

# Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 attraverso la danza di tradizione popolare

Alessandra Pagan

(Istituto «Carlo Goldoni» Martellago, Venezia, Italia)

**Abstract** Motor skills such as sport and dance help trigger informal, experiential pathways of learning. In particular, a humanistic, glotto-pedagogical approach through traditional folk dance may facilitate the acquisition of an L2 level of Italian, thereby giving rise to a form 'parallel learning' in which determined linguistic formulations become immediately linked to the subject's direct, physical, lived experiences (perceptions-actions) and fostering synergistic collaboration between the hemispheres of the brain (as occurs in Total Physical Response teaching methods). Psychomotor research provides further indications on the use choreographic action to facilitate the teaching of Italian as foreign language through slow-motion, emphatic movement and vocalization, and the use of rhetorical figures, especially metaphors and idiomatic expressions which describe and interpret movement. Additionally, linguistic studies structured in this way lead to an understanding of the importance of non-verbal aspect of communication for the full comprehension of the message being conveyed.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Danza e lingua. – 3 Danza e dimensione extralinguistica. – 4 Danza e dimensione verbale. – 5 Dal gesto coreografico alla metafora linguistica e viceversa.

**Keywords** Motor skills. Traditional folk dance. Experiential pathways of learning. Facilitate the acquisition. Non-verbal aspect.

## 1 Introduzione

È noto da tempo che pratiche motorie come lo sport favoriscono l'attivazione di percorsi di apprendimento significativi e centrati sull'esperienza (per il concetto di apprendimento significativo e di *experiential learning* cf. Dewey 2014; Montessori 2015; Novak 2001; Rogers 1969; Ausubel 1968; per la dimensione ludica e lo sport come modalità strategica per l'apprendimento linguistico cf. Freddi 1990; Caon, Rutka 2004; Caon, Ongini 2008). In particolare un approccio glottodidattico umanistico attraverso la danza di tradizione popolare facilita l'acquisizione dell'italiano L2 e valorizza l'aspetto interculturale, dando vita a un 'apprendimento parallelo' in cui determinate formulazioni linguistiche si ancorano immediatamente a esperienze fisiche dirette (percezioni-azioni) vissute dal soggetto, favorendo la collaborazione sinergica fra gli emisferi cerebrali. Apprendiamo con tutto il nostro corpo, «immergendoci nell'esperienza, stando in situazione,

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/006

Submitted: 2017-09-27 | Accepted: 2018-06-13

© 2018 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

imitando il comportamento degli altri», in quanto «l'apprendimento ha un profondo radicamento biologico» (Rivoltella 2012, 143).

Le azioni e i movimenti hanno, infatti, un ruolo centrale nei processi di formazione e rappresentazione mentale, condizionando l'apprendimento del linguaggio.<sup>1</sup> Così scrive Oliverio (2001, 13): «i movimenti non sono un puro meccanismo, [...] essi danno forma alla mente» e, aggiungono Rizzolatti e Sinigaglia (2006, 3),

noi non ci limitiamo a muovere braccia, mani e bocca, ma raggiungiamo, afferriamo o mordiamo qualcosa. È in questi 'atti' e non 'meri movimenti', che prende corpo la nostra esperienza dell'ambiente che ci circonda e che le cose assumono per noi immediatamente significato.

A tal proposito, annota Mezzadri (2015, 114),

le recenti scoperte neuroscientifiche, soprattutto relative all'organizzazione del sistema senso-motorio, hanno radicalmente modificato la nostra visione del cervello e il concetto stesso di funzioni cognitive. Una delle funzioni cognitive che più ne ha risentito è il linguaggio. In particolare la teoria dell'*Embodiment* (linguaggio incarnato) sostiene [...] che gli stessi esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà anche per comprendere il materiale linguistico che descrive questa esperienza [...]. Ciò che appare centrale nell'approccio incarnato al linguaggio è l'esperienza sensori-motoria a cui fanno riferimento specifici elementi linguistici come i nomi, i verbi e gli aggettivi.

La continua successione-associazione di parole da un lato, di gesti e di movimenti dall'altro, visti e agiti per imitazione, attiva una procedura simile a quella dell'apprendimento della lingua madre. Esperienze ripetute di battere i piedi, camminare, spostarsi a destra, associate alle rispettive espressioni verbali, facilitano l'attribuzione di significato alle parole, la memorizzazione e il successivo processo di astrazione. Tali azioni sviluppano la logica mentale basata su rapporti di causa-effetto (prima-dopo-allora) sulla quale si struttura il sistema prelinguistico e la concatenazione del pensiero, che ha un'organizzazione gerarchica lineare, come afferma Oliverio (2001, 29-30),

<sup>1</sup> Bruner (in Rosin 2013, 36) sostiene che i bambini piccoli hanno capacità di «rappresentazione enattiva»: non classificano gli oggetti del mondo con parole e simboli, ma con i gesti e le azioni, per esempio portandosi un bicchiere immaginario alle labbra per far capire che hanno sete. L'identificazione degli oggetti sembra dipendere quindi «non tanto dalla natura degli oggetti incontrati quanto dalle azioni evocate» (Bruner 1994, 28), «un oggetto non è altro che quello che si fa con esso» (1967, 31).

l'evoluzione di alcuni comportamenti motori, come la capacità di costruire e manipolare strumenti, ha fatto sì che si affermasse una logica dei movimenti basata su una sequenza di passi concatenati, di nessi di causa ed effetto: man mano, la corteccia motoria [...] e quella premotoria [...] hanno sviluppato una crescente capacità di generare sequenze di movimenti concatenati e hanno finito per contagiare anche 'l'area di Broca', che controlla la motricità del linguaggio [...] Parlare, cioè articolare una sequenza di sillabe, rassomiglia, in termini di eventi muscolari sequenziali, all'azione di scheggiare una selce o scagliare una lancia.

Il linguaggio dunque non consiste solamente in una produzione mentale astratta, ma coinvolge necessariamente l'attività del corpo. Lo schema di verticalità, ad esempio, emerge da aspetti esperienziali corporei conaturati alle nostre percezioni motorie come alzarsi, raggiungere, salire che danno forma a concetti e strutture del linguaggio. Oliverio (2002, 9) sostiene che «esperienze cenestetiche come in alto e in basso, destra e sinistra, dentro e fuori, hanno man mano fornito la base fisica e concreta per lo sviluppo di simboli e metafore utilizzate nel linguaggio». In particolare le figure retoriche (similitudine, metafora, allegoria, metonimia, sineddoche, iperbole e sinestesia) esprimono in modo evidente questi legami. Il linguaggio poetico, suggerisce Vecchiato (2007, 169), è quello che «più si avvicina come funzionamento, finalità e struttura al linguaggio del corpo. Nel linguaggio del corpo ad un significato possono corrispondere vari significati e viceversa; il loro codice indicativo è il simbolo».

Per questa ragione, durante l'insegnamento di una danza, è fondamentale il ricorso a similitudini e metafore per descrivere un movimento o una figura. In tal modo l'esperienza coreutica, come in un percorso a ritroso, spinge il ragazzo, da un lato, a «ritrovare quella sensibilità arcaica» (Vecchiato 2007, 220) che integra mente e corpo facendo dialogare linguaggio non verbale e verbale attraverso l'azione e l'emozione, dall'altro, lo invita a ri-costruire la sua esperienza in una nuova lingua, favorendo il processo di acquisizione.

La ricerca neurolinguistica suggerisce, infatti, alla didattica l'importanza della 'direzionalità' nell'apprendimento, come sostiene Danesi (2015, 60),

l'apprendimento procede meglio se il discente viene esposto a stimoli che attivano modalità di elaborazione cerebrale che segue un percorso logico che va 'dall'emisfero destro a quello sinistro', per così dire, e cioè se viene esposto prima a un input contestualizzato e sensoriale attivante le funzioni del R-Mode, e, in seguito, a un tipo di input analitico e categoriale attivante, invece, le funzioni del L-Mode.

La facilitazione dell'apprendimento linguistico attraverso l'attività coreutica è ulteriormente rafforzata sul piano motivazionale dal piacere di realizzare un'attività finalizzata insieme con altri che attiva in modo ottimale le funzioni dei neuroni specchio.<sup>2</sup> La contestualizzazione dei comandi verbali che avviene durante lo studio di una danza, mette in situazione comunicativa-relazionale, creando le condizioni favorevoli per la ricezione dello stimolo cognitivo: compagni e docente fungono da 'enzimi facilitatori' velocizzando l'acquisizione della seconda lingua.

## 2 Danza e lingua

Alla luce di quanto detto un percorso d'insegnamento dell'italiano L2, organizzato sull'esperienza coreutica, può servirsi di alcuni approcci derivati dai metodi affettivi (cf. Danesi 2015, 26) e costruiti secondo una visione neuroscientifica come quello del *Total Physical Response* (un metodo glottodidattico messo a punto dallo psicologo americano James J. Asher, tra gli anni Sessanta e Settanta che sviluppa abilità di comprensione, senza richiedere risposte verbali, ma risposte totalmente fisiche) e di alcuni suggerimenti maturati in ambito psicomotorio.

Altri spunti provengono dagli studi sul ruolo che la metafora assume in campo linguistico e cognitivo (cf. in particolare Lakoff, Johnson 2012) e dal tentativo di incorporare l'uso della metafora nella pratica glottodidattica (cf. Danesi, 2015). La metafora è, infatti, «un efficace mezzo euristico che facilita il processo di apprendimento di una seconda lingua», introducendo quindi un procedimento per scoperta a carattere intuitivo, analogico (Anthony Discenza 1992, 193). Inoltre, come sostengono Chiara e Maria Mussini (2006), la metafora può veicolare una lingua e cultura nuova «valorizzando le conoscenze nella lingua madre», attivando abilità già presenti nello studente e recuperando l'uso della funzione metalinguistica che si pone al servizio di una vera e propria operazione interculturale. Intesa come nesso tra cognizione e linguaggio, essa diventa un'occasione per riflettere sul relativismo culturale e sugli stereotipi del pensiero e del linguaggio.

Oltre a ciò, secondo una visione interdisciplinare, introdotta dal costruttivismo, sapere la lingua è un'operazione complessa che implica competenze grammaticali, lessicali ed extralinguistiche (cinesiche, prossemiche, vestemiche, oggettemiche).

2 La corteccia premotoria si attiva quando osserviamo gli altri compiere un movimento mediante l'azione dei *mirror neurons*, neuroni specchio che sono al centro dei comportamenti imitativi (cf. Oliverio 2001). La vista di atti compiuti da altri determina nell'osservatore «un immediato coinvolgimento delle aree motorie deputate all'organizzazione e all'esecuzione di quegli atti», è tale coinvolgimento che «consente di decifrare il significato degli 'eventi motori' osservati, ossia di comprenderli in termini di azione» (Rizzolatti, Sinigaglia 2006, 121-2).

Filtrata da queste componenti epistemologiche, l'esperienza coreutica non punta solo al prodotto (imparare una danza) ma ai processi: la danza diventa un pretesto per lo sviluppo di competenze linguistiche in connessione con la dimensione extralinguistica, in particolare quella della gestualità.

### 3 Danza e dimensione extralinguistica

Ogni coreografia attiva codici cinetici che possono essere organizzati in base alle funzioni comunicative e sociolinguistiche prodotte.

Le ricerche democinesiche avviate negli anni Settanta da Carpitella, che studiano e definiscono il linguaggio del corpo e i suoi vocaboli come fatti culturali, forniscono una base teorico - procedurale a questo percorso. Carpitella, ad esempio, distingue fra una cinesica comunicativa, tipica dell'ambiente napoletano, e una cinesica informativa, che caratterizza la Barbagia, nel Massiccio del Gennargentu in Sardegna, la prima prevalentemente gestuale, la seconda posturale informativa (Carpitella 1981). È possibile esperire ciò confrontando alcune danze di area campana (come ad esempio una tammuriata giulianese) e sarda (che hanno nella postura e nella pulsazione la loro originalità come avviene anche nei balli di origine celtica e bretone). La contemporanea consultazione dell'archivio delle teche RAI (<http://www.teche.rai.it/archivio-del-folclore-italiano/>) permette di riscontrare differenze tra contesti socio-culturali ed etno-linguistici e di osservare, in particolare nelle danze del sud, tracce del gesticolare comunicativo tipico degli italiani (Ravnikar 2012).

In alcune danze il gesto accompagnato dalla musica diventa codice, con funzionalità pragmatica e interpersonale. Nei balli entrano cenni di saluto e congedo (come riverenze, continenze, inchino, *congè*): lo vediamo nella bassadanza che, trapiantando il ballo rurale nella corte tra il XV e il XVI secolo, esibisce il gioco della cortesia e della convenienza. Con le danze di corte (pavane e allemande) il gesto in musica diventa ostentazione del rango e la danza assume forma di corteo, diventando anche esibizione davanti a un pubblico di spettatori. Il lento incedere e le movenze auliche si riflettono nella vestemica, come si può vedere nel pesante abito con strascico indossato dalla *Dama di Norimberga in abito da ballo* (ca. 1500) di Dürer; al contrario abiti leggeri, che suggeriscono maggior libertà di movimento, sono indossati dalle *Donne danzanti* in catena aperta nell'affresco di Ambrogio Lorenzetti (1290-1348), *Effetti del buon governo* (Siena, Palazzo Pubblico). Così come i diversi modi di muovere o di agitare il grembiule nelle danze popolari riflettono precisi codici di comunicazione - di benevolenza o di opposizione - della vita quotidiana.

Anche gli oggetti e l'abbigliamento hanno un ruolo importante all'interno della comunicazione non verbale, scrive a tal proposito Balboni (2007, 72),

la scelta del vestiario comunica sia il rispetto che portiamo all'interlocutore sia l'atteggiamento relazionale che si vuole instaurare, soprattutto in termini di ufficialità o informalità di un incontro. Ma gli indicatori di formalità [...] variano tra le culture.

Un percorso linguistico quindi strutturato sull'esperienza coreutica porta alla consapevolezza dell'importanza nella comunicazione della componente non verbale per la comprensione del significato globale del messaggio. Come sostiene Caon (2010, 30),

il controllo della gestualità nella comunicazione è fondamentale perché i gesti possono avere non solo significati differenti ma anche un diverso valore sociolinguistico: ad esempio un gesto italiano di registro assolutamente neutro può essere volgare o addirittura offensivo in altre culture.

La comunicazione è, inoltre, multimodale, sostiene Isabella Poggi (2013, 107),

chi parla dice parole, ma fa anche pause, fa sentire silenzi e intonazioni, produce gesti, sguardi, espressioni, posture; ed è grazie a una complessa interazione che questi segnali contribuiscono a comunicare un significato [...] per capirlo è necessario trascrivere la 'partitura' di questa sinfonia, individuarne ogni nota per capire il contributo di ogni strumento.

L'esperienza coreografica è dunque un invito a esplorare l'ambito della comunicazione non verbale, usando i movimenti del corpo che le diverse culture hanno prodotto nelle loro danze, a confrontare il gesto con le relative espressioni verbali, a classificarlo, a descriverlo verbalmente; a riflettere sulle variazioni di registro (formale e informale), sulle funzioni pragmatiche e sulle differenze interculturali.

La comparazione tra gestualità ed espressioni linguistiche mette in luce problemi comunicativi e stereotipi, i gesti non sono 'naturali' (universalmente riconosciuti) bensì 'culturali' (Caon 2010). In tal senso l'iperbole gestuale della spettacolarizzazione folclorica tende a evidenziare precisi stereotipi comportamentali. L'esperienza coreografica può proporsi quindi come propedeutica alla «cinesica interculturale» (Caon 2010, 38), sviluppando competenze extralinguistiche mediante la padronanza dei linguaggi non verbali.

#### **4 Danza e dimensione verbale**

Una glottodidattica della danza popolare facilita l'apprendimento attivando operazioni di transcodifica che permettono il passaggio dal codice linguistico a quello cinesico visivo. Come avviene nel *Total Physical Response* (TPR) l'insegnante dà dei comandi attraverso *input* verbali associati al mo-

vimento che gli studenti eseguiranno. Secondo Asher è il modo imperativo del verbo, non la forma dichiarativa, a consentire l'esatta comprensione senza traduzione, come avviene nel 40% delle comunicazioni negli ambiti lavorativi e scolastici. In italiano, a differenza di altre lingue, l'imperativo non è codificato mediante una forma basica del verbo, che equivale spesso alla radice verbale, ma è complicato dalla presenza di più forme, come sostiene Pallotti (2006), tuttavia non bisogna dimenticare che l'intenzione della frase è evidenziata anche dall'intonazione e dall'espressione del viso.

I suggerimenti provenienti dal TPR per la progettazione dell'esperienza glottodidattica coreutica forniscono all'insegnante strumenti per una gestione consapevole dell'insegnamento della L2, rendendo l'input controllabile, in particolar modo per gli alunni stranieri neoarrivati, in situazione scolastica nella quale la lingua costituisce sia l'oggetto dell'acquisizione-apprendimento sia lo strumento per queste operazioni (Balboni 2008a).

Attraverso la danza, che instaura un rapporto di causa-effetto, l'esperienza fattuale rende credibile l'informazione sincronizzando parole con i movimenti del corpo e facilitando la traduzione della risposta fisica in comportamenti linguistici, output, per via della diretta relazione tra significante e significato. L'esperienza motoria attiva l'apprendimento facendo leva sull'emisfero destro (percettivo e globale), seguendo il modello naturale, per il quale la comprensione anticipa la produzione verbale (propria invece dell'emisfero sinistro analitico) che, secondo Asher, non può essere insegnata ma 'modellata' e appare in modo spontaneo.<sup>3</sup> Anche nella danza, l'insegnante deve porre attenzione alle difficoltà dell'input verbale affinché i comandi possano essere presentati gradualmente in modo semplificato e selettivo e ripresi alla fine dell'attività, elencandoli su lavagna portablocchi o Lim (lavagna interattiva multimediale). In un comando possono essere inseriti per accrescimento, oltre al verbo nei diversi tempi, i sostantivi, gli aggettivi, le preposizioni, secondo una progressione che non è però grammaticale ma lessicale. È importante, nella prima fase di apprendimento linguistico, spostare l'accento sul lessico, non come studio di singoli vocaboli ma di sequenze indivisibili e parzialmente modificabili, per favorire un lavoro diverso da quello dell'acquisizione grammaticale. Secondo l'approccio di Asher, infatti, riporta Mastromarco (2005), la lingua è costituita di *chunks*, «pezzettini di lingua prefabbricati» (formule di routines, forme idiomatiche, verbi frasali, strutture frastiche, marcatori

3 Un nodo fondamentale del TPR è, infatti, il rispetto del periodo di silenzio (la cui durata è in relazione al soggetto, alla sua personalità e anche all'area di provenienza linguistica). La richiesta immediata di produzione linguistica (a partire anche da semplici domande: «Come ti chiami?») inserisce, secondo Asher, un filtro affettivo che rallenta l'acquisizione (Mastromarco 2010). Il modello scolastico, fondato sul primato della produzione verbale, propone al contrario un sistema innaturale. Promuove e sviluppa la dominanza sinistra a discapito della funzione destra, in modo tale da farla apparire come naturale.

sintattici che segnalano le intenzioni del parlante, forme sociali di saluto o commiato), più complessi delle singole parole, il cui uso è fondamentale per la fluenza e l'abilità di eloquio. L'abbinamento tra gesto e input verbale produce inoltre ridondanza favorendo la trasformazione dell'*input* selezionato dal docente in *intake*, quella parte di input a cui l'apprendente presta attenzione (Pallotti 2006). Per esempio il comando: «Fate tre passi a destra» costituito di verbo, aggettivo numerale, sostantivo, preposizione, può essere anticipato dal movimento della gamba destra.

Un suggerimento significativo per approfondire l'insegnamento della L2 attraverso la danza popolare proviene anche dai modi di classificare i comandi in tipologie proposte da Reid Wilson: il TPRB (dove B sta per *Body*) che accorpa tutti i comandi che hanno a che fare con il movimento fisico; il TPRO (*Objects*) che introduce le azioni esercitate su un oggetto, allargando ad altri campi l'esperienza linguistica (ad esempio si elencano le azioni corrispondenti alla radio come accendere, spegnere, alzare, abbassare il volume, cambiare stazione, ecc.); il TPRP (*Picture*), che opera con attività connesse alle immagini. Infine il TPRS (*Storytelling*), sviluppato da Blain Ray nel 1990, che propone esercizi che permettono di passare dall'imperativo a forme dichiarative («Lei prende la gomma; questa è la gomma», ecc.), usando tecniche relative alla narrazione di storie o alla creazione di drammatizzazioni. Nel caso nostro è possibile passare da forme imperative a forme dichiarative descrivendo una danza.

Altre indicazioni sul modo di facilitare l'insegnamento dell'italiano L2 attraverso il gesto e l'azione coreografica arrivano dalla ricerca psicomotoria attraverso il rallentamento, l'enfatizzazione del movimento e della vocalizzazione e l'uso di figure retoriche, in particolare della metafora e di espressioni idiomatiche che descrivono e interpretano i movimenti. Un passo può essere presentato in modo metaforico con riferimento all'imitazione ad esempio di un animale: «Fai come il cavallo» (*branle des chevaux*), «Fai il passo dello zoppo o dell'ubriaco», o attraverso l'onomatopea musicale (*cha cha cha*), per esprimere il passo composto. A questo ritmo è possibile per di più ancorare delle frasi o stringhe foniche che, proprio grazie al ritmo e alla contemporanea esecuzione fisica, vengono memorizzate ancora più velocemente.

Il pensiero psicomotorio evidenzia inoltre la differenza tra azione e movimento corporeo: l'attività muscolare può costituire un elemento di un'azione ma non la esaurisce perché in sé non implica uno scopo. A tal riguardo scrivono Berti e Comunello (2011, 96),

nel linguaggio comune, ma anche in molti linguaggi tecnici, 'azione' e 'movimento' sono considerati sinonimi. Esiste invece una profonda differenza fra l'una e l'altro, e la distinzione è affermata in modo drastico e sintetico da Habermas: «Un movimento corporeo è elemento di un'azione, ma non è un'azione».

La consapevolezza di tale distinzione consente di esplicitare la pregnanza pragmatica di un verbo in relazione alle diverse connotazioni che dipendono dal contesto, trasformando un semplice movimento coreografico in azione diretta a uno scopo, attivando percorsi di decontestualizzazione e ricontestualizzazione e combinando le funzioni del gesto con le relative espressioni linguistiche.

Un movimento come quello di alzare un braccio, scorporato dalla performance coreografica, può appartenere quindi ad azioni diverse, come afferrare qualcosa situata in alto o salutare o fermare qualcuno. È il contesto in cui si svolge a conferire significato all'azione, che consiste infatti in una concatenazione di movimenti nei quali può essere scomposta. Mentre il movimento si compie nel presente, qui-ora, l'azione è sempre rivolta al futuro, è qualcosa d'intenzionale. La psicomotricità trasforma i movimenti in azioni attraverso la struttura narrativa in cui lo spazio e il tempo costituiscono il palcoscenico. Una glottodidattica della danza può dunque stimolare, mediante l'attività di contestualizzazione e decontestualizzazione di movimenti-azioni, una riflessione che può avere notevole efficacia sul piano linguistico. È possibile sviluppare l'ambito semantico di uno stesso verbo contestualizzandolo in rapporto a diverse esperienze concrete. Ad esempio partendo dal verbo-movimento 'camminare' è possibile individuare e drammatizzare diverse modalità di azione: camminare a piedi nudi, con le mani, sull'erba in montagna, per strada con le scarpe col tacco alto.

Si lavora sulla lingua e con la lingua non solo quando s'insegna una danza ma anche quando si tenta una descrizione o una sua rappresentazione cinetografica/simbolica. Quest'attività sollecita l'osservazione dal punto di vista razionale, sequenziale e logico, favorendo competenze analitiche e di produzione scritta, correlate all'emisfero sinistro. Dalla *Labanotation* e dalla *Kinetographia*<sup>4</sup> possono essere estrapolati alcuni descrittori che consentono l'osservazione e la trascrizione verbale di una danza come le parti del corpo coinvolte, le azioni compiute (andare, venire, saltare, camminare, girare), gli aggettivi usati (lungo, corto, alto, basso). Nelle culture occidentali la danza è spiegata a partire dal passo, in quelle asiatiche dai movimenti delle parti superiori del corpo, in Thailandia, Vietnam, Cambogia, Indonesia, Giappone il ballo viene eseguito in primo luogo con le braccia, le dita e lo sguardo.

L'analisi o la scrittura di un testo descrittivo di una danza può sviluppare competenze grammaticali (lessicali e morfologiche) introducendo una

4 *Labanotation* e *Kinetographia* sono due approcci differenti di notazione del movimento. Il primo in uso nei paesi di lingua inglese (Inghilterra e USA) fu creato da Rudolf von Laban (1878-1958), il secondo deve il contributo anche ad Albrecht Knust (1896-1978) ed è praticato nell'Europa centro-orientale. Laban, oltre ad essere il promotore della funzione educativa della danza nella scuola, *Modern Educational Dance* (1948), sviluppò anche una metodologia per l'osservazione e l'analisi del linguaggio cinetico, per lo studioso il movimento è, infatti, una forma di pensiero. Il lavoro di Laban s'intreccia con la ricerca di Ray Birdwhistell (1918-94) che in Italia è stata approfondita, come si è visto, da Carpitella.

riflessione metalinguistica. Per esempio è possibile proporre attività sulla deissi, la cui interpretazione dipende da informazioni extralinguistiche. Fissando dei punti o uno spazio di tempo all'interno di sequenze gestuali è semplice esperire deittici temporali come 'prima' e 'dopo' e sottolineare in maniera esperienziale la differenza tra verbi deittici di movimento come 'andare' e 'venire' e dei deittici spaziali come 'questo' e 'quello'.

## 5 Dal gesto coreografico alla metafora linguistica e viceversa

Per facilitare l'apprendimento linguistico durante l'insegnamento di una danza è fondamentale, come si è visto, ricorrere a un linguaggio verbale figurato, in particolare metaforico che, abbinato alla gestualità, conferisce concretezza e intellegibilità all'enunciato.

Dall'altro lato anche l'espressione gestuale-coreutica trasferisce nel linguaggio verbale la forma del suo significato. Le stesse manifestazioni della gestualità, infatti, da quelle convenzionali (come, per esempio, agitare la mano in segno di saluto) a quelle rituali e coreografiche, anche quando non hanno carattere imitativo e mimetico, insieme a tutta una serie di segnali di tipo cinesico, prossemico, paralinguistico, intonazionale, trasmettono significati metaforici, suggerendo analogie e generalizzazioni. Nei gesti deittici, l'oggetto o una persona viene indicato con l'indice o con la mano aperta; in quelli iconici si raffigura nell'aria la forma o vengono imitati i movimenti di un oggetto, di un animale, di una persona; nei batonici le mani si muovono ritmicamente per scandire, enfatizzare le sillabe accentate di una frase; i gesti simbolici o emblematici, alcuni culturalmente determinati, altri codificati biologicamente (come ad esempio i gesti di esultanza), sostituiscono intere frasi o parole (cf. Birdwhistell 1970; Ekman, Frisen 1969). In particolare questi ultimi, definiti non a caso gesti olofrastici (cf. Poggi 2013; Sobrero, Miglietta 2006), hanno un forte valore retorico.

Proprio per il fatto che il fenomeno metaforico si manifesta nel linguaggio verbale e in altri sistemi simbolici, Lakoff e Johnson (2012, 21) sostengono che la metafora non sia semplicemente una figura del linguaggio poetico, ma uno strumento cognitivo che permette di categorizzare le nostre esperienze,

la metafora è diffusa ovunque nel linguaggio quotidiano, e non solo nel linguaggio ma anche nel pensiero e nell'azione: il nostro comune sistema concettuale, in base al quale pensiamo e agiamo, è essenzialmente di natura metaforica. I concetti che regolano il nostro pensiero [...] strutturano ciò che noi percepiamo, il modo in cui ci muoviamo nel mondo e in cui ci rapportiamo agli altri.

Con la parola 'metafora' in linguistica cognitiva, sostiene Danesi (2015, 100),

ci si riferisce a qualsiasi fenomeno di figurazione, e cioè a qualsiasi processo per cui un'entità viene associata ad una seconda entità. Siccome tutte le figure retoriche o tropiche manifestano un unico processo mentale, rappresentabile con la formula  $A=B$ , oggi si parla solo di processi di metaforizzazione.

Notevoli sono le ripercussioni nella pratica glottodidattica offerte da questa teoria per il valore attribuito sia all'aspetto cognitivo, sia al lessico «carico di valenze e connotazioni culturali» (Balboni 2014, 93).

Secondo Lakoff e Johnson il processo metaforico si basa su una concezione interattiva (e «bimodale», Danesi 2015, 99) che permette di comprendere un dominio concettuale nei termini di un altro, «il processo metaforico risiede nella trasformazione di esperienze 'vissute' in schemi di pensiero astratti» (101). Ogni metafora ha il dominio di origine (concreto), il dominio bersaglio (astratto) e la mappatura, l'insieme delle corrispondenze, dell'uno e dell'altro.

La totalità dei «domini concettuali che formano un singolo concetto astratto» rappresenta ciò che Lakoff e Johnson definiscono «modello culturale» (Danesi 2015, 103). A differenza dei concetti concreti, che hanno carattere referenziale, i concetti astratti, infatti, sembrano accessibili solo metaforicamente (ad esempio l'amore, concetto astratto, viene rappresentato come un'esperienza dolce sia a livello verbale che in altri sistemi simbolici, si pensi ai confetti o ai cioccolatini).

Le metafore, dunque, condivise o evitate, influenzerebbero il nostro modo di pensare, e il linguaggio evidenzerebbe la modalità di funzionamento del nostro sistema concettuale.

Il linguaggio figurato, introdotto durante l'insegnamento di una danza, diventerebbe perciò un pretesto per riflettere sul modo in cui un dominio viene concettualizzato nei termini di un altro e per risalire, mediante associazioni, alle matrici culturali che hanno originato i concetti astratti della lingua in oggetto in un continuo confronto con la lingua di origine. È proprio questo procedimento che implementa il lessico, sviluppando ciò che Danesi (2015, 97) indica come «fluenza concettuale».

Lo studioso (2015, 98) opera una distinzione tra 'fluenza verbale', capacità di programmare messaggi in modo conforme dal punto di vista prettamente grammaticale, e 'fluenza concettuale', abilità di programmare gli stessi messaggi in modo autentico dal punto di vista concettuale-culturale. Mentre nei parlanti nativi fluenza concettuale e fluenza verbale procedono «in fase», sostiene Danesi, negli studenti di una L2 queste si rivelano spesso «sfasate» a causa di una non adeguata esposizione «ai contenuti autentici che il discorso nella L2 permette di incarnare». Gli studenti spesso hanno «un'accettabile 'fluenza verbale'»

nella L2, senza però avere una corrispondente ‘fluenza concettuale’». Tale sfasatura causa errori concettuali che ostacolano la comprensione (Danesi 2015, 119).

L’esperienza coreutica suggerisce la costruzione di unità di apprendimento (UDA) focalizzate su domini concettuali, proprio perché la danza è da sempre legata a ogni «occorrenza umana», dalla nascita, alle nozze, alla malattia, alla guerra, alle stagioni, ecc. (Sachs 1966, 75). Le metafore prodotte durante il suo l’insegnamento creano una situazione di apprendimento che, come suggerisce Danesi (2015, 107), facilita l’elaborazione del materiale presentato «in termini concettuali, anziché prettamente grammaticali o comunicativi».

Lakoff e Johnson individuano diverse tipologie di metafore: quelle ‘strutturali’ «in cui un concetto è metaforicamente strutturato in termini di un altro», nel nostro caso, ad esempio, *la vita è una danza* e viceversa; quelle di ‘orientamento’, che non strutturano ma organizzano «un intero sistema di concetti in termini di un altro [...] che hanno a che vedere con l’orientamento spaziale: su-giù, dentro-fuori, davanti-dietro, profondo-superficiale, centrale-periferico» (2012, 33). Questi orientamenti, radicati nella nostra esperienza fisica pre-linguistica, spiegano fenomeni più astratti e sembrano attraversare tutte le culture, con varie modalità. Chi è ‘su’ è contento, mentre essere ‘giù’ significa essere tristi; è ‘in sé’ o ‘fuori di sé’ chi è in grado o meno di ragionare. La felicità, il sorriso, l’espansività, la gioia sono ‘larghe’ (*si aprì in un ampio sorriso, gli si allargava il cuore*), la tristezza è ‘stretta’ (*mi si stringe il cuore*).

Se pensiamo quindi alla ‘danza’ nei termini un ipotetico tema del discorso, appare evidente principalmente il parallelo esistenziale tra danza (tenore) e vita (veicolo) che associa l’esperienza danzante all’essere e sembra fondare il suo dominio sulla metafora strutturale ‘muovo quindi vivo’. Il movimento dunque rappresenterebbe la qualità comune tra tenore e veicolo, rivelando l’immediata contrapposizione con la morte, intesa come assenza di movimento, di conseguenza l’instabilità, data dal bilanciamento tra vita e morte, ‘tra-balla’.

Molte sono le espressioni presenti nel nostro linguaggio quotidiano che si riflettono in questa metafora: danza la foglia nel vento, il traffico visto da una distanza aerea, i movimenti di un formicaio, gli uomini nella catena di montaggio, le stelle, l’erba nei prati, le farfalle in volo, le emozioni, i sentimenti, le ore, i giorni. Qualunque elemento, scrive Staro (2012, 19) «di cui non siano visibili il motore originario, la motivazione o la causa scatenante non si muove ma... danza». Non a caso i termini *branle*, *carola* e *valzer* rimandano a movimenti come oscillare, dondolare e volteggiare che queste danze realizzano ritmicamente.

Fanno parte di questo schema anche le metafore che comprendono la danza in termini emozionali come gioia ed energia (lo stesso concetto di emozione rimanda al latino *movere*).

La metafora - la vita è una danza - invita quindi a esplorare ed esperire verbi come: girare, traballare, volteggiare, ondeggiare, saltare, gioire; oppure aggettivi come: frenetica vorticoso, lenta, leggera, eterna, precaria, instabile, etc.

Moltissime sono le metafore che comprendono la danza e che rimandano ad altri domini concettuali (la danza come linguaggio del corpo, come cibo per l'anima, come viaggio, come espressione del sacro, quest'ultima potrebbe dar luogo alla seguente catena associativa: bellezza-paradiso-leggerezza-verticalità-direzione-eternità-tempo-circularità, etc.)

Anche la differenza tra ballare e danzare nell'uso linguistico italiano può essere oggetto d'indagine. Non si dice infatti *danzi come un orso*, ma *balli come un orso*, non si *danza su un quattrino* per dire che si fa una cosa molto bene senza uscire dai bordi, come non si dice *ora si danza!* per esprimere preoccupazione per un pericolo imminente. La ragione di questo può essere rintracciata nell'etimologia dei due vocaboli, mentre il lemma ballare deriva dal greco *bállein* con il significato di 'lanciare e scuotere', il termine danza risale invece al francese *dancer*, 'muoversi di qua e di là', e al latino *abantiare*, 'venire avanti' (Cortellazzo, Zolli 2008). Ballare tende a essere un'esperienza fisica in cui circolano energia e desiderio di evasione, danzare sottende un criterio di ordine e prede-terminazione.

I modi di dire *entrare in ballo*, *essere in ballo*, *tenere in ballo*, *tirare in ballo*, ma anche *essere presi nel vortice della danza* mettono in gioco quelle che Lakoff e Johnson definiscono 'metafore ontologiche' che permettono di «comprendere le nostre esperienze in termini di oggetti e di sostanze» (2012, 45). Nelle espressioni *entrare in ballo* oppure *essere colpito da una danza* (così come *essere colpiti dal sorriso di una persona*) la danza viene infatti vista come contenitore e come un oggetto.

In questo senso la danza-contenitore, ben evidenziata da tutte le danze circolari, può fisicamente delimitare uno spazio delineando campi visivi. Per questa ragione è possibile entrare, uscire, essere dentro-fuori o nel centro della danza. Quando la danza presenta più cerchi concentrici, implica nell'analisi anche le nozioni di esclusione-inclusione: nelle società tradizionali il cerchio esterno, quando è formato da donne e bambini, viene interpretato come esclusione rispetto al cerchio maschile interno che, viceversa, se gira all'esterno, include e protegge.

Ogni azione coreutica comunica attraverso la postura, lo stato d'animo, il carattere di una persona e molti sono anche i modi di dire che la comprendono, ad esempio *stare sul filo della schiena* vuol dire mostrare energia, fierezza nelle proprie azioni e si esprime nella posizione a schiena dritta (Quartu, Rossi 2012, 149). Il modo di dire *darsi delle arie*, che significa, letteralmente, 'estendere il corpo', indica il portamento, oggetto di descrizione dei primi trattati sulla danza che risalgono al XV secolo (Lombardi 2000, 20).

L'insegnamento di una danza quindi apre così anche alla possibilità di analizzare, ed esperire, espressioni letterali e idiomatiche e riflettere sul loro significato.

Troviamo nelle espressioni legate alla danza-ballo anche esempi di metonimia o sineddoche e casi di personificazione quando incontriamo espressioni come *è nel mondo ecclesiastico che si verifica la condanna del ballo, le danze ci aspettano* o quando diciamo *la bourrée è entrata nella suite* intendendo 'l'uso della danza'. Potrebbe rientrare tra questi esempi anche la consuetudine di chiamare una danza col nome del suo passo fondamentale, come ad esempio *reel, jig*. Nella metonimia vi sono diverse parti che possono stare per il tutto, la scelta di una di esse, piuttosto che un'altra ne determina la priorità: nella tradizione europea il passo è fondamentale, non così per le tradizioni orientali, come si è visto.

Metafora e metonimia sono due diversi tipi di processi di comprensione: «la metafora è fondamentalmente un modo di concepire una cosa in termini di un'altra»; la metonimia invece «ha soprattutto funzione referenziale, cioè ci permette di usare un'entità che sta al posto di un'altra» (Lakoff, Johnson 2012, 56).

Molte sono le sfide che potrebbero essere accolte da un approccio glottodidattico coreutico come quella, ad esempio, d'immaginare una discussione non come una guerra ma come una danza, seguendo i suggerimenti di Lakoff e Johnson (2012, 23) che però, attraverso l'azione coreutica, può essere effettivamente esperita (come avviene, ad esempio, nella *capoeira*, danza brasiliana).

Non bisogna dimenticare che un concetto metaforico può inoltre oscurare altri aspetti della nostra esperienza, per esempio il fatto di percepire la danza solo come movimento trascura l'aspetto cooperativo. Affermare che *la danza popolare è comunicazione* può costituire un altrettanto fecondo tema del discorso.

## Bibliografia

- Ausubel, David P. (1968). *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Balboni, Paolo E. (2007). *La comunicazione Interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, Paolo E. (2008a). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2008b). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci.
- Berti, Eraldo; Comunello, Fabio (2011). *Corpo e mente in psicomotricità*. Trento: Erickson.
- Birdwhistell, Ray L. (1970). *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Bruner, Jerome S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Bruner, Jerome S. (1994). *Lo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Caon, Fabio (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.
- Caon, Fabio; Ongini, Vinicio (2008). *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Caon, Fabio; Rutka, Sonia (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.
- Carpitella, Diego (1981). «Cinesica 1. Napoli. Il linguaggio el corpo e le tradizioni popolari: codici democinesici e ricerca cinematografica». *La ricerca folklorica*, 3, 61-70. URL <https://www.jstor.org/stable/1479458> (2018-09-04).
- Cortellazzo, Manlio; Zolli, Paolo (2008). *DELI - Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Danesi, Marcel (2015). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Dewey, John (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
- Disenza, Anthony (1992). «Metafore e didattica della seconda lingua». Pinto, Maria Antonietta; Danesi, Marcel (a cura di), *La metafora fra processi cognitivi e processi comunicativi*. Roma: Bulzoni, 193-8.
- Ekman, Paul; Friesen, Wallace V. (1969). «The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding». *Semiotica*, 1(1), 49-98.
- Freddi, Giovanni (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (2012). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- Lombardi, Carmela (2000). *Danza e buone maniere nella società dell'Antico Regime*. Arezzo: Mediateca del Barocco.
- Mezzadri, Marco (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Loescher; Bonacci.
- Mastromarco, Arcangela (2005). *Imparare l'italiano con il metodo TPR*. Firenze: Giunti.
- Mastromarco, Arcangela (a cura di) (2010). *A scuola: giocare, costruire, fare per... imparare l'italiano con il metodo TPR*. URL [http://www.centrocome.it/?post\\_type=ital2&p=226](http://www.centrocome.it/?post_type=ital2&p=226) (2017-09-10).
- Montessori, Maria (2015). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Mussini, Chiara; Mussini, Maria (2006). «Il livello retorico della lingua tra letteratura e comunicazione quotidiana». *Bollettino Itals*, Aprile. <http://www.itals.it/il-livello-retorico-della-lingua-tra-letteratura-e-comunicazione-quotidiana> (2017-09-10).
- Novak, Joseph (2001). *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson.
- Oliverio, Alberto (2001). *La mente*. Milano: Rizzoli.
- Oliverio, Alberto (2002). «L'apprendimento: concetti e parole. Motricità, linguaggio e apprendimento». *Scuola e città*, 53(1), 6-18.
- Pallotti, Gabriele (2006). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Poggi, Isabella (2013). *Le parole del corpo*. Roma: Carocci.
- Quartu, Monica; Rossi, Elena (2012). *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milano: Hoepli.

- Ravnikar, Bruno (2012). *Cinetografia e ballo popolare*. Roma: Gremese.
- Rivoltella, Pier Cesare (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina Raffaello.
- Rizzolatti, Giacomo; Sinigaglia, Corrado (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina Raffaello.
- Rogers, Carl R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus (OH): Merrill.
- Rosin, Hanna (2013). «Generazione touchscreen». *Internazionale*, nr. 995, aprile, Anno 20.
- Sachs, Curt (1966). *Storia della danza*. Milano: Il Saggiatore.
- Sobrero, Alberto A.; Miglietta, Annarita (2006). *Introduzione alla linguistica italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Staro, Placido (2012). «Sorpresa e Consonanza. La funzione della danza popolare». Nori, Noretta (a cura di), *Viaggio nella danza popolare*. Roma: Gremese, 11-103.
- Vecchiato, Mauro (2007). *Il gioco psicomotorio*. Roma: Armando.