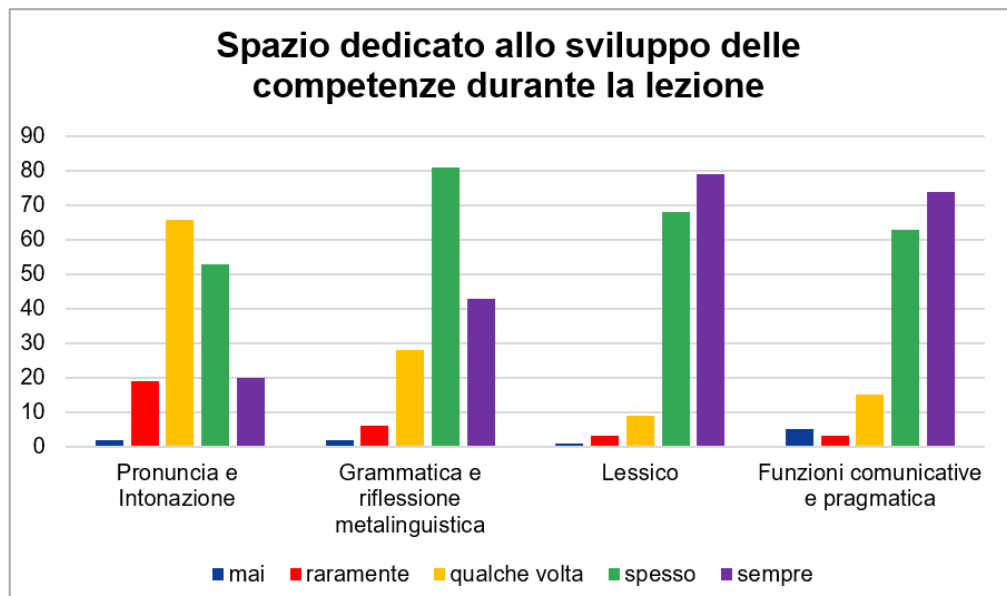


Fig. 104: Spazio dedicato durante le lezioni allo sviluppo delle competenze (grafico auto-prodotto)

Alla richiesta su come scelgano i contenuti fonetico-fonologici per le loro lezioni (domanda n. 37), il 49,4% ha affermato di usare quelli presenti nel manuale di lingua, il 39,4% di stabilirli *in itinere*, in base alle difficoltà che emergono, il 6,9% di deciderli a priori affermando che *tanto le difficoltà sono sempre le stesse* e, in ultimo, il 4,4% di non sceglierli né di svolgerli. Solo 34/160 compilatori hanno risposto alla proposta di fornire ulteriori informazioni (domanda n. 38). Di questi, 8 hanno affermato di non voler aggiungere altro; gli altri commenti, non tutti propriamente in linea con quanto richiesto, sono stati suddivisi secondo le seguenti quattro aree tematiche: 1. nominando i manuali utilizzati o i materiali che trovano in rete per poi creare attività *ad hoc*; 2. lavorando in maniera intuitiva, senza formazione specifica; 3. affermando che per i propri apprendenti sia o non sia difficile la fonetica dell'italiano L2/LS; 4. ritenendo che sia difficile da spiegare. La tabella che segue (Tab. 29) presenta i commenti secondo la suddivisione appena discussa.

Informazioni aggiuntive fornite dai docenti sulla scelta dei contenuti fonetico-fonologici

Uso di manuali specifici	<p>I12: Devo dire che il libro "Dieci" ha una sezione intera dedicata alla fonetica e la uso sempre, perché è utile e fatta molto bene.</p> <p>I59: Nei miei corsi uso spesso Nuovo Contatto, che ha una sezione dedicata a pronuncia intonazione. Sono spesso esercizi di comprensione.</p> <p>I77: Utilizzo il manuale Dieci A1.</p> <p>I121: utilizzo materiale anche di altri manuali se mi sembra di buona qualità.</p>
Scarsità di attività nei manuali	<p>I38: Vorrei un manuale più approfondito per questi contenuti.</p> <p>I76: Sarebbe utile avere a disposizione del materiale già pronto.</p> <p>I38: Nei manuali c'è troppo poco sulla differenza tra le vocali "e" e "o" aperte e chiuse.</p>
Creazione di attività ad hoc	<p>I10: No, spero di colmare la mia lacuna durante la formazione</p> <p>I1: A volte se emergono delle difficoltà, preparo i materiali didattici.</p> <p>I30: A volte faccio ricerche specifiche per riuscire a spiegare alcuni contenuti fonetici-fonologici in seguito a richieste degli studenti e preparo materiale ad hoc.</p> <p>I32: A volte, se emergono delle difficoltà, preparo i materiali didattici.</p> <p>I65: Insieme a due colleghi ho partecipato alla creazione di una app per la pratica fonetico-fonologica di supporto all'insegnamento.</p> <p>I75: Utilizzo video per far comprendere le diverse pronunce.</p> <p>I83: Associo contenuti del manuale con schede o esercizi ludici che creo.</p>
Difficoltà / Facilità per gli studenti	<p>I22: insegno a ispanofoni, non è difficile per loro la nostra fonetica.</p> <p>I36: importante dedicare attenzione alle difficoltà specifiche di ogni singolo discente/lingua madre specifica.</p> <p>I82: Mi baso sul sistema fonetico dello spagnolo cercando di adattarmi a eventuali L2 soprattutto catalano e inglese.</p> <p>I119: Scelgo di assecondare le necessità degli studenti, non solo quelle esplicitamente richieste, ma anche quelle che identifico durante le attività.</p> <p>I126: Li affronto quando gli studenti chiedono.</p> <p>I131: A volte per gli studenti è difficile pronunciare alcune parole.</p> <p>I37: Cerco di pensare spesso alla fonetica, alla fonetica lego uno dei quattro colori dei miei corsi, per esempio, quando coniugo un verbo poi ci scrivo sopra per la pronuncia, per esempio sottolineo l'accento tonico.</p>
Difficoltà per	I39: La fonetica e la fonologia sono difficili da spiegare.

il docente	<p>148: <i>Mi limito a correggere gli errori evidenti ma senza insistere troppo.</i></p> <p>121: <i>Lavoro in modo intuitivo, non ho formazione specifica, ma insisto molto sulla fonetica e prosodia dell'italiano.</i></p>
-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 29: Scelta dei contenuti fonetico-fonologici. Informazioni aggiuntive fornite dai compilatori (tabella autoprodotta)

Con la domanda n. 39 è stato chiesto se e con quale frequenza venga dedicato spazio a specifiche attività fonetiche. Sono state fornite cinque opzioni di risposta in scala Likert da “mai” a “sempre” per le seguenti attività: 1. riflessione fonologica; 2. articolazione dei suoni; 3. discriminazione dei suoni (scelta multipla); 4. individuazione (ascolta e segna); 5. insiemistica (individuazione di pattern fonologici o prosodici simili); 6. confronti tra tratti soprasegmentali e segmentali della lingua materna e della lingua straniera; 7. lettura (legami di parola, durata sillabica, accento, ritmo e intonazione di frase); 8. lettura espressiva e drammatizzazione; 9. lettura labiale; 10. lettura a partire dalla trascrizione fonetica; 11. doppiaggio; 12. ascolto e ripetizione; 13. ascolto e ripetizione regrediente; 14. lettura e ripetizione di poesie e di scioglilingua; 15. registrazione di poesia e scioglilingua e raffronto col modello nativo; 16. ascolto di canzoni; 17. registrazione di canzoni e confronto col modello nativo.

Come si evince dal grafico (Fig. 105), le attività che vengono svolte “sempre” non superano il 10% dei rispondenti con l’attività di ascolto e ripetizione (n. 12), che presenta il maggior numero di risposte (17/160). Tra le attività che non vengono “mai” svolte, si riscontrano: il doppiaggio (n. 11) (108/160), la registrazione di canzoni con raffronto con il modello nativo (n. 17) (97/160), la lettura a partire dalla trascrizione fonetica (n. 10) (96/169), la registrazione di poesie e scioglilingua e il raffronto con il modello nativo (n. 15) (95/160), la lettura labiale (n. 9) (80/160); e ancora, con numeri che raggiungono quasi il 50% di risposte negative, emergono le attività di ascolto e ripetizione regrediente (n. 13) (79/160), di insiemistica (n. 5) (67/160) e di confronto (n. 6) (58/160). Le attività che vengono svolte “raramente” sono: la riflessione fonologica (n. 1) e la lettura e la ripetizione di poesia e di scioglilingua (n. 14), entrambe per 49/160 rispondenti, la discriminazione dei suoni (n. 3) e l’insiemistica (n. 5) per 47 e 48 compilatori su 160. Le attività che vengono svolte “qualche volta” da un numero che va complessivamente da 52 a 58 docenti (i numeri di risposte più alti) riguardano la lettura (n. 7) e l’ascolto e la ripetizione (n. 12) (58/160), l’individuazione (n. 4) (57/160), l’articolazione dei suoni (n. 2)

(56/160), la riflessione fonologica (n. 1) (55/160), la discriminazione dei suoni (n. 3) (54/160), lettura espressiva e la drammatizzazione (n. 8) (53/160) e l'ascolto di canzoni (n. 16) (52/160). Le attività che vengono svolte "spesso" sono l'ascolto di canzoni (n. 16) (69/169) e l'articolazione dei suoni (n. 2) (52/160).

Il quadro generale, seppur molto complesso, sembrerebbe indicare con una certa chiarezza che nella pratica didattica non ci sia attualmente spazio per l'insegnamento della pronuncia. Come discusso nei paragrafi precedenti, le principali cause potrebbero essere sia l'esigua formazione ricevuta nel campo da parte dei docenti sia la carenza di materiali adeguati a sviluppare con costanza la competenza fonetico-fonologica a tutti i livelli di competenza del QCER.

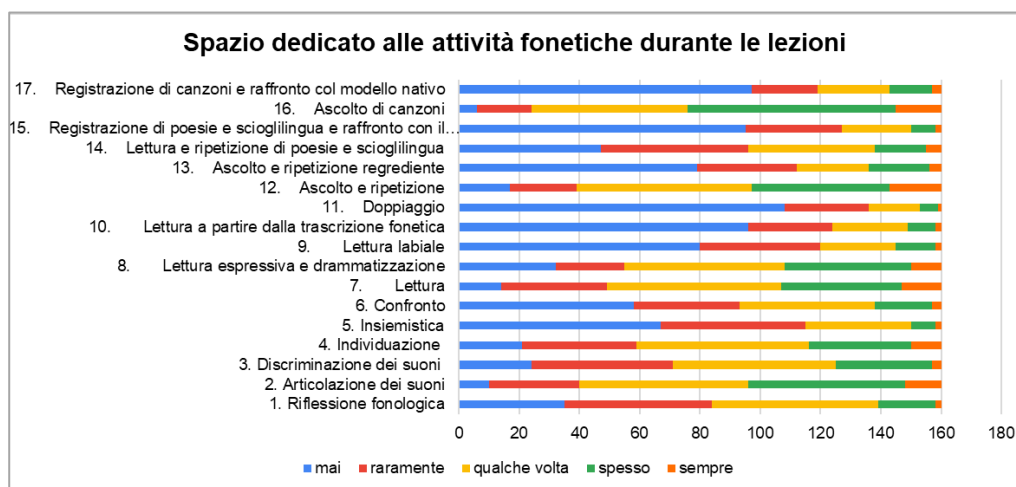


Fig. 105: Spazio dedicato alle attività fonetiche durante le lezioni (grafico autoprodotta)

La domanda n. 40, rappresentata nel grafico (Fig. 106), ha messo in evidenza un'elevata percentuale di risposte negative (dal 31,8% al 65,6%) rispetto al fatto che la maggior parte dei docenti sostiene di non utilizzare "mai" le nuove tecnologie né le app per lo sviluppo della competenza fonologica. Le tecnologie che sembrano essere meno sfruttate sono *Linoit* o *Padlet* (105/160), seguite da *QR Code* (94/160), *Canva* (92/160) e *Quizlet* (85/160). 97/160 rispondenti dichiarano di non usare "mai" nemmeno altre tecnologie. *Kahoot!* (40/160) e registratore vocale (42/160) sono quelle che vengono utilizzate "qualche volta", con una percentuale del circa 26%. Le risposte con le opzioni "raramente", "spesso" e "sempre" risultano

esigue rispetto al totale dei rispondenti. I dati ottenuti mostrano che l'uso delle nuove tecnologie non rientra in una prassi costante. Alcuni motivi potrebbero riguardare la mancanza, da parte dei docenti, di conoscenza degli strumenti e delle potenzialità che questi offrono, oppure una difficoltà a sviluppare intraprendenza, curiosità e creatività. Non si esclude, tra le cause, la mancanza di tempo necessaria a esplorare le funzionalità degli strumenti e a creare lezioni innovative e originali che vadano oltre il manuale cartaceo.

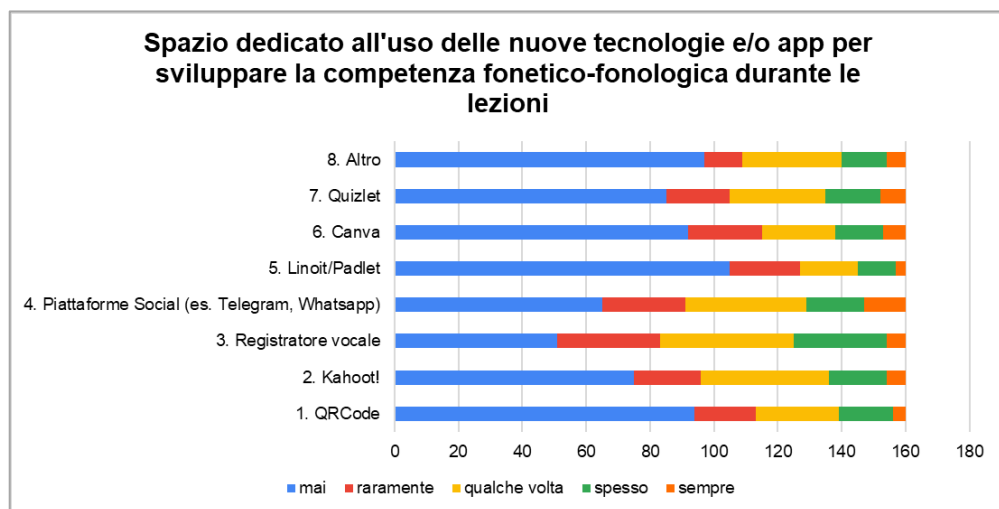


Fig. 106: Spazio dedicato all'uso delle nuove tecnologie e/o delle app per sviluppare la competenza fonetico-fonologica durante le lezioni (grafico autoprodotta)

Per la domanda (n. 41) “quali sono gli strumenti che utilizza per sviluppare la competenza fonetico-fonologica?”, ne sono stati proposti tredici: 1. manuale di lingua; 2. espansioni online del manuale di lingua; 3. manuale specifico per l'insegnamento della fonetica; 4. tracce audio (mp3) al pc; 5. tracce audio (mp3) tramite QR Code e uso dello smartphone; 6. tabelle sonore IPA e trascrizioni fonetiche; 7. spaccati sagittali, orogrammi e labiogrammi per l'articolazione delle vocali e delle consonanti; 8. movimento delle mani per indicare il ritmo (body percussion) e l'andamento delle curve intonative; 9. movimento del corpo per indicare l'accento di sillaba; 10. atlanti intonativi; 11. software per l'analisi vocale; 12. video da Youtube; 13. altro. Anche per questa domanda è stato richiesto di rispondere con la scala Likert da “mai” a “sempre”. Come si può notare dal grafico (Fig. 107), prevale un'altissima percentuale di strumenti che non vengono

“mai” utilizzati. Il meno utilizzato è il software per l’analisi vocale (n. 11) (141/160), seguito da atlanti intonativi (n. 10) (137/160), spaccati sagittali, etc. (n. 7) (128/160) e tabelle sonore IPA (n. 6) (112/160). Numeri altrettanto importanti riguardano il non utilizzo di un manuale specifico per l’insegnamento della fonetica (n. 3) (87/160), di tracce audio (mp3) tramite QR Code e smartphone (n. 5) (78/160), del movimento del corpo per indicare l’accento di sillaba (n. 9) (62/160) né del movimento delle mani per indicare il ritmo, etc. (n. 8) (57/160). In merito all’uso di altri strumenti, prevale l’opzione di risposta “mai” per 100/160 compilatori. Gli strumenti maggiormente utilizzati sono i manuali di lingua (n. 1), “qualche volta” e “spesso”, entrambi da 49/160 rispondenti, e “sempre” da 35/160. 52/160 compilatori affermano di usare “qualche volta” le espansioni online del manuale (n. 2). Le tracce audio al pc (n. 4) sono prevalentemente utilizzate: “spesso” da 55/160 e “sempre” da 42/160 docenti. I video da YouTube (n. 12) vengono utilizzati “spesso” da 44/160 insegnanti.

Nel complesso, i dati farebbero riflettere non solo sul fatto che da un lato i materiali a disposizione per i docenti siano esigui o non conosciuti dagli stessi, ma anche che un elevato numero di compilatori, superando i 50 anni di età, potrebbe riscontrare difficoltà con le nuove tecnologie, a cui dovrebbero aggiungere anche le competenze fonetico-fonologiche perché vengano trasformate in didattiche.

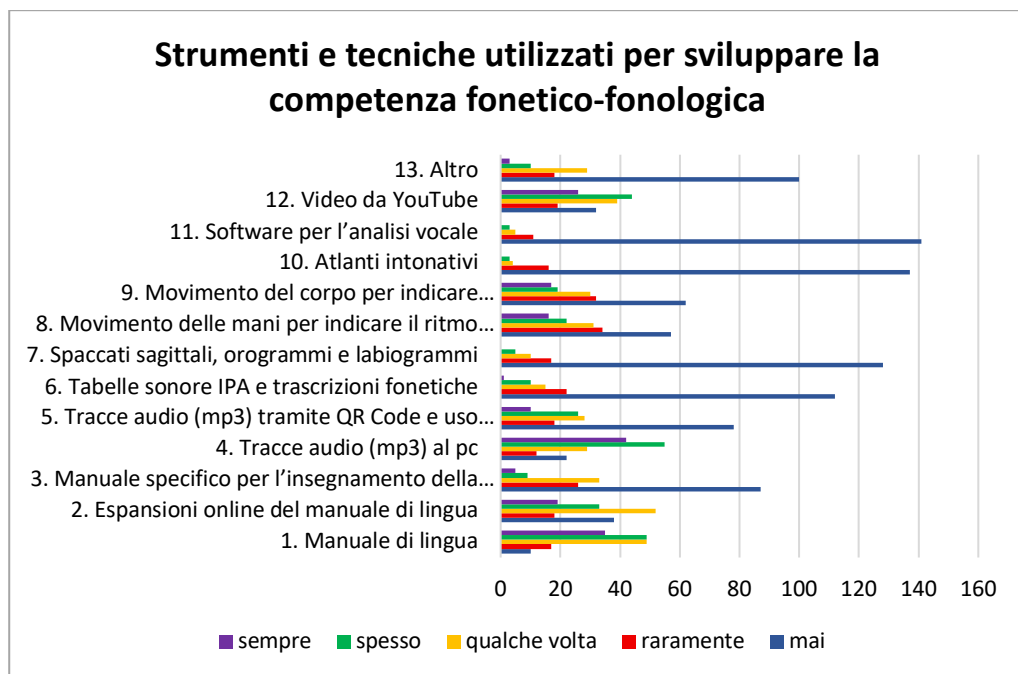


Fig. 107: Strumenti e tecniche utilizzate dai/dalle docenti per sviluppare la competenza fonetico-fonologica (grafico autoprodotta)

Le domande dalla n. 43 alla n. 45 sono state proposte al fine di indagare sulle modalità di *feedback* correttivo dei docenti. Alla richiesta se di solito correggono gli errori di pronuncia e di intonazione (domanda n. 43) il 95% ha risposto *sì* e solo il 5% *no*. Questo dato dimostrerebbe che, nella pratica didattica, per i rispondenti al questionario la pronuncia viene ritenuta un aspetto da non sottovalutare nella competenza linguistico-comunicativa. A coloro i quali hanno affermato alla domanda precedente di provvedere alla correzione è stato chiesto (domanda n. 44) con quale frequenza, avendo a disposizione la scala Likert da “mai” a “sempre”, e attraverso quali tecniche fornisca il *feedback* correttivo tra quelle proposte: 1. correzione esplicita; 2. richiesta di riformulazione; 3. richiesta di correzione al gruppo classe; 4. ripetizione e completamento con abbinamento o scelta multipla; 5. confronto di produzioni tramite un software di analisi vocale; 6. altro. Nel grafico (Fig. 108) sono stati rappresentati i dati dai quali emergerebbe che 124/160 rispondenti non confrontano “mai” le produzioni tramite un software di analisi vocale e che 61/160 non chiedono “mai”

di ripetere né fanno svolgere un'attività di completamento con abbinamento o scelta multipla. 66/160 di essi, invece, chiedono di riformulare "spesso" e 55/160 offrono "spesso" la correzione esplicita. La richiesta di correzione al gruppo classe viene svolta "qualche volta" da 46/160 e "spesso" da 40/160 docenti. Si rileva che nessuna delle attività di *feedback* raggiunge il 50% di azioni svolte con elevata frequenza. Tali dati rafforzerebbero, dunque, la necessità dei docenti di ricevere formazione specifica su tempi e tecniche di correzione.

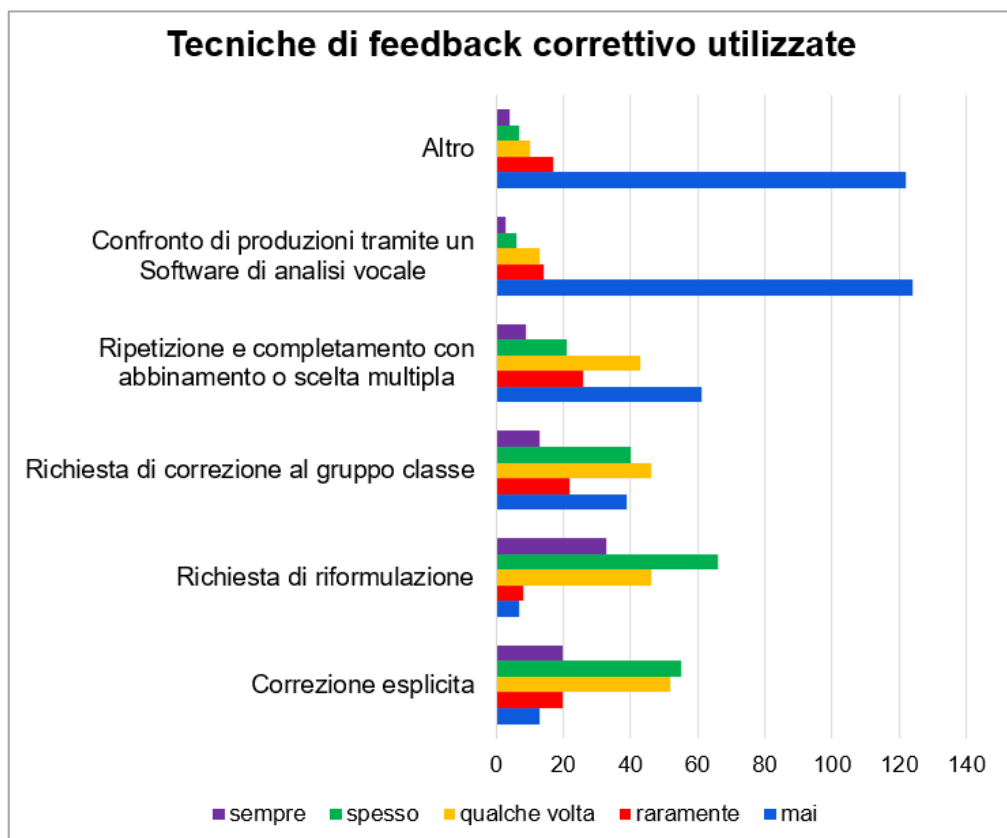


Fig. 103: Tecniche utilizzate dai/dalle docenti per fornire *feedback* correttivo (grafico autoprodotta)

Poiché l'ultima opzione di risposta alla domanda n. 44 prevedeva "Altro" e 122/160 rispondenti hanno scelto "mai", alla domanda n. 45 è stato chiesto di spiegare la propria risposta. Dei 122 compilatori, solo 18

hanno lasciato un commento. Tra le risposte, qualcuno sostiene di utilizzare *Whatsapp*, probabilmente per registrare e inviare audio, o *Texthelp*, presumibilmente per correggere l'ortografia. Qualcun altro utilizza alcune attività proposte nei manuali di lingua o create *ad hoc* e qualcun altro ancora corregge in modo esplicito, subito o a conclusione della performance degli studenti, pronunciando le parole correttamente. Di seguito vengono riportate le risposte più pertinenti ai fini della discussione:

- I17: *registrazione con wathsapp*
- I24: *Texthelp*
- I27: *La analizzo e dopo la ripetono tutti*
- I30: *uso power point elaborato ad hoc con mia pronuncia registrata o dal vivo con coppie di parole contrastive*
- I32: *Ripeto la parola o frase detta dallo studente, però con la pronuncia corretta.*
- I34: *rielaborazione da parte dell'insegnante*
- I36: *Analizzare le difficoltà e aiutare a riformulare*
- I40: *Dico la parola senza far notare l'errore, l'alunno si autocorregge*
- I46: *qualche volta se correggevo, lo facevo per lo più ripetendo per dare il modello corretto*
- I56: *Manuale*
- I90: *Non correggo sempre. Preferisco non interrompere. Alla fine, se mai. E di preferenza solo se il focus è la fonetica.*
- I124: *ascolto e ripetizione di parole con stesso suono del suono da correggere*
- I131: *solo quello che viene nei libri o a volte quello che trovo su internet*
- I152: *Correzione pronunciando bene la parola*

Le ultime domande sono state poste al fine di indagare su un eventuale interesse a ricevere formazione sulla didattica della fonetica. In merito all'interesse a frequentare un corso sull'insegnamento della fonetica (domanda n. 46), il 95,6% ha risposto di sì e, di conseguenza, il 4,4% (7 docenti) di no. A coloro i quali hanno risposto affermativamente alla domanda precedente è stato domandato (domanda n. 47) se preferirebbero un corso online o in presenza. L'86,9% ha dichiarato di volerlo frequentare online, il 10,6% una parte online e una parte in presenza e solo il 2,5% in presenza. Alla richiesta se fossero interessati a conseguire una certificazione per l'insegnamento della fonetica (domanda n. 48), l'80,5% ha

risposto sì e il restante 19,4% no. Anche in questo caso, i docenti sembrerebbero dimostrare interesse per una formazione specifica. Inoltre, il fatto che la maggior parte dei rispondenti desidererebbe frequentare il corso in modalità online potrebbe dipendere dall'esigenza dei singoli di organizzarsi più facilmente, di assicurarsi la partecipazione anche all'estero e di ridurre eventuali costi di erogazione.

In ultimo, è stato lasciato uno spazio per considerazioni e commenti liberi (domanda n. 49). Le risposte dei compilatori confermerebbero l'importanza dell'argomento proposto e quanto sia poco trattato sia nei manuali sia nella formazione didattica, tanto per docenti in formazione quanto per quelli che esercitano già la professione. Inoltre, dalle risposte è emerso che il questionario proposto è stato uno strumento di riflessione e di sensibilizzazione alla pratica fonetica, confermando ulteriormente quanto discusso in questo capitolo. Di seguito si riportano i commenti finali più rilevanti:

I2: *Anche tanti insegnanti potrebbero trarne vantaggio, per sé stessi.*

La nostra pronuncia è influenzata dalla nostra area di provenienza, quindi, ritengo molto utile che l'insegnante stesso sappia la corretta pronuncia di una parola (ad esempio "perché" e non "perchè").

I21: *Vorrei avere qualche strumento in più per aiutare gli studenti a migliorare la loro pronuncia e intonazione dell'italiano.*

I22: *Mi interessa la fonetica per i cantanti d'opera.*

I28: *Gli studenti spagnoli non hanno molte difficoltà con la pronuncia...*

I30: *L'anno scorso ho insegnato a studenti stranieri aspiranti alla carriera lirica. Per loro questo aspetto dovrebbe essere fondamentale ma ho constatato che è molto sottovalutato, anche dagli studenti stessi, il che è paradossale.*

I31: *Purtroppo non insegno italiano LS/L2 ma spero di farlo in un prossimo futuro. Ho fatto qualche approfondimento generale sulla pronuncia italiana durante la frequenza del Master Itals I e qualche sporadico laboratorio per la lingua inglese. Ho lavorato maggiormente con la pronuncia quando insegnavo spagnolo, in chiave contrastiva.*

I32: *Grazie del Webinar, concordo con il fatto che sia un tema molto importante, ma trascurato.*

I36: *Soggetto interessante.*

I46: *Sono ormai da anni redattrice per manuali di Lingua italiana LS.*

Mi interessa il webinar per farmi un'idea di che cosa si può migliorare nei manuali stessi.

I70: *Super interessata quindi attendo l'evento.*

I74: *Io non insegno, coordino un'équipe. Ma mi rendo conto dell'ignoranza dei miei insegnanti in fonetica e del ruolo minore della fonetica nell'apprendimento della lingua.*

I76: *Sono interessata a degli approfondimenti sulla fonetica e sulla fonologia perché in genere si dedica poco spazio a questo aspetto linguistico ed è difficile trovare materiale di qualità. Io cerco di adattarmi alle necessità degli alunni (che variano a seconda della L1) ma questo richiede un certo tempo di preparazione delle attività che il più delle volte manca.*

I88: *Tema molto interessante purtroppo nei corsi abbiamo poco tempo e sarebbe importante.*

I121: *non perché non sia interessata ma sono a fine carriera, non cerco altre certificazioni.*

I124: *La fonetica richiede maggiore attenzione di quella data oggi sui manuali. Sarebbe utile condividere integrazioni (tecniche, materiali, ecc.) ai manuali per aiutare insegnanti che come me utilizzano soprattutto l'esperienza acquisita con la pratica e metodi classici.*

I148: *Questionario che mi ha fatto molto riflettere sulla necessità di sviluppare una competenza nell'insegnamento della fonetica.*

I157: *Vorrei proporre alla scuola dove lavoro un corso dedicato interamente alla fonetica.*

I158: *Insegno Italiano in Somalia dove non si parla italiano. L'insegnamento della fonetica e' molto importante per correggere gli errori di pronuncia e intonazione.*

I dati emersi dal questionario e discussi in questa sede sembrerebbero condurre alla necessità di un'importante riflessione al fine di garantire una formazione specifica sulla didattica della fonetica dell'italiano L2/LS. La formazione, come suggerito anche dalle risposte dei docenti che hanno partecipato alle indagini, non dovrebbe essere progettata esclusivamente in termini teorici, poiché fornirebbe solo una parte della conoscenza. Essa andrebbe approfondita attraverso la pratica fonetica e, successivamente, corroborata da quella fonodidattica. Operando secondo queste modalità, si fornirebbero agli insegnanti gli strumenti necessari per riconoscere, distinguere e discriminare i suoni e i tratti prosodici a livello

percettivo, articolatorio e acustico dell'italiano L2/LS. Questi, una volta appresi metodi, strumenti e tecniche finalizzati al miglioramento della pronuncia, sarebbero in grado di aiutare gli apprendenti nella correzione e nella riduzione della fossilizzazione degli errori.

4 L'istruzione formale in contesto scolastico e universitario

Elliott (1995), Sisinni *et al.* (2013) e Sisinni (2016) hanno dimostrato, con i loro contributi, l'efficacia dell'istruzione formale nella pronuncia: il primo nello spagnolo come L2/LS e i secondi nell'inglese LS, entrambi in contesto universitario. Elliott (1995) ha proposto un *training* fonetico di 11 settimane, per 3 ore di lezione a settimana, tramite un approccio multimodale che ha prodotto un miglioramento della pronuncia degli studenti che hanno partecipato, ma non di quelli appartenenti al gruppo di controllo.

Sisinni *et al.* (2013) si sono occupati della percezione dei suoni vocalici dell'inglese LS da parte di apprendenti salentini proponendo un training di 7 settimane con 3 ore di lezione a settimana. Il loro contributo ha parzialmente dimostrato l'efficacia della validità dell'istruzione formale, poiché sono migliorate solo le abilità di discriminazione per due contrasti della LS. Sisinni (2016) ha invece dimostrato l'efficacia di un *training* multimodale per l'inglese LS proposto a studenti universitari. I dati ottenuti dal test di discriminazione e dalle misurazioni acustiche del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo, unitamente alle valutazioni dei parlanti nativi, hanno dimostrato un miglioramento tanto nella percezione quanto nella produzione di specifici fonemi della LS.

Gli studi di Bradlow (2008) si sono occupati dell'acquisizione del contrasto fonologico inglese /ɹ/ e /l/ da parte di apprendenti giapponesi. Tramite la somministrazione percettiva di coppie minime all'interno di un continuum acustico, lo studioso ha dimostrato che il *training* in laboratorio, della durata di 10-20 sessioni in un arco temporale di 2-4 settimane, ha favorito il miglioramento e il mantenimento nel tempo della capacità di discriminazione di tali suoni.

Iverson & Evans (2009) hanno proposto un training percettivo a ispanofoni e a germanofoni, le cui L1 presentano un inventario fonologico rispettivamente di 5 e 18 vocali. Il test di identificazione di coppie minime a cui sono stati sottoposti i parlanti ha dato esito positivo per coloro che hanno nel proprio sistema vocalico un maggior numero di vocali, in quanto a maggiori categorie native corrispondono migliori capacità percettive per

le nuove categorie.

Già gli studi neurocognitivi avevano dimostrato che la corteccia uditiva di apprendenti adulti di inglese L2 si rimodula grazie ai *training* percettivi e permette loro di acquisire nuove categorie fonetiche (Zhang *et al.*, 2003; Menning, Imaizumi, Zwitserlood & Pantev, 2002; Ylinen *et al.*, 2010).

Questi studi consentono, dunque, di affermare che l'offerta di un *training* fonetico mirato, graduato e costante nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua straniera e, nello specifico, dell'italiano L2/LS, è necessaria per ottenere una maggiore estensione dei campi ricettivi e un maggiore coinvolgimento dei neuroni nel campo sensoriale. Sarebbero necessarie ulteriori ricerche nel campo che dimostrino l'efficacia del *training* fonetico, soprattutto nell'italiano L2/LS.

Il recente contributo di Spreafico (2023) indaga su come la fonetica venga insegnata nei contesti universitari. Dal sondaggio effettuato, tra i docenti emergerebbe una mancanza di pedagogia fonetica, intendendo con questa espressione che molti docenti insegnano ancora oggi la fonetica proprio come si insegnava negli anni '50 del secolo scorso, ovvero in maniera prevalentemente teorica e descrittiva, fortemente legata al manuale adottato e senza l'uso degli strumenti tecnologici oggi disponibili. Inoltre, tra i docenti che hanno risposto al questionario d'indagine da lui proposto, l'87% dei rispondenti non ha mai svolto ricerche sulla pedagogia fonetica; però il 62% sarebbe contento se venissero organizzati corsi sulla didattica della fonetica e il 54% parteciperebbe volentieri se tali corsi venissero offerti. Tra le principali criticità individuate dallo studioso emergerebbero il ridotto numero di ore nei corsi di fonetica, laddove previsti, e l'elevato numero di studenti che non permetterebbero di dedicarsi adeguatamente alle attività pratiche (es.: fonetica acustica con attività laboratoriali e sperimentali).

L'indagine di Manzini & Spreafico (2025) suggerisce una riflessione verso quattro aspetti fondamentali: 1. la necessità di una formazione teorico-pratica che fornisca gli strumenti necessari ai docenti in formazione e a quelli già in servizio per adottare una pratica didattica globale e integrata; 2. l'inserimento della fonetica nei corsi di italiano L2/LS come momento fondante della pratica didattica; 3. l'inserimento di una valida e importante quantità di attività di fonetica all'interno di tutti i manuali di italiano L2/LS (non solo di alcuni come emerso dall'analisi proposta nel cap. 4) che siano create appositamente in base ai contenuti linguistico-comunicativi delle

unità di riferimento; 4. la necessità di un aumento delle ore dei corsi di lingua per affrontare nei tempi adeguati tutte le competenze linguistiche. I contenuti offerti in questo manuale si proporrebbero, in accordo con gli studiosi poc'anzi menzionati, di fornire una base teorica da consolidare attraverso la pratica fonetica e didattica. In questo modo si apporterebbe un valido contributo alla didattica e alla pedagogia fonetica colmando un *gap* formativo.

4.1 La formazione dei docenti: una proposta

Grimaldi propone “un modello didattico top-down, che parte dalla ricerca universitaria direttamente testata in classe e che dovrebbe portare allo sviluppo di un adeguato modello formativo-didattico della L2 da applicare quanto più precocemente possibile” (2017). Il modello riguarda la formazione degli studenti dei Corsi di Laurea in Lingue e prevede che, prima dell’inizio dei corsi, gli studenti siano sottoposti a test, prima di selezione e poi di identificazione, per individuare le difficoltà che incontreranno nella percezione della LS al fine di aiutarli a migliorare sia in percezione sia in produzione. Grimaldi, tra le altre, propone una serie di attività da svolgere durante il training in classe o in laboratorio:

(i) stimolazione uditiva con coppie minime di parole L2 o di continua acustici all’interno dei quali sono contenute transizioni categoriali che distinguono due fonemi L2; (ii) riflessione metalinguistica sulle caratteristiche acustico-articulatorie dei fonemi L1 e L2 e sui gesti articolari necessari per produrli; (iii) utilizzo di software sviluppati ad hoc per l’autoapprendimento e l’autovalutazione sia in percezione che in produzione; (iv) visione di film non doppiati con sottotitoli L2 (Grimaldi, 2017:118).

Svolgendo anche pre-test, test in itinere e post-test si potrà verificare il progresso dell’acquisizione delle categorie fonetiche e si potrà progettare una didattica mirata ai bisogni degli apprendenti.

Per poter offrire una buona formazione in didattica della fonetica, però, sarebbe necessario progettare un syllabo che prenda in considerazione i bisogni dei docenti e che preveda sessioni teoriche accompagnate da quelle pratiche, da far svolgere secondo l’approccio multimodale, sia singolarmente sia in modalità laboratoriale e collaborativa. Inoltre, guidare gli insegnanti nella progettazione e nella simulazione della pratica didattica si

rivelerebbe un valore aggiunto. Specialmente in riferimento a quest'ultimo aspetto, la formazione universitaria, anche in sede di TFA e di percorsi abilitanti, sembrerebbe esserne tendenzialmente carente. I contenuti potrebbero essere svolti avvalendosi di 3 percorsi complementari, della durata di circa 20 h ciascuno per un totale di 60 h. 1. Aspetti teorici: a. la competenza fonetico-fonologica nei referenziali europei e nazionali; b. elementi di fonetica e fonologia dell'italiano L2/LS: tratti segmentali e suprasegmentali; c. le varietà regionali dell'italiano e l'italiano "neutro"; d. l'italiano parlato dagli stranieri: caratteristiche delle pronunce straniere, analisi contrastiva, errori e interferenze; e. la correzione dell'errore e il feedback; f. gli strumenti di analisi della voce (Software specifici). 2. Aspetti e attività pratici: a. pronunciare in italiano L2/LS: segmenti e suprasegmenti (laboratorio di dizione con attività di trascrizione con l'IPA, discriminazione e articolazione dei suoni e delle tonie dell'italiano); b. attività di percezione e discriminazione; c. le attività di fonetica nei manuali di italiano L2/LS; d. le nuove tecnologie e le app per la didattica della fonetica; e. uso degli strumenti di analisi della voce e annotazione (Software specifici). 3. Attività laboratoriali: a. riflessione e discussione di gruppo sugli aspetti della lingua ritenuti più complessi; b. progettazione e creazione dei materiali didattici con feedback del docente; c. simulazione della lezione di fonetica con feedback del docente; d. discussione plenaria a conclusione dei lavori.

Un percorso formativo così strutturato avrebbe una ricaduta positiva sugli studenti, andando a modificare sensibilmente e strutturalmente l'insegnamento della lingua straniera a tutti i gradi di istruzione, e fornirebbe uno spunto importante anche ai docenti di altre LS.

5 Decalogo per insegnanti di fonetica dell'italiano L2/LS

Come visto nel corso dei capitoli, gli elementi determinanti per la buona riuscita della pratica fonodidattica sono vari. A conclusione di questo manuale si desidera suggerire alcune indicazioni pratiche in forma di catalogo.

1. Tutte le vocali all'interno di ogni parola devono essere pronunciate. Quelle a fine parola sono portatrici di significato grammaticale.
2. La vocale in sillaba accentata è sempre più lunga delle altre.
3. Tutto il corpo serve a insegnare, sì, anche la fonetica e la fonologia.

4. Ascolto, vista e movimento facilitano la memorizzazione dei suoni e dei tratti prosodici.
5. La pronuncia non è un'appendice del corso di lingua, è il fondamento.
6. Percezione e produzione sono direttamente proporzionali: meglio percepisci e meglio produci, meglio produci e meglio percepisci.
7. La fonetica è noiosa se la si propone in modo noioso. Diversamente, è stimolante e divertente, perciò sii preparata/o a insegnarla.
8. Il tempo che dedichi alla pronuncia è prezioso: se ci credi tu, anche gli studenti e le studentesse che avrai di fronte lo capiranno e ti chiederanno come migliorare.
9. La riflessione e la scoperta sono i modi migliori per imparare la pronuncia.
10. Sii curiosa/o, innovativa/o e originale: lo apprezzeranno.

6 Conclusione

In questo capitolo sono state proposte due indagini sulla formazione dei docenti riguardo alle conoscenze e alle competenze fonetico-fonologiche e fonodidattiche tramite la somministrazione di due questionari misti. Il primo è stato somministrato prima e dopo una formazione di didattica della fonetica a 82 docenti, prevalentemente stranieri con una maggioranza di brasiliani e argentini. Il secondo è stato proposto prima della partecipazione a un webinar sulla didattica della fonetica. Ha visto coinvolti 160 docenti, di cui il 50% italiani. Dall'analisi dei dati è emersa la necessità per i docenti di essere formati sia dal punto di vista teorico sia da quello pratico, per affrontare le sfide che si presentano in classe. Inoltre, si è riflettuto sull'importanza che il *training* fonetico riveste sulla rimodulazione della corteccia uditiva e su come proporre una formazione di qualità in fonodidattica, al fine di dotare i docenti degli strumenti e delle tecniche utili a migliorare la loro prassi.

Per concludere, si desidera mettere in luce alcuni punti emersi nei paragrafi precedenti: a. i docenti di lingue in formazione o già formati che ricevono una formazione in fonodidattica sono complessivamente pochi (a conferma degli studi di Spreafico, 2025 e di Grimaldi, 2017); b. non ricevere formazione in fonodidattica sembrerebbe avere una ricaduta negativa nella pratica fonetica dei parlanti la L2/LS (studenti e docenti) in quanto non

viene lasciato spazio alla riflessione e allo sviluppo della consapevolezza fonetico-fonologica; c. il *training* specifico in base alle caratteristiche dei sistemi fonetico-fonologici della L1 (e varianti regionali) dei parlanti e della L2/LS che questi si apprestano a studiare si rivelerebbe fondamentale per rimodulare la corteccia uditiva; d. il *training* dovrebbe seguire un approccio multimodale, utilizzando tecniche didattiche appropriate e consolidate nella didattica della fonetica e che stimolino e favoriscano l'interesse nei confronti della pronuncia.

Si auspica, per il futuro, che la ricerca in didattica della fonetica nell'italiano L2/LS e l'educazione fonetica progrediscano al fine di proporre ai docenti una formazione secondo un approccio globale e integrato.

Bibliografia

- AA.VV. (2011). *Sillabi di riferimento per l'italiano L2 in contesto migratorio: livelli A1, A2, B1 e B2*. URL: <https://www.associazionecliq.it/sillabi/>
- Albano Leoni, F., & Maturi, P. (2023). *Manuale di fonetica. Terza edizione. Con materiali online*. Carocci editore.
- Ashby, P., & Ashby, M. (2013). Phonetic Pedagogy. In M. Jones, R. Knight, (Eds.), *The Bloomsbury Companion to Phonetics*, Bloomsbury, 198–207.
- Baliçi, M. (2023). Atelierul fonetic versus modelul tehnologic de formare a competenței fonetico-fonologice în studierea Limbii române de către studenții străini. *Didacta Pro 5-6 (141-142)*, 61-64. DOI: doi.org/10.5281/zenodo.10397547
- Balò, R. (2022). *Italiano L2/LS digitale. Come usare il digitale per insegnare italiano a stranieri in presenza e a distanza*. ORNIMI Editions.
- Beacco, J.C. (2010). Prefazione. Le Descrizioni dei Livelli di Riferimento del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: “l'impossibile necessario?”. In B. Spinelli & F. Parizzi (Eds.), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, (pp. XI-XII). La Nuova Italia.
- Bertinetto, P. M., Burani, C., Laudanna, A., Marconi, L., Ratti, D., Rolando, C., & Thornton, A. M. (2005). *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto (CoLFIS)*. URL: <http://linguistica.sns.it/CoLFIS/Home.htm>
- Bertinetto, P.M., & Magno Caldognetto, E. (1993). Ritmo e intonazione. In A.A.Sobrero, (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, (pp. 141-192). Laterza.
- Best, C. T. (1994). The Emergence of Native-language Phonological Influence in Infants: A Perceptual Assimilation Model. In J. Goodman, & H. Nusbaum (eds.), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sound to Spoken Words*, (pp. 67-224). MIT press.
- Best, C. T. (1995). A Direct Realist View of Cross-language Speech Perception. In W. Strange (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research*, (pp. 171-204). York Press.
- Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and Second Language Speech Perception: Commonalities and Complementarities. In M. J. Munro, & O.S. Bohn (Eds.), *Second Language Speech Learning: The Role of Language Experience in Speech Perception and Production* (pp. 13-34). John Benjamins Publishing.
- Bonfante, G., & Porzio Gernia, M.L. (1964). *Cenni di fonetica e fonematica con particolare riguardo all'italiano*. Giappichelli.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bradlow, A.R. (2008). Training non-native language sound patterns: Lessons from

- training Japanese adults on the English /p-/l/ contrast. In J.G.H. Edwards, & L.M. Zampini (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition*, (pp. 287-308.). Benjamins.
- Brunetti, N. (2008). Genere biologico e acquisizione di categorie fonologiche in italiano lingua seconda: /r/ vs. /l/. L. Costamagna, & S. Giannini (a cura di). *Italiano acquisizione e perdita*, (pp. 23-51). FrancoAngeli.
- Busà, M.G. (2021). Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico. *EL.LE*, 10, (3), 435-455. DOI: 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/005
- Calabrò, L. (2009). *Avvicinare gli apprendenti stranieri alle varietà regionali dell'italiano attraverso la televisione leggera: il romanesco di E. Brignano a Zelig*. Tesina del corso CLIC (Corso Specialistico di Lingua italiana Contemporanea). Università per Stranieri di Perugia. Tesina non pubblicata.
- Calabrò, L. (2010). *E tu?... come pronunci? Eserciziario di fonetica italiana per italiani e stranieri*. Edizioni dell'Orso.
- Calabrò, L. (2012). *Fonetica e fonologia della lingua italiana per studenti thailandesi*. Chulalongkorn University.
- Calabrò, L. (2015). Il workshop di fonetica in italiano L2/LS. *Italiano LinguaDue*, 7 (1), 40-49. DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5011>
- Calabrò, L. (2016). PhonetIC(T)s: teaching and learning geminates in Italian SL through body movement, cooperative learning and mobile apps – an experience. R. Savy, & I. Alfano (Eds.). *La Fonetica nell'apprendimento delle lingue. Phonetics Language and Learning*, (pp. 241-254). Officinaventuno.
- Calabrò, L. (2016). Phone-TIC: esperienza pratica e tecnologie per sensibilizzare gli apprendenti stranieri alla riflessione sugli aspetti fonetico-fonologici dell'italiano L2. Balboni, P., & Argondizzo, C. (Eds.), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, (453-465). UTET Università.
- Calabrò, L. (2018). La sillaba nell'italiano LS di apprendenti thailandesi: un'analisi degli errori. *Journal of Foreign Language Studies*. 54, 71-84. Hanoi University. ISSN: 1859-2503
- Calabrò, L., & Mairano, P. (2017). Insegnare la pronuncia a studenti sinofoni di Italiano. *Italiano LinguaDue*, 9 (1), 83-97. DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8767>
- Calabrò, L. (2018). La fonetica nell'italiano L2 attraverso la didattica per task: una proposta. D. Cortés Velasquez, & E. Nuzzo. (Eds.). (2018). *Il Task nell'apprendimento delle lingue. Percorsi tra ricerca a didattica al CLA di Roma Tre. Collana CLARo* (pp. 151-201). RomatrE-PRESS. URL: <https://romatre-press.uniroma3.it/wp-content/uploads/2019/10/1801-3589-1-SM.pdf>
- Calamai, S. (2015). *Introduzione alla sociofonetica*. Carocci.
- Candelier M, (Coordination), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J-F.,

- Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A., & Molinié, M. (2012). *CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* URL: <https://carap.ecml.at/en/Pluralistic-approaches> (Trad. It. a cura di Curci, A., & Lugarini, E. (2012). Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse. *Italiano LinguaDue*, 4 (2), 1-124). URL: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Canepari, L. (1979). *Introduzione alla fonetica*. Einaudi.
- Canepari, L. (1999a). *Il MaPI. Seconda edizione. Manuale di Pronuncia Italiana con due audiocassette*. Zanichelli.
- Canepari, L. (1999b). *Il DiPI. Dizionario di Pronuncia italiana*. Zanichelli.
- Canepari, L. (2007). *Pronunce straniere dell'italiano <<ProSI>>. Applicazioni geo-socio-linguistiche del Metodo della Fonetica e tonetica naturali per successive applicazioni fono-didattiche*. LINCOM GmbH.
- Caon, F. (2023). *La Canzone nell'educazione Linguistica. Lingua, (Inter)Cultura e Letteratura*. UTET Università.
- Castellani, A. (1956). Fonotipi e fonemi in italiano. *Studi di filologia italiana*, 14, 435-53.
- Celata, C., & Cancila, J. (2008). Erosione sociolinguistica nell'italiano di emigrati. Il caso della lunghezza consonantica. L. Costamagna, & S. Giannini (Eds). *Italiano acquisizione e perdita* (pp. 165-187). FrancoAngeli.
- Chini, M. (Ed.). (2015). *Il Parlato in [Italiano] L2: Aspetti Pragmatici e Prosodici. [Italian] L2 Spoken Discourse; Pragmatic and Prosodic Aspects*. FrancoAngeli.
- Cinganotto, L., & Montanucci, G. (2025). *Intelligenza artificiale per l'educazione linguistica*. UTET Università.
- Colantoni, L., & Steele, J., & Escudero, P. (2015). *Second Language Speech: Theory and Practice*, Cambridge University Press.
- Commissione Europea, Direzione Generale dell'Istruzione, della Gioventù, dello Sport e della Cultura. (2022). *Orientamenti etici per gli educatori sull'uso dell'Intelligenza artificiale (IA) e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/438>
- Commissione Europea. (2018). *Artificial Intelligence for Europe. Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*.
- Commissione Europea. (2020). Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale della Commissione Europea (2021-2027). Comunicazione del 30 settembre 2020. URL: https://scuoladigitale.istruzione.it/scenari_cpt/piano-dazione-per-istruzione-digitale-2021-2027/

- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. La Nuova Italia - Oxford.
- Consiglio d'Europa. (2012). *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e Risorse*. URL: https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867
- Consiglio d'Europa. (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, traduzione italiana a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini & Anna Cardinaletti di: Conseil de l'Europe. (2018). *CEFR Companion volume*. URL: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>
- Corder, S.P. (1983). *Introduzione alla linguistica applicata*. Il Mulino (ed. orig. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books).
- Cortés Velasquez, D., & Nuzzo, E. (Eds.). (2018). *Il Task nell'apprendimento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre. Collana CLARo*. RomatRE-PRESS. URL: <https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2019/10/1801-3589-1-SM.pdf>
- Costamagna, L. (1991). Correzione fonetica: utilità del laboratorio linguistico. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 23 (1), 151-176.
- Costamagna, L. (1996). *Pronunciare l'italiano. Manuale di pronuncia italiana per stranieri. Livello intermedio e avanzato*. Guerra Edizioni.
- Costamagna, L. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*. Paravia.
- Costamagna, L. (2003). Affricates in Italian as L2: the role of psycho-attitudinal parameters. L. Costamagna, & S. Giannini (Eds), *La fonologia dell'interlingua. Principi e metodi di analisi*, 95-129 FrancoAngeli.
- Costamagna, L. (2004). *Linguistica contrastiva: italiano - giapponese*. Modulo 337. Università per Stranieri di Perugia. ICON. Italian Culture on the Net.
- Costamagna, L. (2009-2010). *La fonologia dell'italiano in prospettiva contrastiva: aspetti descrittivi e esercitativi*. Master di I livello in didattica della lingua italiana come lingua non materna. Università per Stranieri di Perugia.
- Costamagna, L. (2010). I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia. B. Spinelli, & F. Parizzi. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. La Nuova Italia.
- Costamagna, L. (2011). L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie. E. Bonvino, & S. Rastelli (Eds.). *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo Atti del XV seminario AICLU Roma, 19 febbraio 2010*, pp. 49-65. Pavia University Press.
- Costamagna, L. (2018). *Insegnare e imparare la pronuncia. Un approccio globale-integrato*. Guerra.
- Costamagna, L.; Giannini, S. (Eds.). (2003). *La fonologia dell'interlingua. Principi e metodi di analisi*. FrancoAngeli.

- Costamagna, L.; Marotta, G. (Eds.) (2008). *Processi fonetici e categorie fonologiche nell'acquisizione dell'italiano*. Pacini Editore.
- De Dominicis, A. (2010). *Intonazione. Una teoria della costituenza delle unità intonative*. Carocci.
- De Iacovo, V. (2019). *Intonation analysis on some samples of Italian dialects: an instrumental approach*. Edizioni dell'Orso.
- De Meo, A., & Pettorino, M. (2011). L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni. E. Bonvino, & S. Rastelli (Eds.), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo Atti del XV seminario AICLU Roma, 19 febbraio 2010*, pp. 67-78. Pavia University Press. URL: <http://archivio.paviauniversitypress.it/pdf-oa/rastelli-didattica-2011.pdf>
- dipi - dizionario di pronuncia italiana online. 2012-2025. URL: <https://www.dipionline.it/>
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language learning*, 27 (2), 315-330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00124.x>
- Elliott, R. A. (1995). Foreign Language Phonology: Field Independence, and the success of Formal Instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79 (4), 530-542.
- Escudero, P. (2005). *Linguistic Perception and Second Language Acquisition. Explaining the attainment of optimal phonological categorization*. Doctoral Dissertation. LOT Dissertation Series: Utrecht University. URL: <http://www.fon.hum.uva.nl/paola/>
- Escudero, P. (2009). Linguistic Perception of 'Similar' L2 Sounds. P. Boersma, & S. Hamann (Eds.). *Phonology in Perception*, (pp. 151-90). Berlin: Mouton de Gruyter.
- EVAL-IC. (2017). *Modèle de compétence pour l'intercompréhension réceptive*. URL: https://evalic.eu/wp-content/uploads/2017/06/o1_modele_de_competence_ic_receptive.pdf
- Fiorelli, P. (1964). *Corso di pronunzia italiana*. RADAR.
- Flege, J.E. (1995). "Second-Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems". W. Strange (Eds.) *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research*. York Press: 249-290.
- Flege, J. E. (1997). The Role of Category Formation in Second-language Speech Learning. J. Leathe, & A. James (Eds.), *New Sound 97. Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech*, (pp. 79-89). University of Klagenfurt.
- Flege, J. E. (1999). Age of Learning and Second-language Speech. D. Birdsong (Ed.). *New Perspectives on the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition*, (pp. 102-32). Lawrence Erlbaum.

- Flege, J. E. (2005). Origins and Development of the Speech Learning Model. Key-note Lecture. 1st ASA Workshop on L2 Speech Learning, Simon Fraser University, Vancouver, BC. April 14-15, 2005. URL: https://www.researchgate.net/publication/335600707_Origins_and_development_of_the_Speech_Learning_Model/link/5d6f47d892851c1b3b279966/download?tp=eyJlb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Flege, J. E., & Munro, & M. J.; Mackay, I. R. A. (1995). Factors Affecting Degree of Perceived Foreign Accent in a Second Language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97 (5), 3125-34. DOI: <https://doi.org/10.1121/1.413041>
- Flege, J. E., & Piske, T., & Mackay, I.R.A. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215. DOI:10.006/jpho.2001.0134
- Flege, J. E., & Schirru, C., & Mackay, I. R. A. (2003). Interaction between the Native and the Second Language Phonetic Subsystems. *Speech Communication*, 40, 476-491. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(02\)00128-0](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(02)00128-0)
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Liviana.
- Fries, C.C., & Pike, K.L. (1949). Coexistent Phonemic Systems. *Language*, 25 (1), 29-50. DOI:10.2307/409907
- Giannini, S. (2003). Introduzione. L. Costamagna; S. Giannini (Eds.). 2003. *La fonologia dell'interlingua. Principi e metodi di analisi*, (pp. 7-28). FrancoAngeli.
- Greco, S.; Cinganotto, L. (Eds.). (2024). *Innovation in education for deeper learning. I quaderni di IUL research*. IUL PRESS.
- Grego Bolli, G., & Spiti, M.G. (2004). *La verifica delle competenze linguistiche. Misurare e valutare nella certificazione CELI. Linee guida alla certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia*. Nuova edizione. Guerra Edizioni.
- Grimaldi, M. (2017). L'efficacia dell'istruzione scolastica nell'apprendimento fonetico-fonologico della L2: prospettive d'indagine e applicazioni didattiche. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLVI (1), 109-126.
- Haugen, E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26 (2), 210-331. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/410058>
- Hyltenstam, K.; Abrahamsson, N. (2000). Who can become native-like in a second language? All, some, or none?. *Studia Linguistica. A Journal of General Linguistics. Special Issue: A selection of papers from the Ninth annual Conference of the European Second Language Association, EUROSLA 9, June 10-12, 1999*, 54/2, 150-166. Lund Sweden. DOI:[10.1111/1467-9582.00056](https://doi.org/10.1111/1467-9582.00056)

- Ioup, G., & Weiberger, S. H. (Eds.). (1987). *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System. Series on Issues in Second Language Research*. Newbury House Publishers.
- Iverson, P., & Evans, B. G. (2009). Learning English Vowels with Different First-language Vowel Systems ii: Auditory Training for Native Spanish and German Speakers. *Journal of the Acoustical Society of America*, 126 (2), 866-877. DOI: 10.1121/1.3148196
- Jackendoff, R. (1993). *Patterns in Mind: Language and Human Nature*. Basic Books.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundation of Language*. Oxford University Press.
- Kuhl, P. K. (2004). Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.
- Ladefoged, P. (1975). *A Course in Phonetics*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley.
- Lepschy, G. 1964. Note sulla fonemica italiana. *Italia dialettale*, XXVII (nuova serie, IV), 53-67.
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108241564>
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (2011). Chinese. B. Comrie (Ed.), *The World's Major Languages. Second Edition*, 703-23. Routledge.
- Libani, D., & Riccardi, A. (2004). *Linguistica contrastiva: italiano cinese*. Modulo 356. Università per Stranieri di Perugia. ICON. Italian Culture on the Net.
- Mairano, P., & Calabrò, L. (2016). Are minimal pairs too few to be used in pronunciation classes?. R. Savy, & I. Alfano (Eds.). (2016). *La Fonetica nell'apprendimento delle lingue. Phonetics Language and Learning*, (pp. 255-268). Officinaventuno.
- Major, R. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Lawrence Erlbaum Associates Publishing.
- Manzini, L., & Spreafico, L. (2025). L'insegnamento della pronuncia nella formazione, nella pratica e nelle attitudini di chi insegna italiano L2. *Italiano Lingua Due*, (1), 1089-1104. DOI: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/29127>
- Marotta, G., & Vanelli, L. (2024). *Fonologia e prosodia dell'italiano*, (seconda edizione). Carocci editore.
- Maturi, P. (2006). *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano. Introduzione alla fonetica*. Il Mulino.
- McCombs, B., & Pope, J.E. (1996). *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*. Erickson.

- Menning, H., Imaizumi, S., Zwitserlood, P. & Pantev, C. (2002). Plasticity of the Human Auditory Cortex Induced by Discrimination Learning of Non-Native, Mora-timed Contrasts of the Japanese Language. In *LEARNING & MEMORY*, 9: 253-267. Cold Spring Harbor Laboratory Press. DOI: [10.1101/lm.49402](https://doi.org/10.1101/lm.49402)
- Migliorini, B., & Tagliavini, C., & Fiorelli, P., & Borri, T.F., & Parascandolo, R. (2025). *DOP - Dizionario italiano multimediale e multilingue d'ortografia e di pronunzia*, (seconda edizione multimediale). URL: <https://dop.netadcom.com/p.aspx?nID=cerca>
- Mioni, A.M. (1973). *Fonematica contrastiva*. Patron editore.
- Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e Glottodidattica*. Guerra Edizioni.
- Muliačić, Z. (1972). Fonologia della lingua italiana. Il Mulino. In A.M. Mioni, (1993). In "Fonetica e fonologia" in A.A.Sobrero, (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*. Laterza.
- Nespor, M., Shukla, M. & Mehler, J. (2011). Stressed-timed vs. syllable-timed languages. In M. Van Oostendorp et al. (eds.). *The blackwell companion to phonology*, volume (II), *Suprasegmental and prosodic phonology*. Wiley-Blackwell: 1147-1159.
- Nespor, M., & Vogel, I. (2007). *Prosodic phonology. with a new foreword*. Mouton de Gruyter.
- Parkinson, S. (2011). Portuguese. In B. Comrie (ed). *The world's major languages* (2nd ed.). New York: Routledge: 217-232.
- Pichiassi, M. (a cura di). (2008). *Sillabo per i corsi di lingua e cultura italiana a stranieri*. Università per Stranieri di Perugia.
- Ramus, F., Nespor, M., & Mehler, J. (1999). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. In *Cognition*, 73: 265-292. DOI: [10.1016/s0010-0277\(99\)00058-x](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(99)00058-x)
- Rastelli, S. (2010). *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*. Guerra Edizioni.
- Roach, P. (2002). *English phonetics and phonology. A practical course* (3rd ed.). Fourth printing. Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1973). *Freedom to learn*. Merrill (trad. it.: (1971). *Libertà nell'apprendimento*. Giunti).
- Romano, A. (2010). *Esempi di errori e difficoltà nelle interlingue degli apprendenti di italiano L2/LS*. Scheda preparata per la presentazione dell'eserciziario *E tu... come pronunci!* Liceo Ginnasio Statale Massimo D'Azeglio. Torino.
- Romano, A., & Badin, P. (2009). An MRI study on the articulatory properties of Italian consonants. In *Estudios de Fonética Experimental*, 18: 327-344.
- Savoia, L.M. (2024). *Fonetica e fonologia. Mente, linguaggio, suoni*. Carocci editore.
- Savy, R., Alfano, I. (a cura di) (2016). *La fonetica nell'apprendimento delle lingue, phonetics and language learning*. Officinaventuno.
- Schuchardt, H. (1884). *Dem Herrn Franz von Mklosich zum 20. November 1883*:

- Slawo-deutsches und Slawo-italienisches*. Graz.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, in *International Review of Applied Linguistics*, 10/3: 209-230.
- Sheils, J., (2010) Prefazione. in B. Spinelli & F. Parizzi. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*: XI-XII.
- Silveira, R. (2002). Pronunciation instruction. Classroom practice and empirical research. In *Linguagem & Ensino*, 5: 93-126.
- Sisinni, B. (2016). *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*, Carocci.
- Sisinni, B. et al. (2013). Percezione e produzione di vocali non native da parte di parlanti adulti. In *Multimodalità e Multilingualità. La sfida più avanzata della comunicazione orale*, Atti del VIII Convegno Nazionale AISV (Associazione Italiana di Scienza della Voce), Università Ca' Foscari (Venezia, 21-23 gennaio 2013), Bulzoni, 355-372.
- Sisinni, B. et al. (2013). Percezione e produzione di vocali non native da parte di parlanti adulti. in *Multimodalità e Multilingualità. La sfida più avanzata della comunicazione orale*. Atti del VII convegno AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce). Università Ca' Foscari (Venezia, 21-23 gennaio 2013). Bulzoni: 355-372.
- Sisinni, B., Escudero, P., & Grimaldi, M. (2013). Salento Italian listeners's perception of American English vowels. In *Proceedings of Interspeech 2013* (Lione, Francia, 25-29 agosto 2014). ISCA: 2091:4.
- Sisinni, B., Escudero, P., & Grimaldi, M. (2014). The perception of American English vowels by Salento adult listeners: Applying L2 perception models to the classroom context". In *Concordia working papers in Applied Linguistics*: 709-721.
- URL: http://doe.concordia.ca/copal/documents/45_Sisinni_Escudero_Grimaldi_Vol5.pdf
- Sorianello, P. (2008). Persistenza di categorie fonologiche nell'italiano L2". In L. Costamagna; G. Marotta (a cura di) 2008. *Processi fonetici e categorie fonologiche nell'acquisizione dell'italiano*. Pacini Editore.
- Spinelli, B., & Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. La Nuova Italia.
- Spreafico, L. (2023). A survey of phonetics education in Italian universities. In *Proceedings of ICPhS*, August 7-11, 2023, Prague, 4210-4213. URL: https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2023/full_papers/58.pdf
- Tagliavini, C. (1965). *La corretta pronuncia italiana*. Capitol.
- Telmon, T. (1993). Varietà regionali. In A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Laterza.
- Torresan, P. (2014). Il dettato e il dictocloze sono prove affidabili per valutare la

- comprensione?. In *Romanica Cracoviensia* 14:138–150. DOI: 10.4467/20843917RC.13.011.2713
- Treccani.it. Dizionario online [https://www.treccani.it/vocabolario/percepire_\(Sinonimi-e-Contrari\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/percepire_(Sinonimi-e-Contrari)) <https://www.treccani.it/vocabolario/discriminare/>
- Underhill, A. (2005). *Sound foundations. Learning and teaching pronunciation*. Macmillan.
- Vayra, M. (2006). *Fonologia articolatoria e acquisizione linguistica*. Materiali presentati alla 2° Scuola Estiva AISV Dalla fonetica alla fonologia sperimentale: teoria e metodi di analisi. Castello Orsini di Soriano nel Cimino (VT), 25-29 settembre 2006.
URL: [https://www.aisv.it/AISVScuolaEstiva2006/materials/M.Vayra/M.Vayra-\(abstract\)-02.pdf](https://www.aisv.it/AISVScuolaEstiva2006/materials/M.Vayra/M.Vayra-(abstract)-02.pdf)
- Weinreich, U. (2008). *Lingue in contatto*. Torino: UTET. (ed. orig. 1953. *Languages in contact*. Linguistic Circle of New York).
- Ylinen, S. *et al.*, (2010). Training the brain to weight speech cues differently: A study of Finnish second-language users of English, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22 (6), 1319-1332. DOI: <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21272>
- Zhang, Y. *et al.*, (2003). Effects of Language Experience: Where, When & How. In *Cognitive Neuroscience Society Annual General Meeting Program*, 81-82.
- Zingarelli, N. (2004). *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*. Zanichelli.

Manuali di didattica della fonetica e con le canzoni

- Battaglia, A. (2024). *La tua voce è un drago alato. Come farla diventare più bella, più sicura, veramente tua*. Mondadori.
- Calabrò, L. (2010). *E tu... come pronunci?* Eserciziario di fonetica italiana per italiani e stranieri. Edizioni Dell'Orso.
- Carboni, G., & Soriano, P. (2011). *Manuale professionale di dizione e pronuncia. Come educare la voce parlata*. HOEPLI.
- Costamagna, L. (1996). *Pronunciare l'italiano. Manuale di pronuncia italiana per stranieri. Livello intermedio e avanzato*. Guerra Edizioni.
- Costamagna, L. (1998). *Cantare l'italiano. Materiali per l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni*. Guerra Edizioni.
- Costamagna, L., Marasco, V., & Santeusano, N. (2010). *L'italiano con le canzoni*. Guerra Edizioni.
- Dall'Armellina, R., Turolla, M.L., & Gori, G. (2005). *Giocare con la fonetica. Corso di pronuncia con attività e giochi*. ALMA Edizioni.
- Hancock, M. (2012). *English pronunciation in use intermediate. Self-study and classroom use. Second Edition*. Cambridge University Press.
- Naddeo, C.M., & Trama, G. (2000). *Canta che ti passa. Imparare l'italiano con le canzoni*. ALMA Edizioni.

- Naddeo, C.M., Torresan, P., & Trama, G. (2013). *Nuovo Canta che ti passa. Imparare l'italiano con la musica e le canzoni*. ALMA Edizioni.
- Pegoraro, C. (2020). *Fonetica pratica della lingua italiana. A1/B2. Come pronunciare correttamente l'italiano. Regole e esercizi*. ALMA Edizioni.
- Peraro, W. (2018). *Pronunciare bene. Una raccolta di testi appositamente creati per esercitare la pronuncia*. Dino Audino.

Manuali di Lingua italiana per stranieri³

Al dente

- Birello, M., Bonafaccia, S., Petri, A., & Vilagrasa, A. (2017). *Al dente 1. Corso di italiano. Libro dello studente + esercizi. A1*. Edizioni casa delle lingue - Difusión.
- Birello, M., Bonafaccia, S., Bosc, F., Licastro, G., & Vilagrasa, A. (2017). *Al dente 2. Libro dello studente + esercizi. A2*. Edizioni casa delle lingue - Difusión.
- Birello, M., Bonafaccia, S., Bosc, F., Licastro, G., & Vilagrasa, A. (2018). *Al dente 3. Libro dello studente + esercizi. B1*. Edizioni casa delle lingue - Difusión.
- Birello, M., Bonafaccia, S., Bosc, F., Donati, D., Licastro, A., & Vilagrasa, A. (2019). *Al dente 4. Libro dello studente + esercizi. B1*. Edizioni casa delle lingue - Difusión.

Dieci

- Naddeo, C.M., & Orlandino, E. (2019). *Dieci. Lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri. A1*. ALMA Edizioni.
- Naddeo, C.M., & Orlandino, E. (2020). *Dieci. Lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri. A2*. ALMA Edizioni.
- Naddeo, C.M., & Orlandino, E. (2021). *Dieci. Lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri. B1*. ALMA Edizioni.
- Naddeo, C.M., & Orlandino, E. (2022). *Dieci. Lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri. B2*. ALMA Edizioni.

Nuovo contatto

- Bozzone Costa, R., Ghezzi, C., & Piantoni, M. (2014). *Nuovo contatto A1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Loescher Editore.
- Piantoni, M., Bozzone Costa, R., & Ghezzi, C. (2014). *Nuovo contatto A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Loescher Editore.
- Ghezzi, C., Piantoni, M., & Bozzone Costa, R. (2015). *Nuovo contatto B1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Loescher Editore.
- Piantoni, M., Bozzone Costa, R., & Ghezzi, C. (2017). *Nuovo contatto B2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Loescher Editore.

³ I manuali di lingua sono inseriti per ordine alfabetico in base al titolo del manuale e di livello del QCER, dall'A1 al livello più alto disponibile e analizzato.

Bozzone Costa, R., Piantoni, M., Scaramelli, E., & Ghezzi, C. (2013). *Nuovo contatto C1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Loescher Editore.

Nuovo Espresso

Ziglio, L., & Rizzo, G. (2014). *Nuovo Espresso 1. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi. A1*. ALMA Edizioni.

Balì, M., & Rizzo, G. (2014). *Nuovo Espresso 2. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi. A2*. ALMA Edizioni.

Balì, M., & Ziglio, L. (2015). *Nuovo Espresso 3. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi. B1*. ALMA Edizioni.

Balì, M., & Dei, I. (2017). *Nuovo Espresso 4. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi. B2*. ALMA Edizioni.

Massei, G., & Bellagamba, R. (2017). *Nuovo Espresso 5. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi. C1*. ALMA Edizioni.

Massei, G., & Bellagamba, R. (2017). *Nuovo Espresso 6. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi. C2*. ALMA Edizioni.

Nuovissimo progetto italiano

Marin, T. (2019). *Nuovissimo progetto italiano 1. Corso di lingua e civiltà italiana. A1-A2*. Edilingua.

Marin, T. (2020). *Nuovissimo progetto italiano 2. Corso di lingua e civiltà italiana. B1-B2*. Edilingua.

Marin, T., & Cernigliano, M.A. (2020). *Nuovissimo progetto italiano 3. Corso di lingua e civiltà italiana. C1*. Edilingua.

Nuovo Senza frontiere

Pasqualini, T., & Flammini, P. (2023). *Nuovo senza frontiere 1. Corso d'italiano come seconda lingua. A1*. Edilingua.

Pasqualini, T., & Flammini, P. (2024). *Nuovo senza frontiere 2. Corso d'italiano come seconda lingua. A2*. Edilingua.

Pasqualini, T., & Borri, A. (2023). *Nuovo senza frontiere 2. Corso d'italiano come seconda lingua. B1*. Edilingua.

quiitalia.it

Santeusanio, N. (a cura di). (2011). *quiitalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello elementare. Guida per l'insegnante*. Le Monnier – Mondadori Education.

Santeusanio, N. (2012). *quiitalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello intermedio (B1). Guida per l'insegnante*. Le Monnier – Mondadori Education.

Marasco, M.V., & Santeusanio, N. (2014). *quiitalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello intermedio (B2). Guida per l'insegnante*. Le Monnier – Mondadori Education.

Spazio Italia

- Diaco, M.F., & Tommasini, M.G. (2011). *Spazio Italia 1. Corso di italiano per stranieri. Manuale + eserciziario livello A1*. Loescher Editore.
- Tommasini, M.G., & Diaco, M.F. (2012). *Spazio Italia 2. Corso di italiano per stranieri. Manuale + eserciziario livello A2*. Loescher Editore.
- Tommasini, M.G., & Diaco, M.F. (2013). *Spazio Italia 3. Corso di italiano per stranieri. Manuale + eserciziario livello B1*. Loescher Editore.
- Tommasini, M.G. (2015). *Spazio Italia 4. Corso di italiano per stranieri. Manuale + eserciziario livello B2*. Loescher Editore.

Sitografia

- Consiglio d'Europa, ECML - European Centre for Modern Languages. (2012). URL: <https://carap.ecml.at/en/Pluralistic-approaches>
- International Phonetic Association. URL: https://www.internationalphoneticassociation.org/IPAcharts/inter_chart_2018/IPA_2018.html
- SIL. IPA Transcription with SIL Fonts. URL: https://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?id=fontdownload&site_id=nrsi
- Typeit.org. URL: <https://ipa.typeit.org/full/>

Risorse e materiali online

- Calabrò, L. (2011). *Che t'aggia di*. Unità di apprendimento sulla canzone di Celentano, A.; Mina. 1998. URL: <https://www.languagesbysongs.eu/page-01-it.htm>
- Calabrò, L. (2013). *Sapore di sale*. Unità di apprendimento sulla canzone di Paoli, G. (1965). URL: <https://www.languagesbysongs.eu/page-01-it.htm>
- Celentano, A.; Mina. *Che t'aggia di*. URL: <https://youtu.be/p3TZrdNmdbcv>
- Brignano, E. *La partecipazione di nozze - Il Matrimonio -#zelig*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IPxqdP9REOw>
- Chat GPT. URL: <https://chatgpt.com/>
- GrammatikAI. Correttore Ortografico, Riformulazione & Traduttore Online basato sull'IA. URL: <https://grammatikai.com/it/correttore-di-testo>
- Kahoot!. URL: <https://kahoot.com/it/>
- Languages and Integration through Singing. URL: <https://www.languagesbysongs.eu/>
- Lingua.com. URL: <https://lingua.com/it/italiano/lettura/famiglia/>
- Loescher. Materiale aggiuntivo di fonetica. URL: <https://italianoperstranieri.loescher.it/materiale-didattico?pag=1&cat=&mat=&dest&editore=&livello=&destinazione=&obbiettivo=Fonetica#level200>

Mizou. URL: <https://mizou.com/bot>

Murf.ai. AI Voice Generator with Ultra-Realistic AI Voices. URL: <https://murf.ai/>

Natural Reader. AI Text to Speech. URL: <https://www.naturalreaders.com/>

Phone it! – LFSAG (Laboratorio di Fonetica Sperimentale Arturo Genre). URL:

<https://www.lfsag.unito.it/phoneit/index.html>

Sanako Connect. URL: <https://sanako.com/connect>

Text Adviser. Assistente di Scrittura con IA per Contenuti Impeccabili. URL:

<https://textadviser.com/it#gsc.tab=0>

Wordwall wordwall.net. URL: [https://wordwall.net/it/resource/2231090/ital-](https://wordwall.net/it/resource/2231090/italiano/indovinelli-con-le-doppie-simona-palazzolo-logopedista)

[iano/indovinelli-con-le-doppie-simona-palazzolo-logopedista](https://wordwall.net/it/resource/2231090/italiano/indovinelli-con-le-doppie-simona-palazzolo-logopedista)

Appendice I

Griglia di analisi per le attività di fonetica nei manuali di italiano L2/L2

Sezione 1 – Dati anagrafici e biografici del manuale

1. Titolo del manuale _____

2. Anno di pubblicazione

- dal 1980 al 1989

- dal 1990 al 1999

- dal 2000 al 2019

- dal 2020 a oggi

3. Casa Editrice

- Alma Edizioni

- Loescher

- Le Monnier

- La casa delle lingue

- Pearson

- Oxford

- DeAgostini

- Zanichelli

- MacMillan

- Eli

- Libreria Universitaria

- Erikson

- Edilingua

4. Se alla domanda n. 3 hai risposto “altro”, scrivi il nome della casa editrice riportato sulla copertina del libro

5. Livello del QCER

- pre-A1

- A1-A2

- A1

- A2

- B1-B2

- B1

- B2

- C1

- C2

6. Se alla domanda n. 3 hai risposto “altro”, scrivi il livello del QCER riportato sulla copertina del libro

6. Destinatari

- Bambini
- Pre-adolescenti (11-13)
- Adolescenti (13-18)
- Giovani adulti (19-24)
- Adulti (dai 25 in su)
- non è specificato

7. Di quante unità è composto il manuale?

- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- più di 13

8. Il manuale quale approccio o metodo segue?

- Metodo grammaticale traduttivo
- Metodo diretto
- Silent Method
- Total Physical Response
- Suggestopedia
- Approccio Task-based
- Metodo comunicativo
- Approccio integrato
- Altro

9. Se hai risposto “Altro” alla domanda n.8, vuoi fornire qualche informazione in più? _____

Sezione 2: Informazioni sulle attività fonetiche nei manuali

10. nel manuale sono presenti attività fonetiche?

- Sì
- No

11. Se sì, le attività fonetiche si trovano

- all'interno del manuale
- in un manuale aggiuntivo

12. Se sì, qual è la posizione dell'attività fonetica all'interno dell'unità?

- Inizio
- Metà
- Fine
- Tutta l'unità
- In nessuna parte

13. Vuoi fornire qualche informazione in più? _____

14. Se sì, le attività di fonetica sono inserite in una o più fasi dell'unità di apprendimento?

Unità	Globalità	Analisi	Sintesi e reim- piego	Tutta l'unità, ma non rispetta le fasi	In nes- suna fase
0					
1					
2					
3					
...					

15. Vuoi fornire qualche informazione in più?

16. Se sì, le attività sono coerenti con il lessico proposto nell'unità?

Unità	Sì	No	In parte
0			
1			
2			
3			
...			

17. Vuoi fare qualche esempio?

18. Se sì, le attività sono coerenti con le funzioni comunicative proposte nell'unità

Unità	Sì	No	In parte
0			

1			
2			
3			
...			

19. Vuoi fare qualche esempio?

20. Se sì, sono presenti attività di ascolto e discriminazione di suoni e coppie minime?

Unità	Sì	No
0		
1		
2		
3		
...		

21. Vuoi fare qualche esempio?

22. Se sì, sono presenti attività di ascolto e ripetizione normale di frasi?

Unità	Sì	No
0		
1		
2		
3		
...		

23. Vuoi fare qualche esempio?

24. Se sì, sono presenti attività di ascolto e ripetizione di frasi in modalità regrediente?

Unità	Sì	No
0		
1		
2		
3		
...		

25. Vuoi fare qualche esempio?

26. Se sì, sono presenti attività di ascolto e discriminazione della fonotassi?

Unità	Affricazione	Cogemina- zione	Gruppi consonantici
0			
1			
2			
3			
...			

27. Vuoi fare qualche esempio?

28. Se sì, sono presenti attività di ascolto e ripetizione per la fonotassi?

Unità	Affricazione	Cogemina- zione	Gruppi consonantici
0			
1			
2			
3			
...			

29. Vuoi fare qualche esempio?

30. Se sì, sono presenti attività di ascolto e discriminazione dei tratti prosodici?

Unità	Ac- cento di pa- rola (fo- nico)	Ac- cento gra- fico	Du- rata di sil- laba	Ritmo	Legami tra pa- role (unione silla- bica)	Intona- zione della frase di- chiarativ a	Intona- zione della frase escla- mativa	Intona- zione della frase in- terrogati va	Intona- zione espres- siva
0									
1									
2									
3									
...									

31. Vuoi fare qualche esempio?

32. Se sì, sono presenti attività di ascolto e ripetizione dei tratti prosodici?

Unità	Ac- cento di pa- rola (fo- nico)	Ac- cento gra- fico	Du- rata di sil- laba	Ritmo	Legami tra pa- role (unione silla- bica)	Intona- zio- ne della frase di- chiar ativa	Intona- zio- ne della frase escla- mativ a	Intona- zio- ne della frase in- terro gati va	Intona- zione espres- siva

0									
1									
2									
3									
...									

33. Vuoi fare qualche esempio?

34. Se sì, sono presenti attività di ascolto e grafia (dettato, riempire gli spazi)?

Unità	Sì	No
0		
1		
2		
3		
...		

35. Vuoi fare qualche esempio?

36. Se sì, sono presenti attività di scrittura – rapporto pronuncia e grafia (riempire spazio vuoti senza ascolto)?

Unità	Sì	No
0		
1		
2		
3		
...		

37. Vuoi fare qualche esempio?

38. Se sì, sono presenti attività di lettura?

Unità	Sì	No
0		
1		
2		
3		
...		

39. Vuoi fare qualche esempio?

40. Se sì, sono presenti attività pratico-articulatorie?

Unità	Movimento del corpo	Immagine del cavo orale (orogramma) e descrizione articolatoria	Propriocezione	Drammatizzazione	Scioglilingua
0					
1					
2					
3					
...					

41. Vuoi fare qualche commento o esempio?

42. Se sì, sono presenti attività con le canzoni per ascoltare, scrivere e pronunciare?

Unità	Sì	No
0		
1		
2		
3		
...		

43. Vuoi fare qualche commento o esempio?

44. Sono inserite le nuove tecnologie o app per la fonetica?

Unità	Sì	No
0		
1		
2		
3		
...		

45. Se sì, in quale modalità sono inserite le nuove tecnologie o app per la fonetica?

46. Se sì. Dove sono inserite le nuove tecnologie o app per la fonetica?

47. Vuoi fare qualche commento o esempio?

48. Sono presenti espansioni online del manuale per la fonetica?

- Sì
- No

49. Se sì, per quali unità sono presenti le espansioni online del manuale per la fonetica?

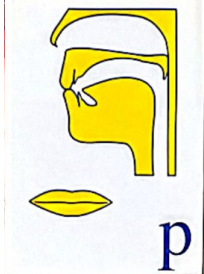
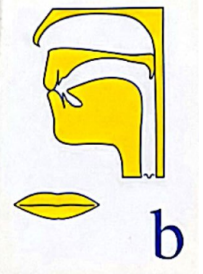
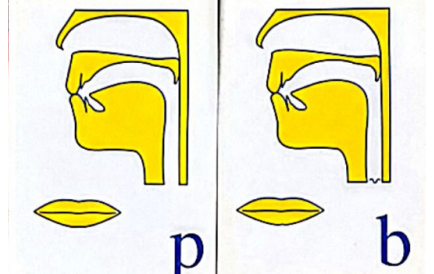
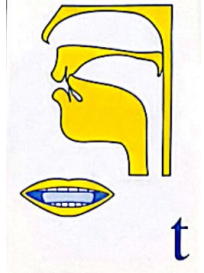

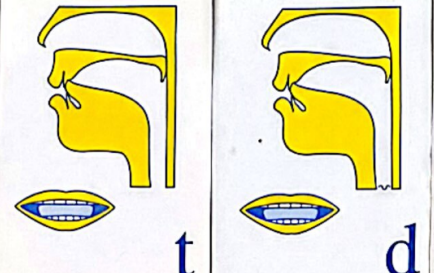
50. Vuoi fare qualche commento o esempio?



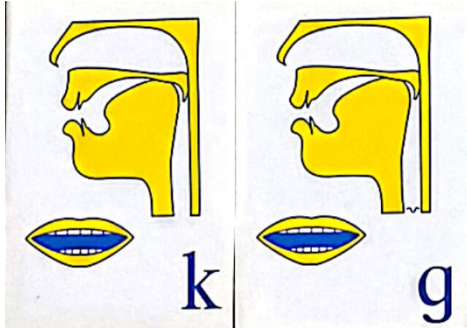
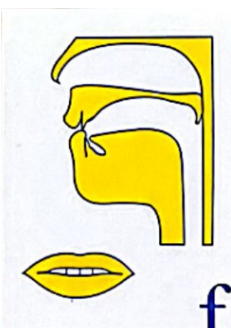
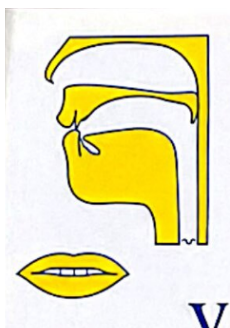
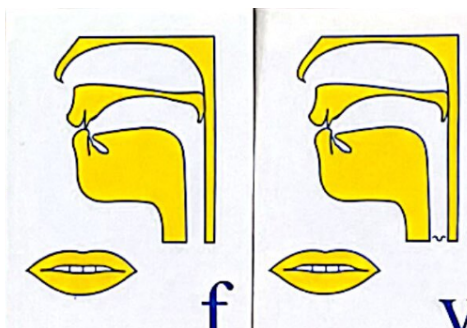
51. Considerazioni aggiuntive


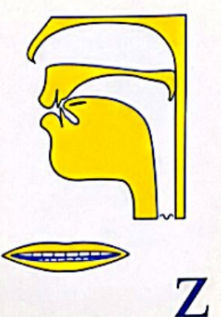
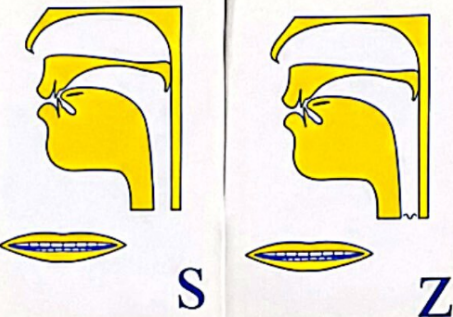
Appendice II




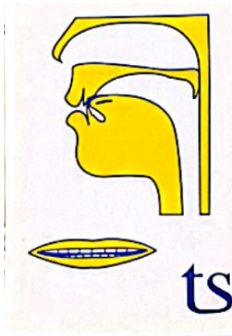
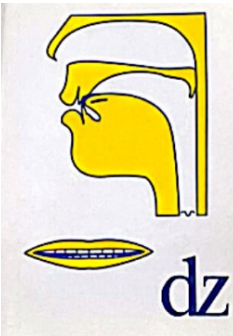
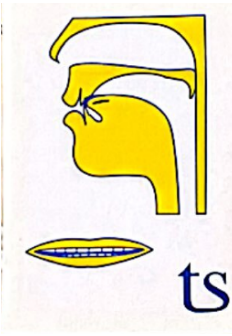

Orogrammi e descrizione articolatoria dei suoni dell'italiano

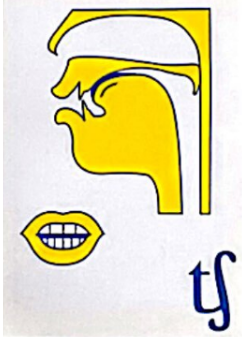

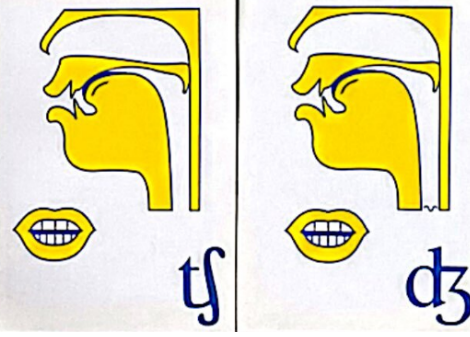
Immagini tratte dalle carte a corredo di e descrizioni articolatorie da Costamagna, L. 1996. *Pronunciare l'italiano*. Perugia: Guerra Edizioni.

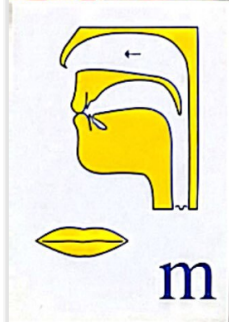

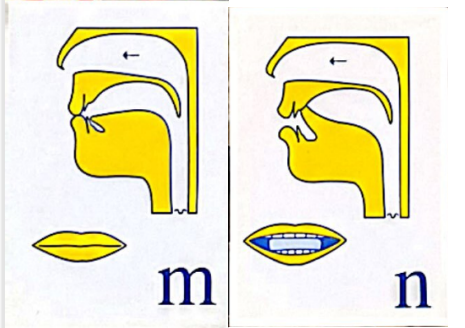
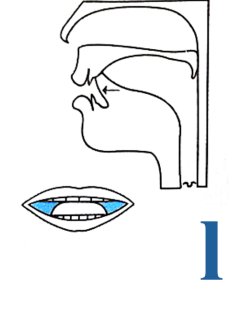

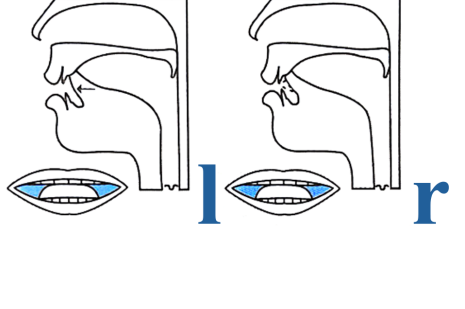
		
<p>Chiudete bene le labbra e bloccate il passaggio dell'aria verso l'esterno. Aprite velocemente le labbra e dite [p], l'aria esce rapidamente all'esterno. Le corde vocali non vibrano.</p>	<p>Per pronunciare questo suono chiudete bene le labbra e bloccate il passaggio dell'aria verso l'esterno come per [p]. Aprite velocemente le labbra e dite [b]. L'aria esce dalla bocca. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>Per differenziare questi due suoni dovete controllare le corde vocali. Chiudete le orecchie con le mani e dite [p] alcune volte. Fate la stessa cosa con [b], mentre le labbra sono ancora chiuse voi dovete sentire la vibrazione delle corde vocali. Dite [pp bb pp bb]. Se non sentite la differenza fate gli esercizi sulla sonorità.</p>
		
<p>Per pronunciare questo suono appoggiate la punta</p>	<p>Per pronunciare questo suono appoggiate la punta</p>	<p>Per differenziare questi due suoni dovete controllare le corde vocali. Chiudete le orecchie con le mani e dite [t] alcune</p>







<p>della lingua contro i denti superiori. Staccatela e dite [t], l'aria esce velocemente dalla bocca. Le corde vocali non vibrano.</p>	<p>della lingua contro i denti superiori, come per [t]. Staccatela e dite [d]. L'aria esce dalla bocca. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>volte. Fate la stessa cosa con [d], mentre l'aria è ancora trattenuta dalla lingua voi dovete sentire la vibrazione delle corde vocali. Dite [tt dd tt dd]. Se non sentite la differenza fate gli esercizi sulla sonorità.</p>
		
<p>Per pronunciare questo suono toccate il velo con la parte posteriore del dorso della lingua. Staccate la lingua dal velo e dite [k], l'aria esce velocemente dalla bocca. Le corde vocali non vibrano.</p>	<p>Per pronunciare questo suono toccate il velo con la parte posteriore del dorso della lingua. Staccate la lingua dal velo e dite [g], l'aria esce dalla bocca. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>Per differenziare questi due suoni dovete controllare le corde vocali. Chiudete le orecchie con le mani e dite [k] alcune volte. Fate la stessa cosa con [g], mentre l'aria è ancora trattenuta dalla lingua voi dovete sentire la vibrazione delle corde vocali. Dite [kg kg kg]. Se non sentite la differenza, fate gli esercizi sulla sonorità.</p>
		
<p>Per pronunciare</p>	<p>Per pronunciare</p>	<p>Per differenziare questi due suoni dovete controllare le corde vocali. Chiudete le</p>



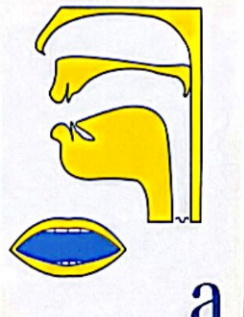
<p>questo suono portate l'interno del labbro inferiore toccare i denti superiori. Fate uscire l'aria dalla bocca e pronunciate [f] a lungo [fffff]. Le corde vocali non vibrano.</p>	<p>questo suono portate l'interno del labbro inferiore a toccare in denti superiori come per [f]. Fate uscire l'aria dalla bocca e pronunciate [v] a lungo [vvvvv]. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>orecchie con le mani e dite [f]. Fate la stessa cosa con [v], mentre l'aria esce dalla bocca dovete sentire la vibrazione delle corde vocali. Dite [fv fv fv fv]. Se non sentite la differenza fate gli esercizi sulla sonorità.</p>
		
<p>Per pronunciare questo suono portate la punta della lingua vicino ai denti inferiori. Fate uscire l'aria dalla bocca e pronunciate [s] a lungo [sssss]. L'aria passa per un canale stretto (nella figura c'è una linea che lo indica), la lingua non è piatta. Le corde vocali non vibrano.</p>	<p>Per pronunciare questo suono portate la punta della lingua vicino ai denti inferiori come per [s]. Fate uscire l'aria dalla bocca e pronunciate [z] a lungo [zzzzz]. L'aria passa per un canale stretto. La lingua non è piatta. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>Per differenziare questi due suoni dovete controllare le corde vocali. Chiudete le orecchie con le mani e dite [s]. Fate la stessa cosa con [z], mentre l'aria esce dalla bocca dovete sentire la vibrazione delle corde vocali. Dite [sz sz sz sz]. Se non sentite la differenza, fate gli esercizi sulla sonorità.</p>

		
<p>Per pronunciare questo suono avvicinate il dorso della lingua al palato toccando i lati. La punta della lingua è verso il basso. Fate uscire l'aria dalla bocca e pronunciate [ʃ] a lungo [ʃʃʃʃ]. L'aria passa per un canale stretto. La lingua non è piatta. Controllate le labbra, sono in avanti. Le corde vocali non vibrano.</p>	<p>Per pronunciare questo suono toccate il palato con il dorso della lingua, la punta della lingua è rivolta verso il basso. Le labbra sono distese. L'aria passa attraverso il naso. Pronunciate [ʎ], le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>Per pronunciare questo suono toccate il palato con il dorso della lingua. La punta della lingua è rivolta verso il basso. L'aria passa ai lati della lingua. Pronunciate [ʎ], le labbra sono distese. Le corde vocali devono vibrare.</p>
		 
<p>Per pronunciare questo suono toccate i denti</p>	<p>Per pronunciare questo suono toccate i denti</p>	<p>Per differenziare questi due suoni dovete controllare le corde vocali. Chiudete le orecchie con le mani e dite [ts] alcune</p>

<p>superiori con la punta della lingua. Staccate la lingua, ma lasciatela vicino ai denti. Fate uscire l'aria, e pronunciate [ts] alcune volte. Controllate le labbra, sono distese. Le corde vocali non vibrano.</p>	<p>superiori con la punta della lingua. Staccate la lingua, ma lasciatela vicino ai denti. Fate uscire l'aria e pronunciate [dz] alcune volte. Controllate le labbra, sono distese. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>volte. Fate la stessa cosa con [dz], mentre l'aria è ancora trattenuta dalla lingua, dovete sentire la vibrazione delle corde vocali. Dite [ts dz ts dz]. Se non sentite la differenza, fate gli esercizi sulla sonorità.</p>
		
<p>Per pronunciare questo suono toccate la parte compresa tra gli alveoli e il palato con la parte anteriore della lingua. La punta della lingua è verso il basso. Staccate la lingua, fate uscire l'aria dalla bocca e pronunciate [tʃ]. Controllate le labbra, sono in avanti. Le corde vocali non vibrano.</p>	<p>Per pronunciare questo suono toccate la parte compresa tra gli alveoli e il palato con la parte anteriore della lingua come per [tʃ]. La punta della lingua è verso il basso. Staccate la lingua, fate uscire l'aria dalla bocca e pronunciate [dʒ]. Controllate le labbra, sono in avanti. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>Chiudete le orecchie con le mani e dite [tʃ] alcune volte. Fate la stessa cosa con [dʒ], mentre l'aria è ancora trattenuta dalla lingua voi dovete sentire la vibrazione delle corde vocali. Dite [tʃ dʒ tʃ dʒ]. Se non sentite la differenza, fate gli esercizi sulla sonorità.</p>

		
<p>Per pronunciare questo suono chiudete bene le labbra e bloccate il passaggio dell'aria verso l'esterno. Fate uscire l'aria dal naso. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>Per pronunciare questo suono toccate gli alveoli con la punta della lingua. L'aria passa attraverso il naso. Pronunciate [n] alcune volte. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>Una consonante geminata è una consonante che ha una durata maggiore: è più lunga del normale (in media il doppio). Leggete in silenzio la parola ['mam-ma] e, sempre in silenzio, dividetela in sillabe ['mam-ma]. Il suono [m] comincia nella prima sillaba e finisce nella successiva. Pronunciate la parola a voce alta senza interruzione.</p>
		
<p>Per pronunciare questo suono toccate gli alveoli con la punta della lingua. L'aria passa ai lati della lingua. Pronunciate [l] alcune volte. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>Per pronunciare questo suono fate vibrare la punta della lingua contro gli alveoli e dite [r]. Le corde vocali devono vibrare.</p>	<p>Per differenziare questi due suoni dovete ricordare di far vibrare la punta della lingua per [r] e non per [l].</p>

		
<p>Praticate prima il suono [i]. Ascoltate il suono [j]. Per pronunciare questo suono avvicinate la lingua al palato lasciando uno spazio per il passaggio dell'aria. La lingua è in movimento e, non ferma come per il suono [i]. Le labbra sono distese.</p>	<p>Praticate prima il suono [u]. Ascoltate il suono [w]. La lingua ha un movimento veloce e non è ferma come per la vocale [u]. Le labbra sono in avanti e molto arrotondate. Le guance sono molto vicine tra di loro.</p>	<p>Ascoltate il suono [u]. Per pronunciare questo suono portate il dorso della lingua indietro e in alto, la punta verso il basso. Le labbra sono molto arrotondate. Pronunciare una [u] lunga [uuuuu]. Continuate in silenzio. Pensate alla posizione della vostra lingua.</p>
		
<p>Ascoltate il suono [i]. Per pronunciare questo suono portate la lingua avanti e in alto con la punta verso il basso. Controllate i lati posteriori della</p>	<p>Prima praticate il suono [i]. Ascoltate il suono [e]. per pronunciare [e] abbassate leggermente la lingua. Controllate i lati posteriori della</p>	<p>Prima praticate il suono [ɛ]. Per pronunciare [ɛ] abbassate leggermente la lingua. Controllate i lati posteriori della lingua, non toccano i denti superiori. Le labbra sono ancora distese, ma più aperte che per [e]. Pronunciate una [ɛ] lunga:[ɛɛɛɛɛ]. Continuate in silenzio. Pensate alla posizione della</p>

<p>lingua, devono toccare i denti superiori. Le labbra sono distese. Pronunciate una [i] lunga: [iiiiii]. Continuate in silenzio. Pesate alla posizione della vostra lingua.</p>	<p>lingua, devono toccare i denti superiori. Le labbra sono ancora distese, ma più aperte che per [i]. Pronunciate una [e] lunga: [eeeeee]. Continuate in silenzio. Pensate alla posizione della vostra lingua.</p>	<p>vostra lingua.</p>
		
<p>Prima praticate il suono [u]. Ascoltate il suono [o]. Per pronunciare questo suono portare il dorso della lingua indietro, ma più in basso che per il suono [u]. Le labbra sono arrotondate, ma un po' più aperte. Pronunciate una [o] lunga: [ooooo]. Continuate in silenzio. Pensate alla posizione della vostra lingua.</p>	<p>Prima praticate il suono [o]. Ascoltate il suono [ɔ]. Per pronunciare questo suono portare il dorso della lingua indietro, ma più in basso che per il suono [o] (la lingua è più distesa). Le labbra sono arrotondate, ma po' più aperte. Pronunciate una [ɔ] lunga: [ɔɔɔɔɔ]. Continuate in silenzio. Pensate alla posizione della vostra lingua.</p>	<p>Ascoltate il suono [a]. Per pronunciare questo suono la lingua deve essere piatta, il più in basso possibile. Il dorso è al centro della bocca. Le labbra sono molto aperte. Pronunciate una [a] lunga: [aaaaa]. Continuate in silenzio. Pensate alla posizione della vostra lingua.</p>

Appendice III

Questionario preformazione

- 1) Sesso: **M** **F**
- 2) Età: _____
- 3) Nazionalità: _____
- 4) Insegnamento della lingua italiana da _____ anni
presso _____
- 5) Hai mai studiato fonetica e fonologia? **Sì / No**
- 6) Se Sì, dove e quando?

- 7) Hai mai studiato didattica della fonetica? **Sì / No**
- 8) Se Sì, dove e quando?

- 9) Sei a conoscenza delle tecniche didattiche o strumenti per insegnare la pronuncia della lingua italiana L2/LS? **Sì / No**
- 10) Se sì, quali? _____
- 11) Pensi che ti possa servire una formazione in didattica della fonetica?
Sì / No
- 12) Perché? _____
- 13) Pensi che sia difficile insegnare la fonetica? **Sì / No**
- 14) Perché? _____
- 15) Pensi che sia utile insegnare la fonetica? **Sì / No**
- 16) Perché? _____

Questionario post-formazione

- 1) Sesso: **M** **F**
- 2) Età: _____
- 3) Nazionalità: _____
- 4) Ti sono piaciuti i momenti dedicati alla didattica della fonetica? **Sì / No**
- 5) Se Sì, che cosa in particolare ti è piaciuto di più?

- 6) Se no, perché? _____
- 7) Quali attività tra quelle presentate ti sono rimaste più impresse e perché? _____
- 8) Hai trovato utile fare l'attività laboratoriale a gruppi? **Sì / No**
- 9) Perché? _____

10) Pensi di poter iniziare o, se già lo fai, di continuare a lavorare sulla pronuncia? **Sì / No**

11) Se sì, in che modo?

12) Se No, perché? _____

13) Ti piacerebbe approfondire alcune tematiche o conoscerne altre in futuro? **Sì / No**

14) Quali? _____

15) Usa degli aggettivi per definire la docente.

16) In che cosa può migliorare, sia in merito alla presentazione dei contenuti sia in merito alla relazione con i docenti?

Grazie 😊😊😊

Appendice IV

Questionario di indagine sulla formazione dei docenti di italiano L2/LS in ambito professionale e fonetico

Sezione 1: Informazioni generali sui docenti

1. Genere M/F/Altro
2. Età (20-24; 25-30; 31-34; 35-40; 41-45; 46-50; 51 e oltre)
3. Qual è la sua L1? (elenco di tutte le lingue)
4. Qual è la L2/LS (lingua seconda/straniera) che parla e scrive maggiormente? (elenco di tutte le lingue)
5. Conosce un'altra L2/LS (lingua seconda/straniera)? (elenco di tutte le lingue)
6. Continente di provenienza (Africa, America, Asia, Europa, Oceania)
7. Stato di provenienza (elenco di tutti gli stati)
8. Se ha risposto "Altro" nella domanda precedente, specifichi di dove
9. Qual è l'età degli apprendenti a cui insegna abitualmente? (bambini 3-5 anni; bambini 6-10 anni; preadolescenti 11-13 anni; adolescenti 14-18 anni; giovani adulti 19-23 anni; adulti 24-64 anni; anziani 65 anni e oltre)
10. Qual è la tipologia di istituto in cui insegna abitualmente? (scuola infanzia, scuola elementare (primaria I grado), scuola media (secondaria I grado), scuola superiore (secondaria II grado), Università (Facoltà di lettere/filologia o simile), CLA (Centro Linguistico di Ateneo), scuola privata di lingue, centro di accoglienza per migranti, Altro)
11. Se ha risposto "Altro" alla domanda precedente, specifichi la tipologia di centro/ente, oppure se vuole aggiungere informazioni da un'altra delle risposte date, lo può fare qui.

Sezione 2: Informazioni relative alla formazione personale e in ambito fonetico

12. Grado di istruzione (indicare il titolo conseguito con il grado più elevato) (Diploma, Laurea v.o., Laurea Triennale, Master I° livello in didattica dell'italiano L2/LS o tematiche simili, Laurea Magistrale, Master II° livello in didattica dell'italiano L2/LS o tematiche simili, Laurea conseguita all'estero, Specializzazione biennale in didattica della lingua italiana, Dottorato in glottodidattica o tematiche simili)
13. Quali sono le discipline caratterizzanti il suo percorso? _____
14. È in possesso di una certificazione in glottodidattica? (Non possiedo nessuna certificazione; Sì, DITALS BASE; Sì, DITALS 1° livello; Sì, DITALS 2° livello; Sì, DITALS per la SCUOLA ITALIANA; Sì, CEDILS; Sì, DILS-PG 1°

- livello; Sì, DILS-PG 2° livello; Sì, possiedo una certificazione per l'insegnamento dell'italiano a stranieri conseguita all'estero, Sì, possiedo una certificazione per l'insegnamento di un'altra lingua seconda/straniera; Altro)
15. Se ha risposto "Altro" alla domanda precedente, specifichi il nome della certificazione e per quale lingua
16. Possiede competenze specifiche sulle caratteristiche fonetico-fonologiche e ritmico-prosodiche della sua lingua materna e/o dell'italiano? Sì/No
17. Se ha risposto "sì" alla domanda precedente, come le ha acquisite? _____
18. Ha mai seguito un corso di formazione/specializzazione per l'esercitazione della pronuncia e dell'intonazione della lingua italiana e/o della sua lingua materna? Sì/no
19. Se ha risposto "sì" alla domanda precedente, può specificare? _____
20. Ha mai seguito un corso di formazione/specializzazione per l'insegnamento della pronuncia e dell'intonazione della lingua italiana e/o di un'altra L1 o L2/LS? Sì/No
21. Se ha risposto "sì" alla domanda precedente, può specificare? _____
22. Ha competenze nell'uso dei sistemi di annotazione del segnale vocale? Sì/No
23. Se ha risposto "sì" alla domanda precedente, può specificare quale/i? _____
24. Ha competenze nell'utilizzo dei sistemi di annotazione dell'intonazione? Sì/No
25. Se ha risposto "sì" alla domanda precedente, può specificare quale/i? _____
26. Ha competenze nell'analisi spettro-acustica del segnale vocale? Sì/No
27. Se ha risposto "sì" alla domanda precedente, come le ha sviluppate? _____
28. Ha competenze nell'uso di software per l'analisi acustica del segnale vocale e per l'esercitazione della fonetica? Sì/No
29. Se ha risposto "sì" alla domanda precedente, quale software conosce? _____
30. Ha competenze nell'utilizzo di metodi di esercitazione assistita da computer (CAPT)? Sì/No
31. Se ha risposto "sì" alla domanda precedente, può specificare quali metodi? _____

Sezione 3: informazioni relative alla didattica della fonetica

32. Secondo lei, è importante lavorare in classe sullo sviluppo della competenza fonetico-fonologica? (No, non serve a nulla; Ho sempre pensato di no, ma da quando gli studenti me lo chiedono mi sono accort* che non so come aiutarli; Sì, ho sempre pensato che fosse importante ma non mi sento preparat* a insegnarla; Sì, ho sempre pensato che fosse importante e mi sono preparat* autonomamente; Sì, ho sempre pensato che fosse importante e ho seguito dei corsi specifici)
33. Secondo Lei, i manuali per l'insegnamento dell'italiano L2/LS contengono attività sufficienti per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica? 8No, non ce ne sono proprio; No, non sono abbastanza sufficienti; Sì, per me sono sufficienti)
34. Se i manuali per l'insegnamento dell'italiano L2/LS fossero corredati di molte attività fonetiche, come per la grammatica, il lessico e le funzioni comunicative, Lei dedicherebbe più spazio all'insegnamento della pronuncia? (No, non dedicherei più tempo; Sì, dedicherei decisamente molto più tempo; Non lo so, forse avrei paura di non riuscire a finire di spiegare gli altri contenuti)
35. Indichi lo spazio dedicato durante le sue lezioni allo sviluppo di ognuna delle seguenti abilità linguistiche

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre
ascolto					
lettura					
scrittura					
parlato					

36. Indichi lo spazio dedicato durante le sue lezioni allo sviluppo delle seguenti componenti della competenza linguistico-comunicativa

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre
Pronuncia e intonazione					
Grammatica e riflessione metalinguistica					
Lessico					
Funzioni comunicative e					

pragmatica					
------------	--	--	--	--	--

37. Come sceglie i contenuti fonetico-fonologici per le sue lezioni? (Non li scelgo e non li svolgo; Uso quelli che trovo all'interno del manuale di classe; Li stabilisco a priori, tanto le difficoltà sono sempre le stesse; Li stabilisco in itinere, in base alle difficoltà che emergono)
38. In merito alla scelta dei contenuti fonetico-fonologici per le sue lezioni, vuole aggiungere qualcosa? _____
39. Durante le sue lezioni, dedica uno spazio specifico alle seguenti attività fonetiche?

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre
Riflessione fonologica					
Articolazione dei suoni					
Discriminazione dei suoni (scelta multipla)					
Individuazione (ascolta e segna)					
Insiemistica (individua pattern fonologici o prosodici simili)					
Confronto (tra tratti soprasegmentali e segmentali della lingua materna e della lingua straniera)					
Lettura (legami di					

parola, durata sillabica, accento, ritmo e intonazione di frase)					
Lettura espressiva e drammatizzazione					
Lettura labiale					
Lettura a partire dalla trascrizione fonetica					
Doppiaggio					
Ascolto e ripetizione					
Ascolto e ripetizione regrediente					
Lettura e ripetizione di poesie e scioglilingua					
Registrazione di poesie e scioglilingua e raffronto con il modello nativo					
Ascolto di canzoni					
Registrazione di canzoni e raffronto col modello nativo					

40. Durante le sue lezioni usa le nuove tecnologie e/o le app per sviluppare la competenza fonetico-fonologica?

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre
QR Code					
Kahoot!					
Registra- tore vocale					
Piattaforme Social (es. Telegram, whatsapp)					
Linoit / Padlet					
Canva					
Quizlet					
Altro					

41. Quali sono gli strumenti che utilizza per sviluppare la competenza fonetico-fonologica?

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre
Manuale di lingua					
Espansioni online del manuale di lingua					
Manuale specifico per l'inse- gnamento della fone- tica					
Tracce au- dio (mp3) al pc					
Tabelle so- nore IPA e trascrizioni fonetiche					
Spaccati sa- gittali, labio- grammi e					

orogrammi per l'articolazione delle consonanti e delle vocali					
Movimento delle mani per indicare il ritmo e l'andamento delle curve intonative					
Movimento del corpo per indicare l'accento di sillaba					
Atlanti intonativi					
Software per l'analisi del segnale vocale					
Video da YouTube					
Altro					

42. Di solito corregge gli errori di pronuncia e intonazione? Sì/No

43. Se ha risposto "sì" alla domanda precedente, attraverso quali tecniche fornisce il *feedback* correttivo?

	mai	raramente	qualche volta	spesso	sempre
Correzione esplicita					
Richiesta di riformulazione					
Richiesta di correzione al gruppo classe					

Ripetizione e completamento con abbinamento o scelta multipla					
Confronto di produzioni tramite un software di analisi vocale					
Altro					

44. Se ha risposto “Altro” alla domanda precedente, quali tecniche di correzione adotta? _____
45. Sarebbe interessat* a frequentare un corso per l’insegnamento della fonetica? Sì/No
46. Se ha risposto “Sì” alla domanda precedente, preferirebbe un corso online o in presenza? (Online; In presenza, Una parte online e una parte in presenza)
47. Sarebbe interessat* a conseguire una certificazione per l’insegnamento della fonetica? Sì/No
48. Spazio per considerazioni e commenti _____
49. Grazie per aver dedicato del tempo prezioso al completamento del questionario perché ha contribuito al miglioramento della ricerca e della formazione didattica.

“

L'insegnamento e l'apprendimento della pronuncia nei corsi di italiano come lingua seconda/straniera sono aspetti ancora molto trascurati. Al riguardo, il manuale si propone di fornire gli strumenti per l'insegnamento della fonetica dell'italiano come L2/LS. La prima sezione è costituita da tre capitoli teorici. Nel primo capitolo si presentano gli strumenti di politica linguistica, europei e nazionali, per l'insegnamento della pronuncia. Nel secondo capitolo si affrontano i contenuti di fonetica e fonologia della lingua italiana, mentre nel terzo capitolo si discutono le teorie sull'apprendimento dei tratti fonetico-fonologici con un focus sugli errori in italiano L2/LS. La seconda sezione consta di due capitoli. Nel quarto capitolo si affrontano i metodi e le tecniche didattiche a partire da un'indagine sulla presenza delle attività fonetiche nei manuali di lingua italiana; vengono inoltre mostrate tecniche didattiche e proposte attività utili alla formazione dei docenti. Nel quinto capitolo, grazie ai dati raccolti tramite due questionari, si indaga sull'effettiva formazione dei docenti per poi offrire spunti che favoriscano l'istruzione formale della fonetica e della sua pratica didattica

”

Lidia Calabrò è docente a contratto per i corsi di Didattica delle Lingue Moderne e Didattica Applicata delle Lingue Moderne presso l'UNINT (Università degli Studi Internazionali di Roma) e per i laboratori di lingua inglese all'interno del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Sapienza Università di Roma. Presso il CLA (Centro Linguistico di Ateneo) di quest'ultimo ateneo svolge anche attività di formazione per l'insegnamento della lingua italiana ad apprendenti stranieri. È docente di ruolo per la lingua inglese nella scuola secondaria di II grado. È specializzata nell'insegnamento dell'italiano come lingua non materna e ha conseguito un dottorato in Scienze Sociali con una tesi sulla comparazione strutturale, linguistica e contenutistica di codici etici universitari. Ha al suo attivo diverse pubblicazioni sulla didattica della fonetica in riviste scientifiche e in volumi di settore.