

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E INTERPRETAZIONE
Sede di Forlì

Corso di Laurea magistrale in Interpretazione (classe LM - 94)

TESI DI LAUREA

in Tecniche di Presentazione Orale

*Tecniche di Presentazione Orale: analisi di una proposta di studio ed
esperienza vocale per studenti di Interpretazione di Conferenza*

CANDIDATO:

Lucia Mantovani

RELATORE:

Angela Malfitano

CORRELATORE:

Francesca La Forgia

Anno Accademico 2013 / 2014

Sessione III

Dedicato a questi due anni (e mezzo).

Di *passione*.

INDICE

Résumé	1
Resumen	3
Introduzione	5
Capitolo 1 – Voce, interpretazione e comunicazione	7
1.1 Interpretazione e comunicazione	8
1.1.1 Il ruolo della voce nella comunicazione orale	10
1.1.2 Il ruolo della voce in interpretazione	12
1.2 Prosodia e tratti sovrasegmentali	15
1.2.1 Studi in materia di prosodia e tratti sovrasegmentali	15
1.2.1.1 Fox: the primacy of prosodic structure	18
1.2.1.2 Wennerstrom: intentional meaning and intonational phrase	20
1.2.1.3 Leoni e Maturi: fenomeni prosodici e Tone Units	21
1.3 Prosodia e interpretazione	24
Capitolo 2 – La scienza del gesto vocale	27
2.1 Definizione del gesto vocale	28
2.2 Produzione del gesto vocale	30
2.2.1 Sistema respiratorio	32
2.2.2 Sistema laringeo	38
2.2.3 Sistema risuonatore	42

2.2.4 Sistema articolatorio	45
2.2.5 Sistema uditivo	48
2.3 Fonetica e dizione: le regole della produzione	52
Capitolo 3 – L’esperienza del gesto vocale	55
3.1 Educare la voce	56
3.1.1 Educare la voce per creare maggiore consapevolezza	57
3.1.2 Educare la voce per creare automatismi e strategie	58
3.1.3 Educare la voce per creare benessere	59
3.2 Educazione vocale e interpretazione	60
3.2.1 Educazione vocale e interpretazione: incentivare una migliore conoscenza di sé	62
3.2.2 Educazione vocale e interpretazione: predisporre lo studente alla comunicazione	63
3.2.3 Educazione vocale e interpretazione: promuovere una maggiore consapevolezza delle potenzialità del proprio strumento di lavoro	64
3.2.4 Educazione vocale e interpretazione: fornire un servizio all’altezza delle aspettative dell’ascoltatore	65
Capitolo 4 – Tecniche di Presentazione Orale: proposta di studio ed esperienza vocale per interpreti in formazione	69
4.1 Organizzazione ed evoluzione del corso di TPO	70
4.2 Analisi delle attività di studio ed esperienza vocale	73
4.2.1 Analisi delle attività: la respirazione	74

4.2.2 Analisi delle attività: registro ed estensione della voce	80
4.2.3 Analisi delle attività: fonetica e dizione	85
4.2.4 Analisi delle attività: lettura espressiva, monologo teatrale, interpretazione consecutiva in italiano e intervento di conferenza	90
4.3 Riflessioni conclusive funzionali a eventuali future evoluzioni del corso di TPO	95
Conclusione	97
Appendici	
Appendice n. 1	99
Appendice n. 2	103
Bibliografia di riferimento	112
Sitografia di riferimento	114

Résumé

Ce mémoire propose une analyse de l'enseignement de « Tecniche di Presentazione Orale » (tdr, *Techniques de Présentation Orale*) en tant que modèle d'étude de la voix se réalisant par le biais d'une expérience sensorielle, émotionnelle et psychologique. Il s'agit d'un sujet peu traité dans le domaine des études de communication et d'interprétation qui joue, par contre, un rôle primordial dans la formation des futurs interprètes. Après avoir abordé l'état des études concernant la prosodie, avoir approfondi la composition de l'appareil phonatoire et avoir résumé les objectifs poursuivis par la pédagogie vocale, on a analysé de façon très détaillé l'enseignement dont il est question afin de mettre en exergue ses principales contributions didactiques. Ce travail souhaite enfin inaugurer une nouvelle filière de recherche dans le domaine de la formation des futurs interprètes.

Resumen

Este trabajo es un análisis de la asignatura de “Tecniche di Presentazione Orale” (tdr, *Técnicas de Presentación Oral*) que pretende proporcionar un criterio de estudio de la voz a través de una experiencia sensitiva, emocional y psicológica. Hasta la fecha los estudios de comunicación y de interpretación han tratado el tema tan solo de forma auxiliar; sin embargo la cuestión desempeña un papel protagónico en la formación de los futuros intérpretes. Tras haber analizado la literatura existente sobre la prosodia, la composición del aparato fonador y los objetivos de la pedagogía vocal, se ha llevado a cabo un análisis detallado de dicha asignatura para poner de manifiesto sus principales aportaciones didácticas. Este trabajo pretende inaugurar, de esta forma, una nueva rama de investigación en el ámbito de la formación de los futuros intérpretes.

INTRODUZIONE

Il presente elaborato nasce dal personale desiderio, da parte della sua stessa autrice, di indagare un tema che è stato finora trattato solo marginalmente nell'ambito degli studi di linguistica e di interpretazione. Per cercare di rendere la ricerca qui esposta il più concreta possibile, si è deciso di elaborare una prima parte di approfondimento teorico-nozionistico per poterla poi applicare a una seconda parte data dall'analisi vera e propria del corso di Tecniche di Presentazione Orale su cui si fonda il presente elaborato. La prima parte funge così da fondamento teorico giustificativo della seconda, a sua volta basata su di un'esperienza di grande valore formativo per gli studenti a cui si rivolge, ma che troppo spesso si tende a considerare come a latere, o persino *in più*, rispetto agli insegnamenti di interpretazione veri e propri.

Il primo capitolo è dedicato a una necessaria introduzione teorica che, nell'affrontare l'interpretazione da una prospettiva prevalentemente comunicativa, punta a elaborare un unico approccio analitico in grado di integrare tanto gli studi di linguistica (e in particolare quelli di Foxi, Wennerstrom, Leoni e Maturi) quanto quelli di teoria dell'interpretazione. L'obiettivo di questo primo capitolo consiste nel giungere a una sorta di stato dell'arte degli studi più rilevanti finora condotti in materia di prosodia, cercando al contempo di integrare le varie discipline di riferimento, per poter così contestualizzare l'analisi contenuta nei capitoli successivi.

Il secondo capitolo, ugualmente di stampo teorico-nozionistico, è invece dedicato allo studio delle varie componenti del sistema fonoarticolatorio in una prospettiva chiaramente anatomo-fisiologica. L'utilità di tale capitolo si basa su una premessa relativa al rapporto funzionale che dovrebbe intercorrere, e che il presente elaborato spera così di promuovere, tra l'interprete e la propria voce: così come il musicista inizia il proprio percorso di crescita professionale cercando di acquisire una migliore conoscenza del proprio strumento, allo stesso modo l'interprete dovrebbe dedicarsi

alla conoscenza della propria voce intesa come principale strumento di lavoro.

Il terzo capitolo, invece, si configura come una sorta di transizione: da un lato combina la natura nozionistica dei due precedenti in una prima parte riservata a una descrizione di ordine più generale della pedagogia vocale, mentre dall'altro anticipa la componente analitica di quello successivo in una seconda parte dedicata alla medesima disciplina in rapporto alle esigenze espressivo-comunicative di un interprete.

Il quarto capitolo segna ufficialmente il passaggio dalla trattazione teorica a quella più analitica in quanto rappresenta il nocciolo duro del presente elaborato. Questo capitolo racchiude infatti la dettagliata opera di indagine condotta relativamente agli obiettivi, agli esercizi e alle prospettive accademiche del corso di Tecniche di Presentazione Orale. Le sezioni iniziali e conclusive dello stesso, rispettivamente dedicate all'organizzazione e al bilancio dell'attività del corso degli ultimi quattro Anni Accademici, sono state redatte in collaborazione con la dott.ssa Angela Malfitano, docente titolare dell'insegnamento in esame.

Il presente elaborato nasce infine con una duplice ambizione: da un lato intende provare a convincere dell'utilità di tale disciplina quanti ancora nutrono dubbi o riserve di altro tipo in merito, mentre dall'altro si propone di fornire un supporto teorico a quanti invece affrontano con entusiasmo il corso in esame, permettendo così a questi ultimi di approfondire le conoscenze apprese in questa sede. Per questo stesso motivo in appendice al presente elaborato è possibile consultare alcuni materiali didattici che sono stati realmente utilizzati nell'insegnamento di Tecniche di Presentazione Orale.

CAPITOLO 1 – Voce, interpretazione e comunicazione

Obiettivo del presente capitolo è fornire un quadro teorico e multidisciplinare di riferimento che funga da chiave di lettura dell'intero elaborato. Dato che il corso di Tecniche di Presentazione Orale si inserisce nel più ampio sistema del Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione, è quindi necessario contestualizzare l'attività di analisi qui condotta sia per dovere di completezza, sia per rispetto della materia di studio.

L'approccio multidisciplinare adottato è direttamente collegabile alla premessa da cui trae origine l'intero elaborato: essendo l'interpretazione una forma di comunicazione, per imparare a interpretare è imprescindibile imparare a comunicare. Collocare la relazione tra *interpretazione* e *comunicazione* alla base di un'attività di analisi significa proporsi di affrontare un tema vasto, eterogeneo nelle sue componenti, nonché studiabile da molteplici e differenti punti di vista. Per evitare di condurre un'analisi parziale o in altro modo contestabile è stato quindi indispensabile prendere spunto da diverse discipline tra loro complementari e in grado di contribuire alla definizione di un *unico* quadro teorico di riferimento: dalla fonetica all'antropologia, dalla teoria dell'interpretazione alla pragmatica, passando per la pedagogia vocale, l'anatomia e la fisiologia. In fase di ricerca, per orientarsi tra le numerose discipline che in modi diversi si occupano di questo argomento, si è deciso di adottare una prospettiva prevalentemente didattica, strettamente legata alla natura del corso che è, per l'appunto, un insegnamento curricolare della Laurea Magistrale in Interpretazione.

Per affrontare tale argomento secondo l'approccio sopra descritto il presente capitolo è stato suddiviso in tre sottosezioni di ordine tematico. La prima si concentra sul rapporto tra interpretazione e comunicazione, dividendosi tra un'iniziale considerazione relativa al ruolo della voce nella comunicazione orale per poi passare a un'analisi più approfondita della funzione della stessa in interpretazione. La

seconda sottosezione è dedicata alla prosodia e ai tratti soprasegmentali e si compone a sua volta di due parti: una prima di ordine generale incentrata sullo studio di tale fenomeno e sulle relative difficoltà e una seconda incentrata sui lavori di Fox (2000), Wennerstrom (2001), Leoni e Maturi (2014). La terza sottosezione, infine, descrive il rapporto che sussiste tra prosodia e interpretazione.

1.1 Interpretazione e comunicazione

La presente riflessione sul rapporto che intercorre tra interpretazione e comunicazione trae indirettamente spunto da alcune pubblicazioni di Ángela Collados Aís, docente presso il Dipartimento di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Granada, nonché nota ricercatrice a cui si devono numerosi e rilevanti studi sulla qualità in interpretazione. In un suo articolo del 2001 Collados Aís definisce l'interprete come “comunicador profesional” (2001: 108). Nel medesimo articolo specifica che la principale differenza tra l'interprete e l'oratore sta nel fatto che il primo si qualifica come professionista della comunicazione, mentre il secondo non è tenuto a esserlo. Di conseguenza l'interprete, in quanto tale, dovrebbe rendere “el discurso original de forma que respete la emisión integral del mismo, pero que incluso mejore la presentación del emisor original, que no necesariamente tiene que ser también comunicador profesional” (*Ibidem*). Tralasciando la questione dell'opportunità e del margine di intervento di cui può o meno godere l'interprete nella resa del Testo di Partenza (TP), che esula dall'oggetto di studio del presente elaborato, è fondamentale mettere in evidenza come Collados Aís giustifichi la sua posizione attribuendo all'interprete la capacità di intervenire attivamente sulla dimensione *formale* del messaggio, dichiarandola così prerogativa di un professionista della comunicazione a pieno titolo. Tuttavia, come si avrà modo di approfondire nei successivi capitoli, troppo spesso l'interprete non ne è consapevole in quanto i percorsi di formazione cosiddetti “tradizionali” o “ufficiali” hanno a lungo sottovalutato l'importanza di

una formazione ad hoc nell'ambito dell'educazione vocale e della gestione della prosodia.

In un altro articolo relativo alla comunicazione non verbale e alla didattica dell'interpretazione la stessa ricercatrice approfondisce ulteriormente l'argomento. Focalizzandosi in questo caso sulla ricezione del TP, Collados Aís sostiene che l'interprete agisce attivamente come “receptor cualificado” (s.d.: 7) in grado di cogliere la dimensione tanto verbale, quanto non verbale della comunicazione. Tale capacità è di primaria importanza nel caso specifico dell'interpretazione simultanea (IS), in cui “al no ser visible el intérprete a orador ni a receptores, su voz adquiere toda la importancia comunicativa” (1996: 43). L'interprete è quindi tenuto a dividere la propria attenzione in modo da concentrarsi, per l'appunto simultaneamente, sui due livelli, verbale e non verbale, della comunicazione orale. Ricordando infine che “la interpretación es, ante todo, comunicación” (Ivi: 46) Collados Aís afferma che per assolvere a tale compito l'interprete deve rivalutare l'importanza della voce, spesso trascurata o persino maltrattata, come strumento di lavoro.

1.1.1 Il ruolo della voce nella comunicazione orale

Studiare la voce è un compito arduo non solo per la natura immateriale dell'oggetto da prendere in esame, ma anche, e soprattutto, per le numerose ed eterogenee prospettive da cui l'argomento può essere trattato e per le molteplici discipline coinvolte. Prima di scendere nel dettaglio del rapporto tra voce e interpretazione è opportuno ripercorrere, seppur in modo sintetico, i vari approcci disciplinari su cui si è basata l'attività di ricerca preliminare qui esposta.

Da un punto di vista anatomico-fisiologico, anticipando quanto analizzato nel secondo capitolo del presente elaborato, la voce consiste in una produzione sonora derivante da un intervento, diretto o indiretto, consapevole o inconsapevole, dell'uomo sulle proprie strutture anatomiche e dinamiche fisiologiche. Le regole che sottendono a tale produzione sonora corrispondono ai principi fondamentali della fonetica, ossia di quella "branca della linguistica" che si occupa dello "studio degli elementi fonici che creano il linguaggio articolato [...] in particolare riferimento alla [loro] funzione linguistica" (Galignano, 2013: 105). Si tratta di un'interpretazione funzionale che è necessario prendere in considerazione in una prospettiva di ricerca ma che non può in nessun caso considerarsi esaustiva ai fini del presente elaborato.

Il quadro definitivo si fa più complesso nel momento in cui entrano in gioco altre discipline di diversa natura, quali l'antropologia o la sociolinguistica. Tali approcci mettono infatti l'accento non tanto sulla natura o sulla funzione, in questo caso linguistica, della voce, quanto sul suo ruolo identitario e relazionale. Secondo Galignano, nello specifico, la relazione che l'uomo instaura con la propria voce non si riduce alle sole componenti anatomiche o dinamiche fisiologiche sollecitate. La voce deve essere invece intesa come ricongiungimento tra la mente e il corpo, come volontà della prima di "farsi esistere" attraverso la materialità del secondo. La "voce [...] è nel corpo ed esce dal corpo: è la mente che si espone" (Ivi: 28). Sulla

base di questa intima relazione tra corpo e mente, “la parola si articola dunque, nella voce, in un duplice desiderio: il desiderio di dire, e quello di *dirsi*” (Bologna, 1992: IX). In altre parole, il desiderio di esistere in quanto individuo e al tempo stesso in quanto membro di una collettività. La voce, infatti, è legata a un’identità personale e socioculturale: “il s'agit d'un outil de communication subtil et puissant qui fait partie d'un tout intégrant de façon organique, langage, culture, message et vecteur individuel” (Trottier, 2004). La voce, inoltre, dispone di un “carattere sociale” che si manifesta attraverso “la strutturazione e la comunicazione del pensiero” (Tosto, 2009). Secondo quanto afferma Puglia:

La comunicazione, sia verbale che non verbale, costituisce un aspetto essenziale del comportamento sociale umano ed è stata perciò oggetto di studio delle scienze che si occupano del “sociale” nell’uomo. Da parte di alcuni etologi (Eibl – Eibensfeldt, 1970) si è giunti ad affermare l’esistenza di una “**pulsione sociativa**” la quale, al pari della pulsione sessuale, assicura la messa in opera da parte del singolo organismo dei mezzi atti a fondare un legame e ad acquietare l’aggressività. [...] Tra questi comportamenti a base innata ve ne sono alcuni di tipo sociale e all’interno della classe dei comportamenti sociali a base innata si possono isolare i comportamenti sociali di tipo più specificamente comunicativo.

(Puglia, 2013: *enfasi mia*)

Ai fini del presente elaborato si è cercato di superare l’apparente incompatibilità degli approcci disciplinari fin qui esposti per giungere a un’unica prospettiva di analisi che tenesse conto di questi ed altri aspetti ritenuti di grande importanza. In tal senso l’interpretazione della voce come risultato di una “pulsione sociativa” è da considerarsi non opposta, bensì complementare alla visione anatomo-fisiologica sopra descritta: così come le dinamiche fisiologiche di produzione del suono vengono originate dagli impulsi nervosi inviati dall’encefalo agli organi fonatori, allo stesso modo la pulsione sociativa spinge l’uomo a ricorrere alla propria voce per comunicare e, così facendo, socializzare. In entrambi i casi si tratta di impulsi (nervosi nel primo, di socializzazione nel secondo) di natura innata che, attraverso l’intervento delle parti del corpo interessate, portano a una manifestazione dell’esistenza di sé, tanto individualmente, quanto socialmente. La consapevolezza dell’esistenza di tali pulsioni diviene

così funzionale a una più approfondita conoscenza di sé, che a sua volta corrisponde a uno dei principi fondamentali della pedagogia vocale. Tale disciplina si basa infatti sull'inscindibilità della voce rispetto alla persona e sostiene applicazioni didattiche incentrate sulla *propriocezione*, concetto che sarà ripreso nel capitolo successivo.

1.1.2 Il ruolo della voce in interpretazione

Considerando che l'interpretazione è comunicazione e che l'interprete è un professionista della comunicazione, la voce si configura così come veicolo del messaggio nel primo caso e strumento di lavoro nel secondo. Tale è la premessa su cui si fonda il presente elaborato. Nel sostenere la medesima tesi Trottier solleva però un importante quesito: “si le message est bon et le vecteur... moins bon, dans quelle mesure le message passe-t-il vraiment ?” (Trottier, 2004) Data la corrispondenza tra la voce e il “vecteur” in questione diviene quindi fondamentale, ai fini del presente elaborato, riflettere sull'importanza che riveste la prima nella corretta trasmissione del messaggio, o meglio del TP, nella lingua di arrivo.

Dagli studi sulla percezione della qualità in interpretazione condotti da Collados Aís è emerso che, in ciò che Gudgeon definisce “the complete act of communicating as an interpreter” (Gudgeon, 2008), “el tono es en muchos casos, más que las palabras mismas, lo que satisface y persuade o molesta y ofende (Navarro y Tomás, 1974: 154, cit. in Collados Aís s.d.: 43)”. Tralasciando momentaneamente la differenza terminologica e concettuale tra “tono” e “voce”, risulta quindi evidente che la vera forza comunicativa dell'interpretazione risiede nella voce e che tale principio acquisisce ulteriore importanza nel caso dell'interpretazione simultanea, dato che “al no ser visible el intérprete a orador ni a receptores, su voz adquiere toda la importancia comunicativa” (*Ibidem*).

Lo studio sopra menzionato ha permesso a Collados Aís di fornire la risposta finora più nota al quesito posto da Trottier, nello specifico dimostrando che un tono di voce monotono può influire

negativamente sulla comunicazione e in particolare sulla percezione dell'ascoltatore. L'esperimento da lei condotto si basa sulla somministrazione e relativa valutazione a mezzo questionario di tre interpretazioni del medesimo discorso: una prima versione contenente una "interpretación monótona sin fallos de contenido", una seconda con una "interpretación entonativa con fallos de contenido" e una terza con una "interpretación entonativa sin fallos de contenido". Le tre versioni sono state realizzate espressamente a tale scopo e quindi calibrate in base agli obiettivi di ricerca. Il dott. Ludwig Schwarz, direttore del Goethe Institut di Granada, si è prestato come oratore ed è stato ripreso durante l'esecuzione delle tre diverse versioni di un discorso realmente pronunciato dal Prof. Hans Peter Schneider, noto costituzionalista tedesco, in materia di finanziamento ai partiti. A tali registrazioni è stata sovrapposta un'interpretazione simultanea dal tedesco allo spagnolo realizzata da Luisa von Bernstorff, interprete funzionaria presso la Commissione Europea. L'interpretazione era stata precedentemente concordata a livello di struttura e contenuto in modo che l'interprete coinvolta nell'esperimento potesse concentrarsi principalmente su ciò che Collados Aís, citando a sua volta Shlesinger, definisce "la entonación *sui generis* de los intérpretes" (1996: 7). Il principale merito dell'esperimento, come già precisato, risiede nell'aver dimostrato che "efectivamente existe una influencia negativa de la entonación monótona sobre la recuperación de la información por parte de los usuarios analizados" (2009: 109). Collados Aís trae inoltre una seconda conclusione:

"Los resultados obtenidos permiten aventurar que posiblemente, si se realizasen estudios específicos sobre la conducta vocal del intérprete, podría demostrarse que ésta ejerce influencia, en sus distintos parámetros, sobre más aspectos que el analizado.

Los efectos de ésta y otras investigaciones sobre la voz del intérprete deberían reflejarse en la mayor atención que el intérprete debe prestar a la «forma» en la interpretación y por ende, en el **entrenamiento consciente** al que debe ser sometido el futuro profesional de la interpretación por el docente de la interpretación."

(*Ibidem*: enfasi mia)

Il termine “voce” è stato fin qui volutamente adoperato per designare in modo generico la manifestazione sonora attraverso cui la comunicazione, e l’interpretazione in quanto tale, si realizza. In realtà gli autori e gli studi finora menzionati impongono una doverosa precisazione terminologica relativamente all’oggetto di studio in questione. L’approccio d’analisi adottato traslascia intenzionalmente la dimensione segmentale della comunicazione per concentrarsi su quella soprasegmentale, altresì detta prosodica. Nel presente lavoro il termine “voce” si riferisce quindi in realtà alla dimensione prosodica o soprasegmentale, intesa come ambito in cui l’interprete, in quanto professionista della comunicazione, ha facoltà di intervenire per una corretta trasmissione del messaggio.

1.2 Prosodia e tratti soprasegmentali

“En los estudios de la comunicación interpersonal – no se ha visto la triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo *verbal* (lo que se dice), *paralingüístico* (cómo se dice y cómo se acompaña de muchísimas emisiones sonoras cuasiléxicas y elocuentes silencios) y *kinésico* (cómo se mueve y cómo se acompaña de gestos, maneras, posturas e intervalos estéticos igualmente significativos) – (Poyatos 1985, 42)”

(Poyatos 1985: 42; cit. in Collados Aís, s.d.: 2, enfasi mia)

La comunicazione, e di conseguenza l'interpretazione, sono costituite da due dimensioni complementari: da un lato quella segmentale, relativa cioè ai *segmenti*, ossia ai suoni emessi, e alla loro trascrizione fonetica, dall'altro quella soprasegmentale, che comprende il modo in cui uno o più segmenti vengono pronunciati. In realtà la denominazione e la definizione della seconda dimensione variano notevolmente a seconda degli autori e degli studi adottati come riferimento. L'analisi qui condotta non fa eccezione a tale principio.

Ai fini del presente elaborato verranno presentati, seppur sommariamente, i lavori di fonologia di Fox (2000), di analisi del discorso di Wennerstrom (2001) e di fonetica di Leoni e Maturi (2014). L'obiettivo in questo caso consiste, come già anticipato, nella definizione di un unico quadro teorico di riferimento entro cui contestualizzare il presente elaborato. La diversa natura degli studi presi come riferimento deve quindi considerarsi un elemento di continuità rispetto alla multidisciplinarietà dell'approccio di analisi qui adottato.

1.2.1 Studi in materia di prosodia e tratti soprasegmentali

Prima di entrare nel merito dei lavori di Fox (2000), Wennerstrom (2001) e Leoni e Maturi (2014), è necessario fare una premessa sullo stato della ricerca in materia di prosodia e sulle relative difficoltà. In caso contrario i tre studi in questione risulterebbero decontestualizzati e quindi poco comprensibili ai fini del presente elaborato.

Come evidenziato da Leoni (2001: 57), “fino ad anni recenti la linguistica aveva dedicato alla prosodia, cioè all’insieme dei fenomeni ritmici e intonativi delle lingue, un’attenzione minore di quella dedicata non solo alla fonetica e fonologia segmentali ma anche alla morfologia, alla sintassi e alla semantica”. Il motivo di tale trascuratezza è dato dalla natura stessa dell’oggetto di studio. La prosodia, infatti, è un fenomeno difficile da indagare per molti motivi.

Il primo è certamente il fatto che tutte le variabili fisiche che la determinano (il tempo e l’intensità per il ritmo, la frequenza per l’intonazione) si dispongono lungo un continuum non segmentato a priori (come è invece, grazie alla scrittura, per fonologia, morfologia, lessico e, in parte, sintassi).

(Ivi: 58)

A tal proposito Gumperz (1990: 234) propone di ribaltare la concezione tradizionale della prosodia per ricorrervi non come oggetto, bensì come *parametro* di segmentazione di ciò che egli stesso definisce “information units”:

The best way to characterize such an informational phrase is on the basis of prosody as a rhythmically bounded chunk consisting of a lexical string that falls under a single intonation contour which is set off from other such units by a slight pause and constitutes a semantically interpretable syntactic unit.

(Ibidem)

In secondo luogo è impossibile isolare un segmento intonativo dal suo contesto a causa della natura profondamente relativa dei tratti prosodici, “valutabili e interpretabili solo in rapporto a ciò che segue e a ciò che precede all’interno dell’intera unità prosodica considerata” (Leoni, 2001: 58). In altre parole, un segmento intonativo isolato dal suo contesto risulterebbe privo tanto di significato quanto di funzione, perché “intonation features have no intrinsic meaning” (t Hart *et al.* 1990: 110, cit. in Ivi: 59). È altresì necessario precisare che, mentre un’unità segmentale *non* può esistere al di fuori di uno schema prosodico, uno schema prosodico può esistere anche se privo di unità segmentali al suo interno. È questo il caso delle produzioni sonore non verbali, cioè prive di valore comunicativo, “come quando mugoliamo a bocca chiusa una melodia” (Ibidem). La *phoné* può quindi esistere

senza la *diálektos*, ma la seconda non può esistere senza la prima (Laschia, 1997: 59-69, cit. in *Ibidem*).

Leoni precisa inoltre quanto segue:

Allo stato attuale delle nostre conoscenze, abbiamo ancora difficoltà a segmentare i profili intonativi di molti enunciati naturali, e ad assegnare a una determinata porzione una determinata funzione o un determinato contenuto comunicativo: in molti casi è come se il profilo intonativo e il corrispondente contenuto semantico e pragmatico, pur perfettamente integrati nel sistema comunicativo, si muovessero in una dimensione olistica.

(*Ivi*: 58)

La prosodia sembra così rispondere a una sorta di “grammatica” (*Ivi*: 59) condivisa, seppur inconsapevolmente, da chi parla e da chi ascolta, ma purtroppo ancora sconosciuta ai linguisti. Secondo Leoni, tre sono le principali cause di tale inaccessibilità. La prima è data dalla natura stessa dei meccanismi psicologici che sottendono alla percezione uditiva. In fase di ricezione del segnale acustico, infatti, la percezione meramente uditiva viene sopraffatta dalle attività cognitive tese all’analisi e alla decodifica dello stesso, innescando così un circolo vizioso che, ad oggi, rappresenta “il vero problema teorico degli studi sull’intonazione” (*Ivi*: 60). La seconda è legata al principio di massima economia del meccanismo articolatorio attraverso cui si realizza la comunicazione audioverbale. In altre parole la prosodia deve essere studiata sulla base di lievi variazioni della pressione espiratoria in fase di fonazione, su alterazioni di poche decine di Hertz rispetto alla frequenza fondamentale propria di ciascuno o di pochi millisecondi nella durata dei segmenti, che ovviamente non è facile né scontato individuare. Infine la terza causa è legata alla natura estremamente variabile della prosodia, che tuttavia non dipende solo dall’intrinseca relatività delle sue componenti, ma è anche conseguenza diretta “di una sia pur lieve differenza nelle intenzioni comunicative del parlante” in quanto “ad una variazione prosodica corrisponde sempre una variazione semantico-pragmatica dell’enunciato” (*Ivi*: 58).

Sulla base di queste medesime premesse, Fox (2000), Wennerstrom (2001) e Leoni e Maturi (2014) hanno elaborato teorie

differenti che, ai fini del presente elaborato, sono state adottate come riferimento per la definizione di un unico approccio di ricerca multidisciplinare, perfettamente coerente con la natura multidisciplinare degli studi sulla comunicazione e sull'interpretazione.

1.2.1.1 Fox: the primacy of the prosodic structure

Prima di scendere nel dettaglio del modello interpretativo elaborato da Fox, è opportuno riprendere la sua definizione in prospettiva contrastiva degli elementi prosodici o soprasegmentali e dei rapporti che intercorrono tra gli stessi:

“one possible definition of prosodic, as opposed to segmental, features is that they can be said to apply to, or be properties of, larger stretches of speech than the individual segment. We must also note that different stretches of speech may be involved even for a single feature, so that the feature can be described as *stratified*. [...] The existence of such prosodic units, and their importance as domains for more than one feature, suggests that the systematization of prosodic structure depends to a large extent on the systematization of these units and the relationships between them”

(Fox, 2000: 333-334)

Le unità prosodiche sono inoltre strettamente interdipendenti e contribuiscono alla definizione di una struttura prosodica fortemente condizionata dai vincoli propri al processo comunicativo. Tale struttura prosodica, secondo Fox, non corrisponde né a una rappresentazione mentale, né al risultato di un'astrazione: “all of this entails recognition of prosodic structure not as a mere formal device for the linguistic description of utterances but as the fundamental basis for the production of speech” (*Ibidem*). Si tratta, invece, di una duplice struttura composta come descritto a seguire:

“a hierarchy of *units* on the one hand, and a hierarchy of *attributes of units* on the other. The units themselves form a legitimate hierarchy, where the higher units include the lower. *Features* of units, their *functions*, and the *classes* of units, on the other hand, are hierarchical only by virtue of being properties of units which are arranged hierarchically.”

(*Ivi*: 344)

Gli elementi prosodici individuati e descritti da Fox sono i seguenti:

- 1) *Accent*;
- 2) *Length*;
- 3) *Tone and intonation*.

In merito ai primi due precisa che non si tratta semplicemente di proprietà fonetiche, bensì di veri e propri elementi strutturali. Il primo assume infatti un ruolo di grande importanza nell'organizzazione ritmica della sequenza:

It is because of this structural role that the place of accent in prosodic structure is more basic than that of other features, justifying Beckman's claim (1986) that it is "organizational", in the sense that it is not merely a property associated with specific prosodic units but is rather a defining characteristic of the structure itself.

(Ivi: 360)

Il secondo, *length*, può essere genericamente considerato un tratto prosodico in quanto "property of larger units" (*Ibidem*). Tuttavia secondo Fox una tale categorizzazione sarebbe riduttiva in quanto tralascerebbe la principale caratteristica del tratto stesso: la lunghezza ha valore sintagmatico ed è quindi un tratto di tipo strutturale.

Il terzo, infine, si differenzia rispetto ai primi due per il suo status di "feature of an existing unit, rather than [...] a unit or a structural property in itself" (Ivi: 361). Fox sottolinea che, in quanto tali, *tone* e *intonation* sono tratti difficili da studiare perché è complesso collocarli all'interno della struttura prosodica. "Traditional pedagogical analyses in the British tradition in effect treat it as a property of the whole intonation unit (tone-group), but in other approaches parts of the intonation pattern are allocated to smaller units" (*Ibidem*). Il quesito, secondo Fox, è ancora irrisolto.

Al contempo, schierandosi apertamente contro la tradizione predominante della fonologia generativa, e in particolare contro Chomsky e Halle, Fox rivendica "the emancipation of phonology from syntax which consists of positing a new level of representation, prosodic structure, which serves as a mediator between the two components of phonology and syntax" (Ivi: 337). Fox si rifiuta così anche di applicare allo studio della prosodia gli stessi parametri

utilizzati per lo studio della sintassi. Da un lato perché “the phonological word cannot be co-extensive with the grammatical word”, in quanto “the phonological word may be smaller or larger than the grammatical word” (*Ivi*: 357), dall’altro perché la struttura prosodica, non essendo un costrutto arbitrario, formale ed astratto, bensì “phonetically based” (*Ivi*: 350), è più solida e meno frammentaria.

1.2.1.2 Wennerstrom: intonational meaning and intonational phrase

Diversamente rispetto a quanto teorizzato da Fox, *intonation*, secondo Wennerstrom, non corrisponde semplicemente a un tratto prosodico o, più in generale, alla cosiddetta “melodia vocale” della comunicazione. *Intonation*, in questo caso, è il risultato di una scelta volontariamente operata dal parlante “to associate particular intonation patterns with particular constituents, depending on the discourse context” (2001: 17). Sulla base di tale concetto Wennerstrom teorizza “the model of intonational meaning” (*Ivi*: 18), a sua volta fondato sulla nozione di “intonational phrase” (*Ivi*: 30).

Secondo questo modello il concetto di *intonational phrase* può più o meno corrispondere a:

A more or less continuous pitch contour with, at minimum, an initial key, a number of pitch accents, and a pitch boundary. Ideally, the intonational phrase can be thought of as the intonation unit at which the cognition, syntax, physics, phonetics, and phonology of speech converge.

(*Ivi*: 28)

I tre elementi costitutivi della *intonational phrase* (*key*, *pitch accent*, *pitch boundaries*) concorrono, insieme a un quarto dato dai *paratones*, alla definizione del *model of intonational meaning*.

Con il termine *pitch accents* Wennerstrom designa “the various tones associated with lexical items that a speaker decides are especially salient in the information structure of the discourse” (*Ivi*: 45). I *pitch accents* intervengono quindi sulla struttura tema-rema della *intonational phrase* “indicating which items in the information

structure of the discourse are newly introduced or involve a cohesive relationship with what is already in the context of the interaction” (*Ibidem*). I *pitch boundaries*, invece, si collocano alla fine di ogni intonational phrase e si realizzano foneticamente attraverso l’allungamento delle sillabe conclusive. Secondo Wennerstrom la loro funzione consiste nello stabilire le relazioni gerarchiche tra le varie intonational phrases che compongono ogni turno di parola: “in general, pitch boundaries that terminate above the bottom of the speaker’s pitch range convey and interdependency with the following constituent, whereas low boundaries do not convey this interdependency” (*Ivi*: 20).

Key, al contrario dei *pitch boundaries*, si colloca sempre all’inizio di ogni intonational phrase e corrisponde a “the speaker’s attitude or reaction toward the prior utterance” (*Ivi*: 45). Wennerstrom individua inoltre tre sottocategorie:

High key [...] indicates a contrast in attitude with respect to the prior utterance. *Mid key* [...] indicates a consistent attitudinal stance with respect to the prior utterance. *Low key* [...] indicates that the utterance does not add anything special with respect to the prior one, or as Brazil (1985) says, it is a foregone conclusion.

(*Ivi*: 23)

I *paratones*, infine, svolgono una funzione di segmentazione tematica della intonational phrase, come una sorta di paragrafi della comunicazione orale:

High paratone, an expansion of the speaker’s pitch range, begins a new organizational unit of discourse. [...] *Low paratone*, a compression of the pitch range, marks an aside, or parenthetical, with respect to the main topic.

(*Ivi*: 24)

1.2.1.3 Leoni e Maturi: fenomeni prosodici e Tone-Units

Rispetto alla *prosodic structure* di Fox o al *model of the intonational meaning* di Wennerstrom, il modello teorizzato da Leoni e Maturi, oltre a essere più recente, tiene in maggiore considerazione le dinamiche, soprattutto fisiologiche, della comunicazione audioverbale.

Secondo Leoni e Maturi la prosodia corrisponde a una serie di fenomeni soprasegmentali, che riguardano cioè l'intera sequenza, il cui ruolo consiste nel modellare dall'interno le Tone-Units, o TU, attraverso intonazioni specifiche, variazioni di velocità e posizionamento degli accenti. Le TU, nello specifico, corrispondono ai "blocchi fonici di varia grandezza (frase, gruppo di parole, singole parole o loro frammenti)" (2014: 69) attraverso la cui produzione e ricezione si realizza la comunicazione audioverbale. Il loro modello prevede che i fenomeni prosodici si realizzino nella comunicazione audioverbale attraverso il controllo di tre soli parametri:

- 1) Durata;
- 2) Intensità;
- 3) Altezza.

Tali parametri, al pari dei fenomeni prosodici, hanno sempre un carattere relativo. Di conseguenza "un fono è considerato di maggiore o minore durata, di maggiore o minore intensità, di maggiore o minore altezza, non in termini assoluti ma sempre e soltanto in rapporto al resto della sequenza di foni in cui esso è inserito" (*Ibidem*).

La durata si determina in base alla cosiddetta velocità di eloquio, che a sua volta si calcola contando le unità (foni o sillabe) pronunciate in una data unità di tempo, generalmente corrispondente al minuto secondo. La velocità di eloquio è però un fattore estremamente variabile che non solo dipende dalle caratteristiche del parlante e della situazione comunicativa, "ma varia molto anche all'interno di un unico enunciato, con accelerazioni e rallentamenti che segnalano, tra l'altro, il grado di attenzione che il parlante richiede all'ascoltatore (eloquio più veloce quando è richiesta minore attenzione, più lento quando è richiesta maggiore attenzione)" (*Ivi*: 72). Ne deriva quindi che la forte variabilità caratterizzante la velocità di eloquio contribuisce a rafforzare ulteriormente quella del parametro durata, che possiede di per sé in funzione della sua natura soprasegmentale.

L'intensità riveste una duplice e fondamentale funzione: da un lato serve a “segnalare la prominente della sillaba tonica (accento di intensità)”, dall'altro “accompagna le variazioni dell'altezza nel disegnare l'intonazione della frase” (*Ivi*: 79). L'intensità è data dalla combinazione della pressione dell'aria espiratoria e dalle caratteristiche articolatorie delle TU e, al pari della durata e dell'altezza, è un parametro relativo in quanto di natura soprasegmentale. Leoni e Maturi segnalano a tal proposito che l'intensità di un fono non avrebbe in sé alcun valore in termini assoluti poiché “sia che la si urli a squarciagola, sia che la si pronunci a voce bassissima, una sequenza [...] rimane la stessa dal punto di vista segmentale. Quello che invece conta sono i rapporti tra le intensità dei vari foni di uno stesso enunciato” (*Ivi*: 73).

A differenza dell'intensità, che si misura in decibel (dB), l'altezza si misura in Hertz (Hz) e corrisponde alla sensazione di “acutezza” percepita dall'ascoltatore. Tale sensazione deriva dalla frequenza fondamentale (F_0) della voce del parlante, a sua volta prodotta dal numero dei cicli di apertura e chiusura della glottide per ogni secondo. In altri termini “quanto più brevi e veloci sono le vibrazioni della glottide, tanto più alta è la F_0 ” (*Ibidem*) e tanto più marcata sarà la sensazione di acutezza percepita dall'ascoltatore. L'altezza, inoltre, svolge la sua principale funzione nella modulazione dell'intonazione e “accompagna anche le variazioni dell'intensità dovute alla struttura accentuale della sequenza, e in alcune lingue è responsabile della prominente accentuale (accento musicale) e dei toni” (*Ivi*: 79).

A conclusione della descrizione del loro modello, Leoni e Maturi precisano quanto segue:

Tutti e tre i parametri presentano anche variazioni casuali nel corso della fonazione, dovute alla fisiologica imprecisione del controllo che siamo in grado di esercitare sui muscoli articolatori. Tutte queste considerazioni fanno comprendere la complessità dell'effettiva dinamica prosodica nel parlato continuo, dove tutti i fenomeni che abbiamo ricordato (intonazione, accenti, ritmo, durata dei foni ecc.) sono realizzati simultaneamente dal parlante attraverso il controllo di questi tre soli parametri.

(Ibidem)

1.3 Prosodia e interpretazione

I modelli precedente descritti – Fox (2000), Wennerstrom (2001), Leoni e Maturi (2014) – svolgono una funzione specifica ai fini del presente elaborato: malgrado la loro profonda diversità in termini di approccio e risultati, rafforzano la consapevolezza della duplice dimensione, segmentale e soprasegmentale, lungo cui si produce la comunicazione audioverbale. La stessa interpretazione, essendo “ante todo, comunicación” (Collados Aís, 1996: 46) risponde al medesimo principio. Tuttavia esiste una fondamentale differenza a livello prosodico tra interpretazione e comunicazione tout court che risiede nel livello di consapevolezza manifestato dal parlante. L'interprete, diversamente dall'oratore, è infatti tenuto a operare un utilizzo consapevole dei tratti prosodici in quanto professionista della comunicazione. Lo studio dei modelli prosodici diviene così strumento indispensabile per raggiungere la piena padronanza di ciò che Herbert definisce una “habileté de base de l'interprète” (Herbert, 1952: 60, cit. in Bottan, 2000: 63).

Come sottolinea Gile, per un interprete trascurare la “présentation” (Gile, 1983: 236, cit. in *Ivi*: 47) significa considerare erroneamente “les aspects non verbaux de l'interprétation [...] comme le contour du message verbal et non pas comme une partie fondamentale de la communication en interprétation” (*Ibidem*). Dal momento che “l'effet potentiel d'un message verbal sur le destinataire relève de son contenu référentiel et de sa présentation” (Gile 1983: 236, cit. in *Ibidem*), tralasciare la seconda per concentrarsi maggiormente sul primo equivale quindi al veicolare un messaggio incompleto, fornendo al contempo un servizio discutibile

all'ascoltatore. E come sottolinea giustamente Collados Aís, “[los intérpretes] no podemos pasar por alto aquello que contribuya a que nuestros clientes valoren más positivamente o más negativamente ese servicio” (Collados Aís, 1996: 48).

Per concludere, ai fini del presente elaborato la prosodia rappresenta un importante elemento discriminante della qualità dell'interpretazione come servizio. Un'approfondita conoscenza e una corretta padronanza dei tratti prosodici precedentemente descritti contribuiscono così alla determinazione del valore, principalmente comunicativo, della performance. L'obiettivo del corso di Tecniche di Presentazione Orale è perfettamente in linea con quanto finora affermato: formare degli interpreti consapevoli del loro ruolo di professionisti della comunicazione e che, in quanto tali, siano in grado di sfruttare tutti gli elementi, segmentali e suprasegmentali, della comunicazione audioverbale per fornire un servizio di alto livello.

CAPITOLO 2 – La scienza del gesto vocale

Il presente capitolo si configura come un'ulteriore, ma necessaria, premessa di ordine teorico rispetto all'analisi condotta nei capitoli tre e quattro del presente elaborato. Il punto di vista anatomo-fisiologico qui adottato è stato inoltre ripreso nell'intera trattazione come prospettiva privilegiata di analisi delle manifestazioni fonatorie.

Dedicare un intero capitolo a discipline che tradizionalmente esulano dalla formazione di un interprete potrebbe sembrare eccessivo o persino fuori luogo. Tuttavia il presente elaborato sarebbe stato gravemente incompleto senza un approfondimento di questo tipo. Lo studio e l'esperienza vocale non possono infatti prescindere dalla conoscenza degli organi e delle dinamiche fonatorie, soprattutto considerando l'inaccessibilità fisica dei primi. Tale inaccessibilità è infine spesso causa di interpretazioni olistiche della voce, del suo ruolo e delle sue manifestazioni, che impediscono tanto allo studente quanto al professionista di intervenire sulla stessa in modo sicuro e consapevole.

Il presente capitolo si compone di due sezioni dedicate rispettivamente alla produzione del gesto vocale e alle regole che sottendono alla stessa. La prima sezione, notevolmente più ampia rispetto alla seconda, si divide in cinque sottosezioni che a loro volta corrispondono ai cinque sottosistemi in cui si articola il sistema vocale: sistema respiratorio, laringeo, risonatore, articolatorio e uditivo. L'analisi di ogni sottosistema è stata inoltre debitamente integrata da illustrazioni tratte dai manuali di Veneziano, Ploog, Leoni e Maturi presenti in bibliografia. La seconda sezione approfondisce invece il ruolo della fonetica e della dizione come principi regolatori della produzione vocale. Per non appesantire questa seconda sezione si è però deciso di non entrare nel merito dei criteri di classificazione e trascrizione fonetica, limitandosi così a semplici rimandi alle opere di Galignano e Leoni e Maturi menzionate in bibliografia. La disparità di trattazione tra le due sezioni di cui si compone il presente capitolo è coerente con il tradizionale percorso di formazione accademica di un

interprete, in cui le varie branche della linguistica rientrano generalmente tra le principali materie di studio, e si deve quindi infine esclusivamente al presunto livello di familiarità con le discipline di riferimento nell'una e nell'altra.

2.1 Definizione del gesto vocale

Prima di approfondire la componente anatomico-fisiologica a cui è dedicata la prima sezione del presente capitolo, è doveroso chiarire per quale motivo si sia deciso di fare qui preciso riferimento al *gesto vocale* e non alla *voce tout court*. Le motivazioni alla base di tale scelta terminologica riguardano principalmente la diversa natura del fenomeno designato. Riprendendo l'aristotelica dicotomia *potenza/atto*, si ritiene che il secondo sia la concreta manifestazione della prima intesa come potenziale espressivo dell'essere umano. Così facendo si intende metterne in evidenza non solo la componente espressivo-comunicativa, ma anche, e soprattutto, quella intenzionale.

Per sua stessa natura, la voce è una produzione sonora risultante da un intervento, diretto o indiretto, consapevole o inconsapevole, che l'uomo effettua sulle proprie strutture anatomiche e dinamiche fisiologiche. Anticipando brevemente quanto descritto a seguire, la realizzazione di un gesto vocale nasce dall'intenzione comunicativa che, grazie agli impulsi nervosi diretti ai muscoli presenti all'interno delle *pliche*, o corde, vocali, si trasforma in contrazione delle stesse. La contrazione delle pliche vocali, che si sporgono verso la sezione centrale del condotto laringeo fino a venire a contatto l'una con l'altra, è l'elemento discriminante che decreta il passaggio da una respirazione silente, nella quale le medesime pliche vocali restano separate, alla produzione del gesto vocale. Ne deriva che la produzione del gesto vocale è data in primis dall'intenzione comunicativa dell'uomo, a cui segue poi una riorganizzazione dell'intero organismo in funzione della stessa.

Alla componente intenzionale è indirettamente legata la natura dinamica dell'atto vocale, che fornisce una seconda motivazione a

sostegno della scelta terminologica operata. Il distinguo tra *voce* e *gesto vocale*, infatti, poggia su e si ispira a uno dei principi fondanti del presente elaborato: l'atto vocale *può* essere educato ai fini dell'interpretazione come forma di comunicazione. E, dato che solo una materia mutevole può essere plasmata, ne deriva che solo un atto vocale di natura dinamica può essere educato per il raggiungimento di precisi obiettivi espressivo-comunicativi.

Il presente elaborato si focalizza infine sul distinguo terminologico tra *gesto vocale* e *voce tout court* non solo per porre l'accento sulla componente intenzionale e dinamica, ma anche per mettere in evidenza la natura tangibile del primo rispetto alla seconda. A tal proposito il docente e ricercatore Marco Galignano sostiene che “la voce è la mente stessa che “si fa esistere” nel mondo materiale esterno attraverso una banda di suono, e attraversando la materia del corpo” (2013: 28). L'aristotelica dualità potenza/atto viene così reinterpretata non tanto in termini di intenzionalità, bensì di immaterialità interna e materialità esterna. Adattando le parole di Galignano alle finalità del presente elaborato, la *voce* viene quindi intesa come immaterialità interna che, in seguito alla manifestazione dell'intenzione espressivo-comunicativa, si trasforma in *gesto vocale* acquisendo materialità esterna in termini di comunicazione e di presenza nel mondo.

2.2 Produzione del gesto vocale

Per un interprete in formazione potrebbe sembrare superfluo, se non addirittura inutile, dedicare parte del proprio percorso di studi alla conoscenza di se stesso, del proprio corpo e del proprio sistema pneumofonorisonatorio o pneumofonoarticolatorio. In realtà come un musicista inizia il proprio percorso di studi dedicandosi alla conoscenza del proprio strumento, così l'interprete in formazione dovrebbe concedersi del tempo per conoscere il suo principale strumento di lavoro: la *voce* e il *gesto vocale*. Le parole di Galignano sono in tal senso particolarmente eloquenti:

L'atto vocale finale, chiaramente, è unico, spontaneo: non siamo coscienti del lavoro particolareggiato che avviene nei meandri del corpo per comporlo. Con coscienza però, proprio nel considerare tale funzionamento, capiamo quanto intervento positivo, costruttivo e alla ricerca della coordinazione possiamo attuare volontariamente. [...] La meta è imparare a godere della propria voce e del proprio eloquio nel proprio sistema psicofisico

(Galignano, 2013: 112)

Conoscere se stessi e i propri limiti è infatti fondamentale per poter poi intervenire in modo consapevole, economico ed efficace sulle manifestazioni anatomico-fisiologiche della propria persona. Per questo motivo, nonché con la speranza di poter contribuire, almeno in parte, all'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé, si è deciso di dedicare a tale argomento un intero capitolo del presente elaborato. La *propriocezione*, o "autopercezione"¹, è del resto un requisito fondamentale dell'educazione del gesto vocale. Una volta concluso il proprio percorso di studi, infatti, l'interprete ormai formato, privato del consiglio e del giudizio del docente, deve essere in grado di monitorare e valutare autonomamente la propria performance. La conoscenza di se stessi, del rapporto con la propria voce e con l'emissione del gesto vocale, nonché la consapevolezza di come poter intervenire in senso migliorativo, è quindi imprescindibile nella

¹ "Per "autopercezione" si intende qui non solo la percezione uditiva della propria voce da parte del parlante, ma anche la "propriocezione", cioè la percezione dei movimenti dei propri organi fonatori". Definizione tratta da Leoni, F. A. e P. Maturi, 2014: 134 (nota a piè di pagina n. 1)

formazione di un interprete che opererà sul mercato in qualità di professionista della comunicazione.

Per affrontare un tema così vasto e complesso, generalmente poco conosciuto persino dai professionisti della comunicazione, è stata adottata come riferimento la tradizionale divisione in sottosistemi descritta da Galignano:

È oramai canonico dividere il sistema vocale in tre principali sottosistemi: il *sistema respiratorio*, il *sistema laringeo* e il *sistema risuonatore*. Quest'ultimo svolge anche, in parte, la funzione di *sistema articolatorio* [...]. L'insieme è un assemblaggio intricato di organi, cartilagini, tessuti ancorati o sostenuti dallo *scheletro osseo*, un insieme definito nominalmente in riferimento alle sue tre (o quattro) attività principali. Dunque, unitamente, si parla di *sistema* o *apparato pneumofonorisonatorio*, o *pneumofonoarticolatorio*.

(Galignano 2013: 29)

Riprendendo e riorganizzando i medesimi sottosistemi individuati da Galignano, si è giunti a una suddivisione non in tre, bensì in cinque sottosistemi di pari importanza: sistema respiratorio; sistema laringeo; sistema risuonatore; sistema articolatorio; sistema uditivo. L'obiettivo di tale suddivisione consiste nel semplificare l'esposizione e renderla così sufficientemente chiara per un primo approccio dell'interprete in formazione alla materia. Parallelamente è stato altresì adottato un approccio d'analisi non semplicistico, bensì di semplificazione per poter sfruttare il presente elaborato come base di una futura pubblicazione pedagogica, plausibilmente fruibile dagli studenti del corso di Tecniche di Presentazione Orale.

2.2.1 Sistema respiratorio

Se è risaputo che una buona voce è legata al corretto uso dell'apparato fonatorio e alla capacità di controllo vocale, è meno accettata l'idea che essa si costruisce a partire da una buona respirazione.

(Veneziano 2012: 10)

Affrontare lo studio dell'apparato pneumofonorisonatorio, o pneumofonoarticolatorio, partendo dall'analisi del sistema respiratorio è d'obbligo: il gesto vocale, infatti, è respirazione. Prima di scendere nel dettaglio della produzione del gesto vocale e dei relativi processi anatomico-fisiologici, è opportuno indagare, seppur sommariamente, la natura del sistema respiratorio per poter comprendere prima come funziona e poi come il flusso respiratorio si trasforma in veicolo per l'emissione del gesto vocale.

Riprendendo le parole di Galignano:

L'apparato respiratorio è dunque un complesso di organi, destinato nel suo insieme alla funzione respiratoria. Nello specifico il passaggio dell'aria avviene nelle cosiddette "vie aeree": dalle *cavità nasali* alla *laringe*, dalla *trachea* ai *bronchi*, fino ai *polmoni* dove giunge l'aria inspirata dall'esterno e dove si realizza l'*ematosi*.

(Galignano 2013: 31)

L'ematosi corrisponde alla funzione respiratoria e consiste nel processo attraverso cui il corpo si ossigena. Nello specifico, l'ematosi è il risultato di uno scambio di gas dato dalla differenza di pressione tra l'ossigeno contenuto del sangue e quello contenuto nell'aria immessa nel corpo, laddove il secondo è di pressione superiore rispetto al primo. Lo scambio respiratorio è un processo meccanico che, secondo Galignano, si svolge seguendo "un ritmo trifasico: inspirazione, pausa, espirazione, pausa, ecc." (2013: 35) Secondo Veneziano, invece, le fasi che scandiscono lo svolgimento sono quattro: una di "inspirazione", un'altra di "apnea piena", un'altra ancora di "espirazione", e una infine di "apnea vuota" (2012: 34). Indipendentemente dalla definizione numerica attribuibile ai movimenti respiratori, è indubbio che la respirazione coinvolge l'intera sezione anatomica del torace. La cassa toracica, grazie alla parziale mobilità delle costole, e in particolare delle ultime due, tollera i movimenti respiratori di espansione (inspirazione) e contrazione

(espirazione) della stessa, scandendo così il ritmo della presa d'aria. Il torace, a sua volta, “è separato dall'addome mediante il diaframma, una cupola muscolotendinea che, contraendosi leggermente nell'inspirazione, si appiattisce e aiuta il riempimento d'aria dei polmoni” (2013: 37). Il movimento diaframmatico contribuisce a evidenziare la diversa natura dell'atto inspiratorio rispetto a quello espiratorio, considerando come fattori secondari la breve differenza di durata del primo rispetto al secondo e il movimento inverso seguito dall'aria in entrata rispetto a quella in uscita. Il primo, infatti, è un movimento attivo durante il quale la contrazione della cupola diaframmatica causa uno schiacciamento verso il basso degli organi intestinali, favorendo così l'espansione dei polmoni e l'incameramento d'aria. Il secondo “è invece un processo quasi passivo, elastico di ritorno, cioè di risalita automatica verso l'alto della cupola diaframmatica” (*Ibidem*).

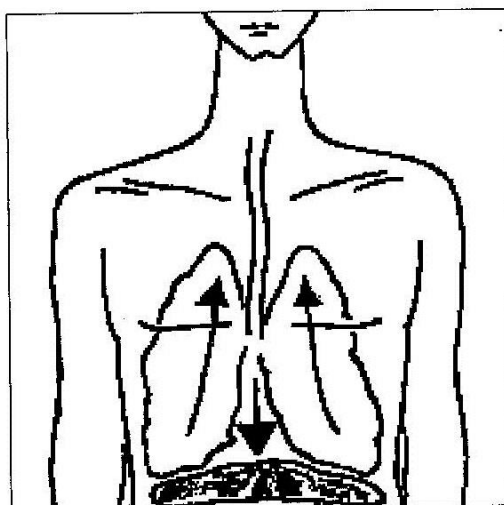


fig. 2 *Inspirazione, “rigonfiamento” e conseguente appiattimento del muscolo diaframmale*

Figura 1 *Inspirazione. In C. Veneziano, Manuale di dizione, voce e respirazione. Modugno, Besa Editore, 2012, p. 17*

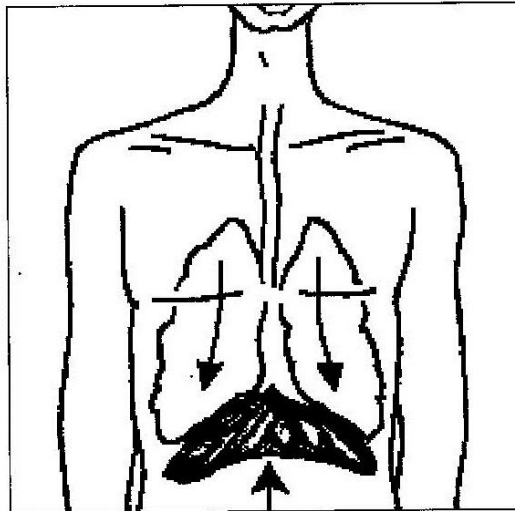


fig. 3 *Espirazione e conseguente innalzamento del muscolo diaframmale*

Figura 2 Espirazione. In C. Veneziano, Manuale di dizione, voce e respirazione. Modugno, Besa Editore, 2012, p. 17

Il movimento espiratorio si definisce “processo *quasi passivo*” in quanto per l’uomo è possibile intervenire volontariamente sul movimento di risalita del diaframma, regolandone la velocità e la durata in funzione di precisi obiettivi espressivo-comunicativi. In altre parole, pur essendo la respirazione un movimento automatico, ossia non volontario, l’uomo è in grado di intervenire sul diaframma in quanto muscolo scheletrico, cioè controllabile in modo volontario. Questo intervento sul diaframma in fase di risalita si esercita attraverso le dinamiche dell’*appoggio* o del *sostegno* respiratorio. Citando nuovamente Fussi e Magnani (2013), l’*appoggio* respiratorio si definisce come una componente del controllo espiratorio che si esercita prevalentemente nella prima fase dell’*espirazione* allo scopo di rallentare la risalita del diaframma. Il *sostegno* respiratorio, al contrario, si esercita in prevalenza al termine dell’*espirazione* nel tentativo di facilitare la risalita dello stesso. La loro comune funzione consiste nel regolare il flusso d’aria in uscita per adattarlo a precise necessità espressivo-comunicative.

Finora è stato menzionato il coinvolgimento del solo diaframma nel movimento respiratorio. In realtà sono numerosi i gruppi muscolari coinvolti nella respirazione: “gli spostamenti del respiro si avvertono in tutto il corpo, anche se l’aria riempie solo i polmoni; ma sono proprio i polmoni che, gonfiandosi, spostano a catena le altre parti del corpo, nel tronco, fino al pavimento pelvico” (Galignano, 2013: 58). Riprendendo la medesima distinzione operata da Galignano (*Ivi*: 39), a seguire si elencano i gruppi muscolari coinvolti nel movimento respiratorio e se ne descrive, seppur sommariamente, il rispettivo ruolo:

- a) Muscoli elevatori del torace: scaleni (anteriori, mediali e posteriori) e sterno-cleido-mastoideo. I muscoli scaleni, estendendosi a ridosso dell’apparato laringeo, possono causare “strozzatura” vocale e malessere posturale in caso di rigidità. Lo sterno-cleido-mastoideo, invece, è direttamente responsabile della salute vocale “in quanto protegge e sostiene la laringe e la muscolatura laringea e dirige, passando dal davanti al dietro della testa, dallo sterno all’apofisi mastoidea, la mobilità del collo” (*Ibidem*);
- b) Muscoli spinali: sono deputati all’espansione della zona dorsale durante la respirazione. Tuttavia, trattandosi di muscoli di tipo striato, e quindi fitti e resistenti, comportano un coinvolgimento minore della zona dorsale rispetto a quella anteriore;
- c) Muscoli intercostali: “la loro elasticità, tonicità, permette l’espansione, minima e il ritorno in posizione normale dell’intera cassa toracica. Sono muscoli direttamente collegati alla libertà di movimento di tutto il tronco” (*Ivi*: 41);
- d) Muscoli addominali: diversamente dal diaframma, più attivo in fase inspiratoria, gli addominali sono muscoli espiratori, la cui “completa distensione è indispensabile all’espansione libera del respiro per tutto il tronco” (*Ivi*: 45);
- e) Diaframma.

Dopo aver brevemente illustrato la componente anatomo-fisiologica del sistema respiratorio, è ora necessario spiegare come l'uomo interviene e può intervenire per migliorare la presa aerea e adattarla efficacemente alle proprie esigenze espressivo-comunicative. Il presente capitolo si limita a fornire una panoramica decontestualizzata rispetto a qualunque settore o contesto di studio e di applicazione; nei successivi si procederà invece a uno specifico approfondimento dell'argomento, dedicando particolare attenzione alle necessità espressivo-comunicative dell'interprete in formazione.

La respirazione, come già affermato, è un movimento automatico che, in quanto tale, non richiede all'uomo un intervento costante e consapevole. Tuttavia il rapporto che l'uomo instaura con il proprio sistema respiratorio contravviene spesso alla fisiologicità di tali dinamiche. Una chiara esemplificazione si ritrova nelle parole di Veneziano:

Per una serie di motivi di natura antropologica e culturale – convinto di migliorare il suo portamento, la respirazione, l'ossigenazione del sangue – l'uomo occidentale usa in modo strutturalmente errato il suo apparato respiratorio.

Fedeli al vecchio detto militare del “pancia in dentro e petto in fuori”, noi escludiamo del tutto, dalla nostra pratica respiratoria, tanto l'addome quanto il diaframma. In tal modo, instauriamo un rapporto violento tra polmoni e laringe, e riduciamo vistosamente la capacità di immagazzinamento dell'aria: addossando il peso del respiro sulla muscolatura del collo e, soprattutto, determinando un eccessivo, logorante lavoro delle corde vocali

(Veneziano 2012: 33)

L'uomo è quindi in grado di intervenire sulle proprie dinamiche respiratorie per modificare il tipo di presa d'aria a cui può ricorrere, così come la gestione della stessa in entrata e in uscita. Ciò nonostante l'uomo agisce spesso in modo errato, violando il principio secondo cui “la presa toraco-diaframmatica è il rifornimento più economico e fisiologico” (Fussi, 2013). Nel medesimo articolo Fussi precisa inoltre che la presa toraco-diaframmatica si definisce *fisiologica* perché “non è “oggetto” di apprendimento ma modalità fisiologica eventualmente dimenticata, sottoutilizzata, sbilanciata o perversa” (*Ibidem*). L'educazione del gesto vocale si configura quindi come una riscoperta

di sé attraverso la liberazione delle fisiologiche dinamiche respiratorie dell'uomo da ogni forma di condizionamento socio-culturale.

La respirazione, come finora dimostrato, non è quindi deputata solo all'ossigenazione del corpo umano: è sostanza del gesto vocale, nonché veicolo dello stesso. Alla respirazione seguono poi, nell'ordine, le fasi di produzione e risonanza dello stesso gesto vocale. Entrambe verranno analizzate nelle sottosezioni a seguire, dedicate rispettivamente al sistema laringeo e a quello risuonatore.

2.2.2 Il sistema laringeo

Anatomicamente parlando, la laringe corrisponde alla porzione di albero respiratorio compresa, superiormente, tra l'epiglottide e, inferiormente, la trachea. Si situa sotto l'osso iode, su cui si inserisce la lingua, e si estende in verticale dalle terza o quarta vertebra cervicale fino alla sesta. Come evidenziato da Galignano, “la laringe svolge tre ruoli fondamentali: è coinvolta nella respirazione, garantisce la protezione delle vie aeree dall'intrusione di materiale che non sia aria (cibo e liquidi) ed è il principale organo della fonazione” (2013: 65). Rappresenta infatti la componente dell'apparato pneumofonatorio o pneumofonoarticolatorio in cui “il flusso di aria silente che ripercorre le vie aeree in uscita si trasforma in suono vocale” (Tosto, 2009). La laringe, inoltre, “è un organo sessuale secondario, ed è perciò soggetta a tutte le trasformazioni determinate dalla vita ormonale” (*Ibidem*). Si compone infine di muscoli intrinseci ed estrinseci:

Durante la fonazione i piccoli e delicati movimenti delle corde vocali sono gestiti dai muscoli intrinseci, mentre il movimento totale delle cartilagini è regolato dai muscoli estrinseci. [...] I muscoli estrinseci [...] hanno funzione sia di sostegno che di articolazione della laringe. [...] I muscoli intrinseci svolgono tre delicate funzioni sulle corde vocali: adducono le corde vocali, con il restringimento della glottide, abducono le corde vocali, dilatando il piano glottidale, e tendono le corde vocali, grazie a cui queste sono facilitate nella vibrazione.

(Galignano, 2013: 75)

Principali responsabili della trasformazione dell'aria espiratoria in suono vocale sono le *pliche* vocali, più comunemente chiamate *corde* vocali. Prima di procedere con la descrizione delle stesse, è opportuno spiegare perché nel presente capitolo si sia deciso di ricorrere alla seconda dicitura, ossia quella di *pliche* vocali. Sposando la tesi di Leoni e Maturi, si ritiene che “la più comune dizione “corde vocali” va[da] evitata non solo perché non corrisponde alla reale struttura anatomica implicata, ma anche perché richiama alla mente una modalità di vibrazione diversa da quella effettivamente realizzata” (2014: 37). Inoltre l'adozione della dicitura di *pliche* vocali punta a mettere in evidenza la differenza di funzionamento delle stesse

rispetto agli strumenti musicali detti, per l'appunto, *a corda*. Nello specifico, diversamente da questi ultimi, le *pliche* vocali fanno parte di un sistema anatomico-fisiologico composto di cavità di risonanza variabili, che, a loro volta, devono la propria condizione agli organi mobili che circondano, quali lingua, labbra, laringe e velo del palato.

Le pliche vocali sono due lembi semiliberi di tessuto collagene ed elastico-muscolare, rivestiti di mucosa e situati nella regione mediana della laringe, in quella sorta di strettoia denominata *glottide*. Lo spazio che le separa l'una dall'altra è detto *rima glottidale*. Pur considerando che la lunghezza delle pliche vocali varia da individuo a individuo, la media è generalmente di 2-3 cm. In tal senso il sesso biologico risulta essere un fattore particolarmente incisivo: nell'uomo le pliche vocali sono generalmente più lunghe del 30% rispetto alla donna, donando così una maggiore corposità della voce maschile rispetto a quella femminile.

Per quanto riguarda il movimento delle pliche vocali, Leoni e Maturi precisano quanto riportato a seguire:

Le pliche vocali durante la normale respirazione silente restano separate, consentendo il libero passaggio dell'aria dall'esterno verso l'interno e viceversa; quando però i piccoli muscoli vocali che si trovano all'interno delle pliche si contraggono, queste si tendono sporgendosi verso la parte centrale del condotto laringeo fino a venire a contatto l'una con l'altra, ocludendo completamente oppure restringendo parzialmente il passaggio

(Leoni e Maturi, 2014: 37)

Responsabili del loro allungamento o accorciamento sono il muscolo tiro-aritenoideo, o muscolo vocale, e quello cricotiroideo. Il primo è responsabile dell'accorciamento delle pliche vocali, funzionali all'emissione dei toni gravi dell'estensione. Il secondo, invece, “permette attraverso il basculamento in avanti e in basso della cartilagine tiroidea su quella cricoidea, l'allungamento interno delle corde vocali, gestendo così il settore tonale acuto” (Fussi, 2013).

Anatomicamente parlando, i movimenti di avvicinamento e di allontanamento delle pliche vocali si definiscono rispettivamente *adduzione* e *abduzione*.

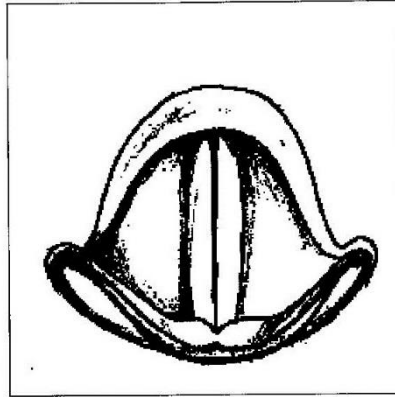


fig. 5 Corde vocali in posizione fonatoria (adduzione)

Figura 3 Adduzione delle corde vocali. In C. Veneziano, Manuale di dizione, voce e respirazione. Modugno, Besa Editore, 2012, p.21

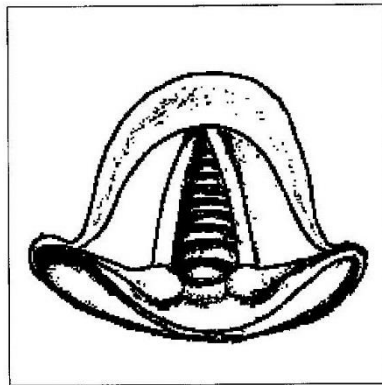


fig. 6 Corde vocali in posizione respiratoria (abduzione)

Figura 4 Abduzione delle corde vocali. In C. Veneziano, Manuale di dizione, voce e respirazione. Modugno, Besa Editore, 2012, p.21

I movimenti di adduzione e abduzione delle pliche vocali sono però solo *una* singola fase dell'intero passaggio di produzione del primo segnale sonoro, scientificamente detto *formante*. Lo sporgersi e il ritrarsi delle stesse rispetto alla parte centrale del condotto laringeo è dettata dal rapporto tra le pliche vocali stesse e il flusso d'aria in uscita, a loro volta generato dalla componente intenzionale che sottende alla produzione del gesto vocale.

L'aria espiratoria, che i polmoni continuano a spingere verso l'esterno, si viene ad accumulare e a comprimere a ridosso dell'ostacolo costituito dalle pliche vocali combacianti, facendo così crescere la pressione subglottidale. Si crea in questo modo un contrasto tra le due forze opposte: la tensione muscolare, che tiene chiuse le pliche, e la pressione subglottidale, che cerca di aprire la strada per il passaggio dell'aria.

Quando questa pressione (che continua a crescere per la spinta dei polmoni) diventa più forte della tensione muscolare (che invece rimane costante), l'aria forza l'ostacolo e procede verso l'esterno

(Leoni e Maturi, 2014: 40)

Il *gesto vocale* ha quindi origine nel momento in cui la pressione dell'aria in uscita vince la resistenza opposta dalla tensione delle pliche vocali, portando così a compimento il movimento espiratorio e permettendo alla *voce* di acquisire *materialità esterna*.

La successione di più cicli di apertura e chiusura, impropriamente detta “vibrazione delle corde vocali”, genera ciò che si definisce *meccanismo laringeo*. La velocità a cui si produce tale meccanismo “regola l'altezza del suono emesso: se nella voce grave l'ampiezza della vibrazione è alta, nella voce acuta, al contrario, l'ampiezza della vibrazione è inferiore” (Veneziano, 2012: 20). La gravità o l'acutezza del gesto vocale vengono inoltre determinate dall'azione dei muscoli laringei estrinseci²: “i tiroidei [...] sollevano la laringe (per l'emissione dei suoni acuti)” mentre “gli sternotiroidei [...] abbassano la laringe (per l'emissione dei suoni gravi)” (Galignano, 2013: 75).

Il transito dell'aria espirata attraverso il sistema laringeo rappresenta la seconda tappa del percorso che compie la stessa durante la produzione del gesto vocale. A questo punto, dopo l'attivazione del movimento espiratorio e delle pliche vocali per la produzione delle formanti, il suono deve essere reso udibile. Interviene quindi il sistema risuonatore, che agisce non solo come amplificatore, ma contribuisce anche a conferire al suono primario le sue caratteristiche distintive.

² Per un ulteriore approfondimento si veda Galignano, M. 2013: 75

2.2.3 Sistema risuonatore

Nel presente elaborato si è deciso di operare una distinzione tra sistema risuonatore e sistema articolatorio per facilitarne l'esposizione. Si tratta di una distinzione puramente pragmatica, dettata da esigenze redazionali e pedagogiche. In realtà risonanza e articolazione sono da intendersi come funzioni complementari e proprie alle medesime cavità: faringea, orale e nasale. Si procederà quindi a un'analisi delle stesse seguendo l'ordine, non strettamente temporale, dei vari passaggi anatomico-fisiologici che trasformano il suono in gesto vocale udibile e intelligibile.

Prima di scendere nel dettaglio della componente anatomico-fisiologica, è opportuno spiegare perché si definisce sistema *risuonatore* e in cosa consiste il fenomeno della *risonanza*.

Chiariamo, scientificamente: la voce risuona, direttamente, solo al di sopra delle corde vocali. Da un quindicennio la scienza della voce ha sancito l'esistenza dei risuonatori della voce umana solo nella regione sovraglottidea, cranica. [...] Tutte le altre sensazioni al di sotto della gola o nelle regioni superiori della testa, che avverte l'artista o lo sperimentatore vocale durante l'atto vocale, si possono chiamare consonanze. Perché il suono non vibra direttamente nella parte stimolata, ma consuona. È una sensazione che avvertiamo.

(Galignano, 2013: 84)

Secondo Galignano il sistema risuonatore si definisce tale non solo in base alla posizione anatomica dei "risuonatori della voce umana", ma anche in opposizione al concetto di *consonanza*. Tale distinzione non è di natura meramente terminologica: si ritiene infatti che la consapevolezza della diversa natura dei due fenomeni fonatori possa essere d'aiuto all'interprete in formazione per comprendere che tipo di rapporto instaurare con il proprio apparato pneumofonatorio, o pneumofonorisonatorio, e come intervenire sullo stesso in modo autonomo, economico, efficace e sicuro. Per l'interprete in formazione, così come per lo sperimentatore vocale in genere, è quindi importante sapere che "ciò che vibra all'interno delle cavità di risonanza è l'aria. [...] Il "risuonatore" in realtà è l'aria contenuta nelle cavità, non le cavità in quanto tali" (Galignano, 2013: 88). Per la precisione, "l'aria contenuta nelle cavità di risonanza entra in

vibrazione quando è investita dall'onda sonora originaria" (Tosto, 2009). Diversamente, "il torace, il petto o altre parti del corpo non risuonano ma "consuonano", in altre parole non amplificano il suono ma ne trasmettono solo le vibrazioni in qualità di corpi solidi" (*Ibidem*).

La necessaria premessa terminologica può così considerarsi conclusa ed è ora possibile passare ad analizzare l'apparato risuonatore in termini di conformazione anatomica. L'apparato in questione è composto da cavità dette *di risonanza* situate al di sopra del piano della glottide, a loro volta costituite da "parti anatomiche dure e fissate e da parti molli e mobili:

- Elementi fissi delle cavità di risonanza sono: le ossa mascellari delle fosse nasali, il palato duro, i denti;

- Elementi mobili delle cavità di risonanza sono: le pareti faringee, il velo palatino, le guance, le labbra, la lingua" (*Ibidem*).

Le cavità di risonanza, altresì dette *risuonatori*, si definiscono tali per via della loro funzione primaria di cassa, per l'appunto, di risonanza del segnale sonoro risultante dalla vibrazione dalle contrazioni e dalle decontrazioni delle pliche vocali. Tale segnale sonoro, noto anche come *onda sonora originaria* (Tosto, 2009) o *segnale glottico* (Leoni e Maturi, 2014: 102), "la cui frequenza corrisponde alla frequenza delle vibrazioni laringee" (*Ibidem*), prende corpo unendosi all'aria espiratoria in seguito all'attivazione del meccanismo laringeo.

Nell'attraversare le cavità di risonanza di cui si compone il sistema risuonatore il segnale sonoro viene profondamente modificato. Tosto descrive come riportato a seguire la natura di tale fenomeno:

Il suono primario, generato dalla vibrazione a livello delle corde vocali, passando attraverso le cavità che nel loro insieme costituiscono la "cassa di risonanza" (cavità faringea, orale e nasale) non solo viene amplificato e quindi reso udibile all'esterno, ma assume qualità diverse a seconda della conformazione del tratto vocale. Questa dipende innanzitutto dalle caratteristiche anatomiche del soggetto, dalle sue abitudini linguistiche e fonatorie, e in seconda istanza dai

cambiamenti apportati volontariamente ai fini dell'espressione parlata
o cantata

(Tosto, 2009)

La trasformazione del segnale sonoro deve quindi considerarsi diretta conseguenza della conformazione *variabile*, soprattutto in termini di volume, delle cavità di risonanza. Tale conformazione rappresenta, come già spiegato, il principale motivo per cui le cavità di risonanza dell'uomo non sono pienamente assimilabili alle casse di risonanza degli strumenti musicali (in particolare non di quelli a corda). I movimenti di labbra, lingua, mandibola e velo del palato, inoltre, intervengono direttamente sulla natura del suono prodotto e consentono di attribuire precise caratteristiche timbriche a ogni segnale sonoro. Tali movimenti si coordinano infine in funzione di ciò che i foniatristi definiscono *bilancio di risonanza*, "cioè l'equilibrato sfruttamento di quell'insieme di cavità (*ndr* faringea, orale e nasale) che costituiscono la nostra "cassa di risonanza", e che fungono da sorta di megafono per l'amplificazione dei suoni" (Fussi, 2013).

2.2.4 Sistema articolatorio

Come già chiarito in precedenza, il sistema risuonatore e il sistema articolatorio sono “contigui e anzi interesistenti” (Galignano, 2013: 95). Prima di procedere con l’analisi degli stessi si ribadisce quindi che la loro separata trattazione nel presente elaborato risponde a una mera praticità espositiva.

Contrariamente a quanto si possa credere, il sistema articolatorio non corrisponde esclusivamente all’arcata buccale e alle sue componenti. Anticipando in parte quanto descritto a seguire, il funzionamento dello stesso si basa infatti anche sulla muscolarietà mimico-facciale e sul principio di organizzazione del suono vocalico.

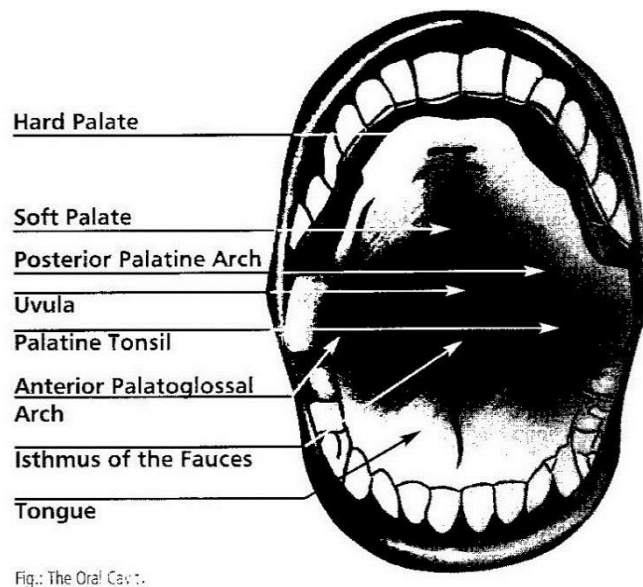


Fig.: The Oral Cavity.

Figura 5 The Oral Cavity. In K. Ploog, Voice Coaching. The Training Concept for a better Voice. Bonn, VOGGENREITER PUBLISHERS, 2004, p.104

L’arcata buccale, che funge parzialmente anche da cavità di risonanza, “sovrintende all’articolazione vera e propria delle parole” (*Ibidem*). Più precisamente, la bocca è “l’organo articolatorio per eccellenza, in cui la lingua svolge la maggior parte del lavoro per la creazione dei differenti fonemi” (*Ibidem*). In termini di articolazione la sua funzione è direttamente collegata a due sue caratteristiche anatomiche: la bocca, infatti, non è solo il risuonatore vocale di maggior mobilità, ma è anche plasmabile coscientemente in quasi tutte le sue componenti.

Data l'estrema mobilità della lingua (che se avanti trascina in alto la laringe e se indietro l'abbassa), data l'importanza dei movimenti del palato molle (i quali ampliano o diminuiscono la cavità buccale), dato l'adeguamento del *vocal tract*³ ricercato dai muscoli faringei e dato l'onnipresente movimento dell'articolazione ossea più importante per la creazione dei fonemi (la temporomandibolare), capiamo bene di quante possibilità di articolazione dispone l'apparato.

(Galignano, 2013: 101)

Tuttavia, come già anticipato, l'arcata buccale e la sua "estrema mobilità" non sono gli unici elementi su cui poggia il funzionamento del sistema articolatorio. L'articolazione, infatti, è data anche dalle dinamiche proprie alla muscolarità mimico-facciale.

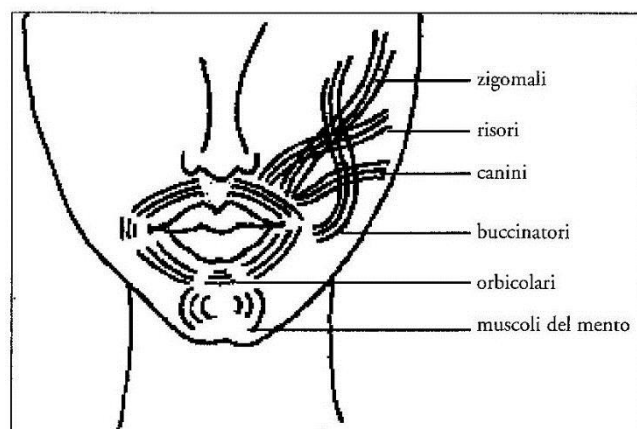


fig. 8 Muscoli della bocca

Figura 6 Muscoli della bocca. In C. Veneziano, *Manuale di dizione, voce e respirazione*. Modugno, Besa Editore, 2012, p.28

Considerando che tali dinamiche possono rivelarsi tanto positive quanto negative ai fini dell'articolazione, Veneziano precisa che:

Soprattutto per pigrizia e disabitudine, molto spesso tendiamo a ridurre il coinvolgimento dei muscoli del viso durante la fonazione.

Questo senso di "economia", non consapevole ma spesso fortemente interiorizzato, si traduce così in immobilità del viso, in lieve atrofia muscolare e in appannamento della specificità sonora delle singole parole. Parliamo peggio e siamo, parallelamente, più statici e inespressivi.

(Veneziano, 2012: 41)

³ Nell'opera di Galignano il termine "vocal tract" viene utilizzato per designare "l'apparato di risonanza" o risuonatore.

Ciò significa non solo che l'uomo non è consapevole del grande potenziale delle componenti del proprio sistema articolatorio, ma anche che, in modo irrazionale, tende a soffocarlo e a privarsi così di parte della propria forza espressivo-comunicativa. Le conseguenze di una simile tendenza, per quanto inconsapevoli, si riflettono principalmente a livello di organizzazione del suono vocalico. Si parla infatti di parlato *ipoarticolato* in riferimento a una fonazione informale e trascurata, in opposizione al parlato cosiddetto *iperarticolato*, che, essendo più accurato e scandito, “richiede a chi parla molto lavoro, molta attenzione e molto controllo ma è di facile interpretazione per chi ascolta” (Leoni e Maturi, 2014: 24).

Come precisato da Veneziano, “ogni suono obbliga l'apparato fonatorio, nel suo complesso, a strutturarsi in una certa maniera per consentirne la specificità: a ogni suono corrisponde una precisa orchestrazione delle componenti interne all'apparato fonatorio” (2012: 48). Tenendo conto che, salvo eventuali lesioni o malformazioni, gli errori o i disturbi articolatori “sono determinati da un impreciso posizionamento o dall'inopportuno movimento degli organi fonatori” (Galignano, 2013: 101), ne deriva che il tono muscolare, e in particolare quello della muscolarità mimico-facciale, svolge un ruolo di primaria importanza nella produzione del gesto vocale.

Diviene così particolarmente evidente che la produzione del gesto vocale non è data dalla sola respirazione, ma anche dal coinvolgimento, e quindi dal *movimento*, dell'intero apparato pneumofonorisonatorio. I gesti vocali, in quanto “risultato finale della fonazione”, sono infatti costituiti da “un insieme di posture vocali”, cioè da “una serie di movimenti d'insieme delle parti anatomiche del sistema vocale” (*Ivi*: 112). Trattandosi di movimenti, la visione di un percorso di studio ed esperienza vocale come una sorta di *palestra* per la voce appare quindi meno discutibile.

2.2.5 Sistema uditivo

L'approfondimento delle componenti e delle dinamiche anatomo-fisiologiche a cui è dedicato il presente capitolo ha finora dimostrato che la produzione del gesto vocale non è opera delle sole pliche vocali. Obiettivo di tale analisi è infatti chiarire che la produzione del gesto vocale si situa in un contesto anatomo-fisiologico più ampio, in cui le componenti dell'apparato pneumofonatorio, o pneumofonorisonatorio, intrattengono una precisa relazione con il resto del corpo umano. Nell'insieme di queste relazioni, ne esiste una che intendiamo mettere particolarmente in rilievo per via della sua stretta correlazione e del suo diretto intervento nella produzione del gesto vocale: il rapporto tra voce e udito.

Finora si è parlato esclusivamente di *produzione* del gesto vocale per porre l'attenzione sulla natura delle componenti e delle dinamiche anatomo-fisiologiche su cui poggia. In realtà la produzione del gesto vocale comprende anche una fase di *controllo* della stessa ad opera dal sistema uditivo. L'inscindibile binomio parlare – ascoltare è infatti un elemento di cui l'interprete in formazione deve essere pienamente consapevole, non solo per poter monitorare la propria performance, ma anche per capire quando e come intervenire in caso di alterazione di questo delicato meccanismo.

L'orecchio umano, organo dell'udito ma anche dell'equilibrio, si compone di tre sezioni: orecchio esterno, medio e interno. L'orecchio esterno è costituito dal padiglione e dal condotto uditivo esterno. Nell'attraversare il primo il suono si rinforza mentre il secondo, che amplifica ulteriormente le onde sonore captate dal primo, lo trasmette direttamente al timpano. Il timpano consiste in una membrana particolarmente elastica che, nel separare l'orecchio esterno da quello medio, trasforma le vibrazioni dell'aria in “vibrazioni di un corpo solido” (Leoni e Maturi, 2014: 137). Oltre il timpano, scavata nell'osso temporale, si trova una “piccola cavità, detta *cavo del timpano* (questa cavità è collegata, tramite un canale detto *tuba di Eustachio*, con la faringe)” (*Ibidem*). Il cavo del timpano viene

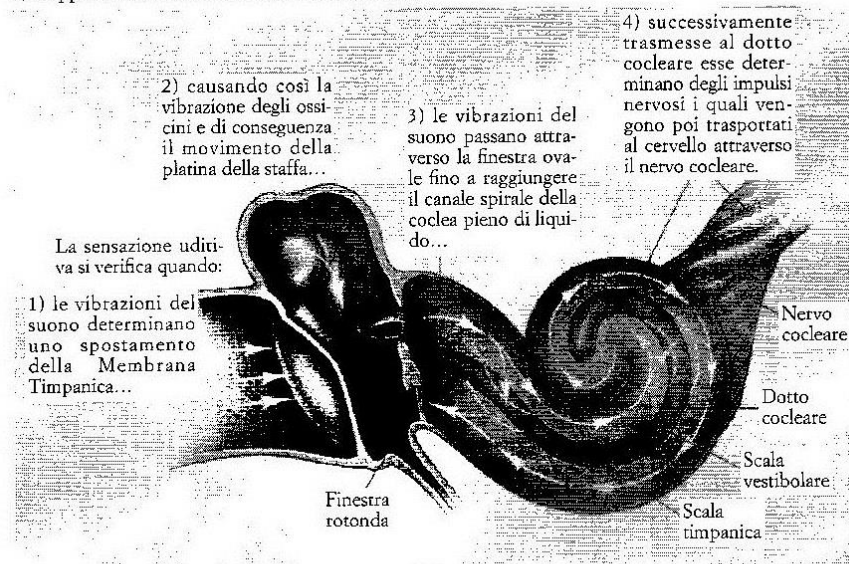
attraversato orizzontalmente da una catena di tre ossicini detti *martello*, *incudine* e *staffa* per la loro conformazione. Tale catena di ossicini ha il delicato compito di amplificare le vibrazioni percepite e di trasmetterle dal timpano fino all'orecchio interno. Quest'ultimo è a sua volta costituito dal *labirinto* (organo dell'equilibrio) e dalla *coclea* (organo dell'udito). Leoni e Maturi precisano che il vero e proprio organo sensoriale è rappresentato dal cosiddetto *organo del Corti*, che si estende lungo tutta la parete interna del dotto cocleare:

All'organo del Corti è affidato il compito forse più delicato all'interno di tutta la lunga serie di passaggi che conducono dal fenomeno acustico alla sensazione uditiva. Qui, infatti, la vibrazione che si è trasmessa dal sistema fonatorio del parlante attraverso l'aria, l'orecchio esterno, l'orecchio medio e [...] l'orecchio interno, viene trasformata in impulsi nervosi che sono poi inviati al cervello.

(Ivi: 139)

L'organo del Corti svolge infine anche una funzione protettiva: le cellule ciliate di cui si compone "hanno [infatti] un ruolo attivo di controllo dell'ampiezza delle oscillazioni [...], attenuando le oscillazioni troppo ampie, che potrebbero essere dannose per le cellule interne, e rinforzando quelle più deboli" (*Ibidem*).

b) Rappresentazione dell'orecchio medio e interno



Fonte: adattata da poster Viennatone®.

Figura 7 Rappresentazione dell'orecchio medio e interno (b). In F.A. Leoni e P. Maturi, *Manuale di fonetica*, Città di Castello, Carrocci Editore, 2014, p.

L'orecchio umano, per quanto altamente sviluppato, presenta dei limiti a livello ricettivo di cui spesso l'uomo non è consapevole. Come chiaramente riassunto da Leoni e Maturi:

Il nostro orecchio non percepisce suoni di frequenza inferiore a 20 Hz (infrasuoni) e non superiore al 20.000 Hz (ultrasuoni), quale che sia la loro intensità. Il limite inferiore di intensità, al di sotto del quale non si ha più, mediamente, alcuna percezione è detto in psicoacustica soglia dell'udito; quello superiore, oltre il quale la sensazione è dolorosa, è detto soglia del dolore. L'intensità della soglia dell'udito non è la stessa per tutti i suoni, ma varia in funzione della loro frequenza. In altri termini, per ogni diversa frequenza esistono diverse soglie. La soglia del dolore ha invece un valore quasi costante per tutte le frequenze, di circa 140 dB [decibel].

(Leoni e Maturi, 2014: 142)

I limiti della soglia di udibilità sono quindi direttamente collegabili alle caratteristiche del suono percepito, tanto a livello di intensità quanto di frequenza. È inoltre necessario precisare che “il sistema uditivo non è in grado di riconoscere differenze troppo piccole di frequenza o di intensità. [...] La minima differenza percepibile tra due suoni è detta *soglia differenziale*” (Ivi: 142). L'insieme dei suoni udibili da un orecchio umano normoudente, compresi tra la soglia dell'udito e la soglia del dolore, corrisponde al cosiddetto *campo uditivo* o *campo di udibilità*.

Tuttavia, per quanto i limiti del campo uditivo, o di udibilità, siano determinati dalle caratteristiche del suono percepito, concorrono anche altri fattori alla definizione degli stessi. Il primo su cui porre particolare enfasi è di tipo anatomo-fisiologico ed è collegato alla capacità ricettiva dell'uomo. Leoni e Maturi spiegano che “in situazioni patologiche o, fisiologicamente, con il crescere dell'età, il campo uditivo va riducendosi, con il graduale innalzamento della soglia uditiva e con l'abbassamento della soglia del dolore. Si perde inoltre col tempo la capacità di percepire le frequenze alte” (*Ibidem*). Anche la patologia o l'invecchiamento concorrono quindi a definire, o meglio ridefinire, la soglia di udibilità. Il secondo fattore, invece, è di tipo psicologico e si basa sul diretto collegamento esistente tra orecchio ed encefalo, tra volontà e predisposizione all'ascolto.

La perdita (recuperabile) di alcune zone frequenziali dell'udito può infatti derivare, secondo Tomatis, da meccanismi inconsci di autoprotezione che scattano non solo quando l'individuo è concretamente aggredito e stressato da forme di inquinamento acustico, ma anche quando si sente psichicamente minacciato da determinati suoni o voci. [...] L'orecchio, ovvero il cervello, può quindi decidere di non ascoltare, selezionando le frequenze che intende escludere. Si tratta in questo caso di una sordità psicologica, consistente in una mancata analisi a livello corticale delle frequenze "rifiutate" per una "precisa volontà di ascolto"

(Tosto, 2009)

Per evitare che un rifiuto o un istinto di protezione sfocino in episodi di *sordità psicologica*, l'orecchio umano deve essere correttamente predisposto all'ascolto. La pedagogia vocale riveste in tal senso un ruolo di grande importanza in quanto permette all'uomo di non incorrere in simili pericoli. Il principale obiettivo di un qualunque percorso di studio ed esperienza vocale consiste infatti nel rivalorizzare la componente relazione della comunicazione audioverbale per poi adattarla a precise esigenze espressivo-comunicative. La tendenza a chiudersi nella propria individualità è in realtà una reazione fisiologica dettata dall'istinto di proteggere la propria identità da eventuali minacce esterne. Tale tendenza rischia però di compromettere la carriera di un professionista della comunicazione che, in quanto tale, costruirà il proprio futuro lavorativo sull'inscindibile binomio parlare/ascoltare finora analizzato. Nel momento in cui lo stesso organismo si rifiuta di predisporre alla comunicazione, per un futuro interprete diventa quindi impossibile svolgere il proprio lavoro.

2.3 Fonetica e gesto vocale: le regole della produzione

Nel presente capitolo si è finora trattato quasi esclusivamente delle componenti anatomico-fisiologiche coinvolte nella produzione del gesto vocale. È già stato altresì precisato che tali componenti intervengono secondo precise dinamiche, proprie al funzionamento del medesimo apparato pneumofonatorio o pneumofonorisonatorio. Tali dinamiche rispondono a loro volta a precise regole che in questo caso corrispondono ai principi fondamentali della fonetica e della dizione. Nel presente elaborato le due discipline fungono quindi da sorta di quadro normativo entro cui è stato studiato il fenomeno in esame.

La fonetica, intesa come “branca della linguistica, è lo studio degli elementi fonici che creano il linguaggio articolato”, ossia “lo studio dei suoni, in particolare riferimento alla [loro] funzione linguistica” (Galignano, 2013: 105). La dizione, dal canto suo, è da considerarsi “complemento della fonetica” in quanto corrisponde al “modo di parlare secondo le regole fonetiche di un determinato linguaggio codificato” (*Ivi*: 103). Nello specifico Galignano sostiene che:

Studiare dizione significa approfondire i parametri tecnici di raffinamento dell'eloquio: elaborare vocalmente tutti i singoli fonemi delle parole; produrre e scandire precisamente le sillabe delle parole e le parole nel loro scorrere nelle frasi, definendo vocali e consonanti; pronunciare correttamente gli accenti tonici delle parole; dunque non vocalizzare vocali o consonanti in eccesso, o non cassare o accorciare la pronuncia di alcuni suoni vocalici o consonantici (consonanti doppie, l'inizio o la fine delle parole e delle frasi, ecc.). Il fine è formulare un linguaggio parlato che sia facilmente udibile, interessante e comprensibile.

(*Ibidem*)

La fonetica e la dizione non riguardano però esclusivamente la dimensione cosiddetta “estetica” del linguaggio. In realtà entrambe le discipline regolano *funzionalmente* la produzione del gesto vocale in virtù di quel legame inscindibile che intercorre tra contenuto e forma dello stesso. Come ricorda Galignano, la fonazione “avviene [infatti] in dinamica, sotto l'influsso diretto della semantica oggetto del discorso e della situazione in cui si svolge l'eloquio” (*Ivi*: 111).

Nel presente capitolo il gesto vocale è stato inoltre più volte descritto in termini di *dinamica* e *movimento*. Gli organi di fonazione non intervengono però isolatamente gli uni rispetto agli altri. Il loro movimento risponde infatti a un principio di reciproco coordinamento che vale non solo nel rapporto tra gli stessi organi fonatori, ma anche nella diretta relazione tra contenuto acustico e semantico del medesimo gesto vocale. A tal proposito Leoni e Maturi precisano che:

Nel corso della fonazione i foni non sono prodotti isolatamente l'uno dopo l'altro, ma sono concatenati in una rapida successione ininterrotta, in cui il passaggio da una configurazione articolatoria alla successiva avviene senza soluzione di continuità. Quindi non bisogna immaginare il parlato come una serie di posizioni statiche degli organi della fonazione che scattano con passaggi repentini da una posizione all'altra.

(Leoni e Maturi, 2014: 62)

La sottodisciplina della fonetica articolatoria intersegmentale dimostra, nello specifico, che la fonazione risponde al cosiddetto principio di *coarticolazione*. Secondo tale principio nella realizzazione di una sequenza di foni l'articolazione di ciascuno di essi dipende dalle caratteristiche articolatorie dei precedenti e dei successivi. “Infatti, mentre gli organi [articolatori] si stanno disponendo in una determinata configurazione articolatoria, conservano ancora in parte gli atteggiamenti delle precedenti articolazioni e nello stesso tempo già iniziano a prepararsi per quelle successive” (*Ibidem*). In fase di coarticolazione gli organi articolatori sono quindi oggetto di due forze contrapposte: da un lato i meccanismi afferenti alla funzione neuromotoria del sistema nervoso centrale, che governa la produzione della parola; dall'altro la naturale inerzia degli stessi organi articolatori, che, secondo una fisiologica “tendenza al minimo sforzo, [...] riduce quanto più può la complessità della programmazione [neuromotoria]”.

Manifestazioni evidenti della coarticolazione sono fenomeni come l'*undershoot*, cioè il mancato raggiungimento della posizione prevista (detta bersaglio) da parte dell'organo articolatore, e l'*overshoot*, ovvero il superamento del bersaglio. Essi sono infatti il risultato di imprecisioni, per difetto o per eccesso, nell'esecuzione di gesti articolatori. [...] Nei casi di parlato veloce, infine, a volte l'intera

sequenza si riduce alla sua porzione intermedia [...] Quest'ultimo fenomeno è detto monottongazione.

(Ibidem)

Per un interprete in formazione educare la propria voce attraverso lo studio di fonetica e dizione può quindi interpretarsi come uno sforzo teso a perfezionare *la forma della forma* del gesto vocale. Come già anticipato e come si avrà modo di analizzare più in dettaglio nei successivi capitoli, la dimensione formale della comunicazione influisce infatti direttamente sulla comprensione del messaggio da parte del destinatario della stessa. Per questo stesso motivo Tempini (2002) afferma che “it seems absurd for interpreters not to [...] receive [any] tuition on this subject at school”.

Grazie all'analisi qui condotta, il presente elaborato ambisce quindi a intervenire su più livelli. Il primo consiste nel promuovere una maggiore consapevolezza dell'importanza della pedagogia vocale nella formazione di un interprete come futuro professionista della comunicazione. Il secondo corrisponde alla volontà di incentivare una più forte integrazione della stessa disciplina nei tradizionali percorsi di formazione nell'ambito dell'Interpretazione di Conferenza. Il terzo è dato infine dalla speranza di poter presentare il corso di Tecniche di Presentazione Orale come modello pedagogico a cui tendere per la realizzazione degli altri due obiettivi sopra descritti.

CAPITOLO 3 – L’esperienza del gesto vocale

Il presente capitolo rappresenta la necessaria transizione tra l’introduzione teorica iniziale e l’analisi del corso di Tecniche di Presentazione Orale, inteso come *case study*, a cui è dedicato il capitolo successivo. L’obiettivo è avviare una riflessione di ordine generale sull’educazione vocale in quanto disciplina e sui relativi obiettivi pedagogici. Una riflessione preliminare di questo tipo serve a contestualizzare l’analisi del corso di TPO e a farne risaltare gli elementi di continuità e discontinuità rispetto alla stessa disciplina da cui trae origine.

Per affrontare nel modo più esaustivo possibile un argomento tanto vasto il presente capitolo è stato suddiviso in due sezioni tematiche. La prima enumera e analizza gli obiettivi che dovrebbe porsi un qualunque percorso di educazione vocale rivolto a un professionista della comunicazione. La seconda, invece, si concentra maggiormente sulle esigenze degli interpreti in formazione e sui relativi obiettivi che un percorso di studio ed esperienza vocale di questo tipo dovrebbe perseguire. Questa seconda sezione serve in particolare a dimostrare che le esigenze di un interprete in formazione non sono necessariamente le stesse di un qualunque altro professionista della comunicazione. L’interpretazione rappresenta infatti un contesto molto particolare di applicazione dei principi e degli strumenti della pedagogia vocale e merita quindi un preciso adattamento degli stessi per l’elaborazione di un programma formativo ad hoc. Le considerazioni avanzate in entrambe le parti fungono infine da premessa teorica al capitolo successivo.

3.1 Educare la voce

Educare la voce, come qualsiasi processo di tipo educativo, può assumere diversi significati e tendere a molteplici obiettivi in base al contesto in cui si realizza e alle persone coinvolte. Per un interprete, come si analizzerà a seguire, educare la propria voce significa conoscere e prendersi cura del principale strumento di lavoro di cui dispone. In generale per qualunque professionista della comunicazione, interprete e non, assume il valore di un percorso di crescita personale e professionale finalizzato al raggiungimento di tre macro obiettivi:

- 1) creare maggiore consapevolezza;
- 2) definire automatismi e strategie;
- 3) trasmettere benessere a sé e ai rispettivi ascoltatori.

Tali obiettivi corrispondono ai principi fondanti dell'esperienza vocale e, in quanto tali, vengono applicati in ogni attività di questo tipo, indipendentemente dal contesto e/o dai destinatari delle stesse. Prima di scendere nel dettaglio delle esigenze formative di un futuro interprete, è necessario fare una premessa di ordine generale per presentare sommariamente la disciplina e spiegare cosa significa concretamente *educare la voce*.

L'educazione vocale consiste in un intervento pedagogico volto a rendere la voce uno strumento all'altezza degli obiettivi comunicativi propri di o prefissatisi da un singolo o da un gruppo. Dato lo stretto legame tra vocalità e identità, non esiste però intervento sulla voce che non coinvolga direttamente anche l'emotività del destinatario del medesimo intervento. Ne deriva che, se affrontata con la giusta motivazione, l'educazione vocale può rivelarsi un percorso di crescita tanto professionale, quanto personale. Un apprendimento di tipo esperienziale permette infatti di agire a livello del subconscio individuale per ricongiungere corpo e mente e ripristinare così un profondo equilibrio interiore di cui la vocalità è lo specchio più fedele.

3.1.1 Educare la voce per creare maggiore consapevolezza

Il primo obiettivo di un qualunque percorso di educazione vocale consiste nel creare una maggiore consapevolezza delle caratteristiche e delle potenzialità della voce di ognuno, tanto nella sua dimensione pubblica quanto in quella privata. Nell'ambito di tale disciplina si fa esplicito riferimento al termine "consapevolezza" in quanto, come precisa Tosto, "un individuo, bambino o adulto che sia, non ha bisogno tanto di *imparare* a respirare, quanto piuttosto di *diventare consapevole* del suo essere un corpo che respira, rimuovere i fattori che ostacolano una respirazione naturale ed equilibrata" (2009, *enfasi mia*).

Nonostante l'affermazione di Tosto si riferisca chiaramente a *una* singola fase dell'educazione vocale, quale il controllo della respirazione, il principio su cui si basa vale in realtà in tutti gli ambiti di applicazione della disciplina. Nell'approccio iniziale, in particolare, la presa di coscienza riguarda principalmente la natura (non solo anatomico-fisiologica) della voce e dell'uso che ne facciamo. A tal proposito Tosto precisa inoltre che "con il termine voce noi indichiamo di fatto più oggetti: da una parte la manifestazione acustica, il *suono*, il frutto del gesto laringeo; dall'altra il *mezzo*, assolutamente personale, attraverso cui ogni individuo dà espressione ai propri pensieri e alle proprie emozioni" (*Ibidem, enfasi mia*). Un percorso di studio ed esperienza vocale ottimamente impostato dovrebbe quindi condurre lo studente verso l'acquisizione di una maggiore consapevolezza della voce nella sua duplice di natura di suono e mezzo, permettendogli al contempo di sviluppare i meccanismi necessari al monitoraggio (principalmente uditivo) di entrambi. Tale percorso, come già affermato, deve però rispettare i ritmi di apprendimento e le esigenze espressivo-comunicative di ognuno per evitare di incorrere in forzature o imposizioni che priverebbero così l'educazione vocale del suo valore pedagogico originario.

3.1.2 Educare la voce per creare automatismi e strategie

Il secondo obiettivo di un intervento di educazione vocale consiste nella creazione di automatismi e strategie. Come già affermato in precedenza, intervenire sulla voce significa intervenire sulla persona per ripristinare un profondo equilibrio interiore. Il venir meno di tale equilibrio interiore, a prescindere dalla molteplicità e dalla diversa natura delle relative cause, si manifesta spesso in un'attività fonatoria malsana e forzata. Attraverso le diverse attività esperienziali promosse dall'educazione vocale è possibile interiorizzare automatismi e strategie che permettano di conquistare, o *ricquistare*, abitudini fonatorie economiche ed efficaci, "ovvero di ottimizzazione delle risorse interne" (*Ibidem*) del sistema di auto-regolazione dell'individuo.

In tal senso l'educazione vocale deve essere concepita come una sorta di allenamento per il corpo e la mente: "ci sono differenze tecniche tra la preparazione e l'esecuzione, è come una palestra, ci si prepara ad un esercizio maggiore per poi affrontare il canto in maniera più semplice" (*Ibidem*). Che si tratti di canto, recitazione, interpretazione o public speaking, il principio rimane invariato. "If you are ready to get your voice into shape technically, you are better off to practice this by yourself and not on stage. Once your muscles get used to the correct technique, certain things will happen automatically" (Ploog, 2004: 8). Inoltre, trattandosi di un'esperienza che coinvolge la sfera più intima e privata dell'individuo, è necessario disporre della giusta pazienza e di una forte motivazione per poter cogliere i frutti di un lavoro che richiede un impegno costante e che si articola tradizionalmente sul lungo periodo.

L'educazione vocale può quindi dirsi ottimamente impostata quando genera nell'alunno "la tranquilla consapevolezza di poter disporre di schemi d'azione alternativi, connessi a sensazioni di facilità e benessere generale". L'obiettivo consiste nel fare in modo che lo studente affini le proprie capacità comunicative attraverso l'acquisizione di diverse abilità, quali il controllo del dispendio

energetico in fase di fonazione, la produzione di un gesto vocale pienamente incentrata non su chi lo emette, bensì sul relativo destinatario e una più marcata tendenza alla modulazione del messaggio in base a specifiche esigenze espressivo-comunicative. In tal modo lo studente tenderà ad abbandonare automaticamente “i modelli [di fonazione] meno funzionali” (Tosto, 2009) per poter infine godere del piacere della voce e della comunicazione audioverbale.

3.1.3 Educare la voce per creare benessere

La creazione di benessere, per sé e per i propri ascoltatori, corrisponde al terzo macro obiettivo dell’educazione vocale. In questo caso il termine *benessere* si riferisce non solo alla dimensione psicologica o emotiva dell’esperienza, bensì a una vera e propria *sensazione fisica* generata dalla stessa fonazione.

La voce, come spiegato in precedenza, si propaga attraverso una serie di risuonatori, quali le cavità faringea, orale e nasale. Trattandosi di cavità particolarmente sensibili, che generano risonanze fisiche prima ancora che acustiche, è fisiologico “provare sensazioni di vero e proprio disagio fisico quando si ascolta qualcuno che parla con forti tensioni in gola o che respira faticosamente” (Tosto, 2009). Il pubblico, infatti, si rende conto se “nel corso della prestazione la voce si deteriora, [...] avverte lo stato di fatica e di difficoltà a gestire l’emissione” (Fussi, 2013). Una “voce educata”, consapevole di tale principio, è quindi in grado di *non* “cadere nel tranello di un’emissione forzata” (Tosto, 2009) ed evitare così di produrre suoni distorti che potrebbero causare sensazioni di disagio tanto per chi li emette quanto per chi li percepisce. Ai fini dell’educazione vocale una “bella voce” corrisponde dunque a “una voce che per le sue qualità acustiche [...] procura benessere sia a chi la emette sia a chi l’ascolta” (*Ibidem*).

Per il raggiungimento dei tre obiettivi sopra descritti un qualunque intervento educativo-esperienziale di questo tipo deve innanzitutto puntare allo “smantellamento di tutto ciò che può essere

di ostacolo ai processi di autoregolazione vocale” (*Ibidem*). Smantellare per poi ricostruire è infatti l’unico modo per poter realmente lavorare sull’inconscio dell’individuo, rendendolo così consapevole del proprio potenziale e portandolo a sfruttare le proprie risorse interiori nel modo più economico ed efficace possibile. Tenendo quindi conto del fatto che “physical tensions impact on the body in ways that challenge the vocal delivery, [...] voice coaching specifically addresses these issues, developing secure techniques for tension releases, breathing, voice production and effective delivery of the message” (Gudgeon, 2008).

3.2 Educazione vocale e interpretazione

L’interprete, come già affermato in precedenza, è un professionista della comunicazione. La principale motivazione che giustifica l’attribuzione di tale status è data dall’uso, in termini quantitativi e qualitativi, che l’interprete fa della propria voce come strumento di lavoro. Secondo Gudgeon si tratterebbe di un vero e proprio “athletic voice use of the interpreter” (*Ibidem*). A tal proposito Vergara Bacci di Capaci precisa infatti che “les interprètes se servent de leur voix beaucoup plus que l’individu moyen, probablement autant que tout professionnel de la scène” (2003). Gli obiettivi comunicativi perseguiti da un interprete sono ovviamente distinti da quelli prefissatisi da un cantante o da un attore. Ciò nonostante una domanda sorge spontanea: se gli interpreti fanno un uso della propria voce pari a quello di “tout professionnel de la scène” (*Ibidem*), perché i primi non prestano la medesima attenzione che i secondi attribuiscono all’educazione vocale?

Nonostante il “Survey on quality and role: conference interpreters’ expectations and self-perceptions” commissionato da AIIC a Franz Pöchhacker e Cornelia Zwischenberger abbia dimostrato che “formal university training in the field of interpreting and translation seems to be associated with more appreciation for *lively intonation* in an interpreter’s performance” (2010, *enfasi mia*), è proprio nell’ambito della formazione che il paradosso diviene

maggiormente evidente. Vergara Bacci di Capaci denuncia infatti che “la formation de la voix proprement dite en est encore à ses premiers balbutiements (il existe tout au plus quelques cours *facultatifs* de phonétique élémentaire ou de « diction »)” (2003, *enfasi mia*). La critica avanzata da Collados Aís è invece più severa e concreta: “el descuido de determinados parámetros de calidad extralingüísticos en las aulas no se justifica a la vista de su incidencia real en la percepción subjetiva de la calidad de la IS” (1996: 52). Ne deriva che gli studenti di Interpretazione rischiano con frequenza di ricevere una formazione incompleta. Il corso di Tecniche di Presentazione Orale (TPO), alla cui analisi è dedicato il quarto capitolo del presente elaborato, si configura precisamente come tentativo di risposta alle esigenze pedagogiche di un interprete in formazione.

Prima di scendere nel dettaglio della concreta esperienza del corso di TPO, è altresì necessario specificare quali obiettivi pedagogici, oltre a quelli già descritti in precedenza, dovrebbe porsi un’educazione vocale specificatamente rivolta a un interprete in formazione:

- 1) incentivare una migliore conoscenza di sé;
- 2) predisporre lo studente alla comunicazione;
- 3) promuovere una maggiore consapevolezza delle potenzialità del proprio strumento di lavoro;
- 4) insegnare a fornire un servizio professionale che sia all’altezza delle aspettative dell’ascoltatore.

Si tratta chiaramente di obiettivi ambiziosi che richiedono un impegno costante e un lavoro improntato sul lungo periodo. Ne consegue che attività didattiche sporadiche e facoltative, come indirettamente sostenuto da Vergara Bacci di Capaci, non sono adeguate alla formazione di un interprete come professionista della comunicazione.

I percorsi di formazione cosiddetti “tradizionali” dovrebbero inoltre sensibilizzare maggiormente gli studenti all’importanza di tale disciplina. Come più volte criticato da Collados Aís, i parametri di

valutazione accademica troppo spesso non coincidono con le aspettative degli ascoltatori nel contesto di una performance reale. Prevedere un percorso di formazione vocale diviene quindi fondamentale per avvicinare il mondo accademico a quello professionale. Tuttavia, senza una doverosa attività di sensibilizzazione da parte dei docenti di interpretazione, l'introduzione di un insegnamento curricolare di questo tipo potrebbe non dare i risultati sperati.

3.2.1 Educazione vocale e interpretazione: incentivare una migliore conoscenza di sé

L'educazione vocale rivolta a un interprete in formazione, come già affermato, dovrebbe incentivare una migliore conoscenza di sé in chiunque intraprenda un simile percorso. Considerando la natura professionalizzante di un corso di laurea o di formazioni ufficiali di altro tipo potrebbe sembrare superfluo, se non persino inutile, promuovere una riflessione sull'individuo tout court e non sull'individuo in quanto (futuro) interprete. In realtà una simile posizione è facilmente contestabile. Basti innanzitutto considerare che, come già ribadito, non è possibile intervenire sulla voce senza risvegliare anche l'emotività e l'intimità dell'individuo. Del resto, dato l'uomo *non* è un insieme di componenti a sé stanti, la voce non può essere scissa dall'individuo a cui appartiene.

Intervenire su una componente così delicata dell'essere umano e della sua identità significa originare necessariamente una riorganizzazione, più o meno funzionale, delle sue capacità e delle sue abitudini, fonatorie e non. Inoltre, considerato il legame identitario che sussiste tra la voce e l'individuo, non è possibile per l'uomo interiorizzare sane, economiche ed efficaci abitudini di fonazione senza aver prima ripristinato un profondo equilibrio interiore. Comunicare correttamente e funzionalmente diventa quindi impossibile se non si è prima in grado di comunicarsi, conoscendo e fidandosi del proprio "io vocale" (Tosto, 2009). Solo rispettando la vera natura della voce, intesa come "veicolo di significati non solo

concettuali, ma anche simbolico-affettivi” (*Ibidem*) l’uomo sarà in grado di sfruttare il suo potenziale relazionale e stabilire così un legame di tipo comunicativo con un diretto interlocutore, come nel caso dell’interpretazione di trattativa, o con un semplice ascoltatore, come accade in parte per l’interpretazione consecutiva o in modo più manifesto nell’interpretazione simultanea. Non da ultimo l’educazione vocale acquisisce ulteriore importanza se rivolta a studenti o interpreti di giovane età. Una limitata esperienza, tanto personale quanto professionale, rischia infatti di consolidare abitudini fonatorie errate o dannose che nel tempo possono trasformare un danno funzionale in un danno organico.

3.2.2 Educazione vocale e interpretazione: predisporre lo studente alla comunicazione

Il secondo obiettivo di un’educazione vocale rivolta a un interprete in formazione dovrebbe consistere nel predisporre lo studente alla comunicazione. Dato che l’interpretazione è “ante todo, comunicación” (Collados Aís, 1996: 46), come già ribadito, imparare a interpretare significa necessariamente imparare a comunicare. In questo contesto l’utilizzo del verbo “imparare” non è casuale. L’interpretazione come comunicazione consiste infatti nella trasmissione *intelligibile* ed *efficace* del TP, che, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, non è per l’uomo una capacità innata.

Imparare a comunicare per imparare a interpretare richiede una precisa disposizione, tanto psicologica, quanto emotiva, nonché la *volontà* di intraprendere un percorso che richiede un impegno costante e che si articola generalmente sul lungo periodo. Secondo Tosto tale volontà si dovrebbe innanzitutto manifestare in un atteggiamento di apertura alla comunicazione: “se dunque da una parte i bisogni psichici legati alla sopravvivenza possono orientare il corpo a una chiusura generalizzata, l’attività comunicativa di contro richiede un atteggiamento di apertura, inteso come disponibilità psichica e corporea a interagire con l’ambiente” (Tosto, 2009). Infine secondo Alfred Tomatis, padre dell’audiopsicofonologia, l’intenzione

comunicativa comporterebbe, a sua volta, una riorganizzazione dell'intero sistema vocale "per adattare i propri ritmi alle esigenze espressive" (*Ibidem*). Il *voler* e il *voler imparare* a comunicare divengono così prerequisiti fondamentali dell'apprendimento.

3.2.3 Educazione vocale e interpretazione: promuovere una maggiore consapevolezza delle potenzialità del proprio strumento di lavoro

Il terzo obiettivo di un'educazione vocale rivolta a un interprete in formazione dovrebbe consistere nel promuovere una più approfondita conoscenza della voce come strumento di lavoro. Nel sostenere tale argomento Vergara Bacci di Capaci precisa che per un interprete la voce è uno strumento di lavoro "au même titre que sa ou ses langues de travail" (2003). È quindi lecito interrogarsi sul perché la maggior parte degli interpreti o dei percorsi di formazione trascurino una componente di così grande importanza per l'esercizio della professione.

Per conoscere la propria voce l'esperienza è poco rilevante, o persino inutile, se non si dispone della giusta consapevolezza e della capacità di autoascoltarsi in modo critico. In altri termini, data l'inaccessibilità fisica delle componenti dell'apparato pneumofonatorio, e in primis delle pliche vocali, non esiste altro modo per raggiungere tale obiettivo se non attraverso un apposito studio di tipo esperienziale. Uno studio di questo tipo richiede necessariamente il ricorso a un autoascolto focalizzato non tanto sul messaggio, quanto sulla percezione acustica della propria voce:

Le premier conseil sera donc de s'écouter parler, le cas échéant grâce aux enregistrements, en surmontant le déplaisir que l'on a à s'entendre (d'une part, parce qu'il faut apprendre à connaître et aimer sa voix, d'autre part parce que votre délégué captif surmonte nécessairement le déplaisir auditif), et sans s'arrêter au sens de ce que l'on dit : il faut se concentrer uniquement sur la qualité sonore de sa voix, en l'analysant pour pouvoir ce que l'on voudrait changer dans cette voix.

(Trottier, 2004)

Riascoltare la propria voce registrata, soprattutto quando non si è abituati a farlo, provoca un normale disorientamento iniziale. Tale

reazione dipende dal fatto che inizialmente non ci riconosciamo nella voce registrata perché il suono che percepiamo in fase di controllo del gesto vocale ci sembra diverso. Tale rifiuto è spesso ulteriormente alimentato dal non sapere che non è il registratore a distorcere la nostra voce, bensì il nostro stesso apparato risuonatore. In altri termini il suono percepito “all’interno” da chi l’ha emesso non corrisponde al suono percepito “dall’esterno” dai nostri ascoltatori. Per un interprete, soprattutto se in formazione, è tuttavia indispensabile sormontare un simile ostacolo perché è l’unico modo possibile per arrivare a conoscere realmente il proprio strumento di lavoro, nonché “to open up to the possibilities of the voice, to find out what it can and can’t do” (Walsh, 2013: 10-11).

3.2.4 Educazione vocale e interpretazione: fornire un servizio all’altezza delle aspettative dell’ascoltatore

Il quarto e ultimo macro obiettivo dell’educazione vocale rivolta a un interprete in formazione dovrebbe consistere nell’insegnargli a fornire un servizio all’altezza delle aspettative dell’ascoltatore. Da un punto di vista socioeconomico l’interpretazione si configura come tale “se per servizio correttamente si intende una «prestazione volta a soddisfare un bisogno umano, individuale o collettivo, e suscettibile di valutazione economica e compravendita»” (Vocabolario della Lingua Italiana; cit. in Falbo, Russo, Straniero Sergio, 1999: 143). Considerando le “varie circostanze e modalità nella quali si effettua”, l’interpretazione “ricade [quindi] a pieno titolo nella categoria dei servizi” (*Ibidem*).

Per i fruitori di un servizio di interpretazione, data l’inaccessibilità al TP nella lingua originaria di emissione, i veri oratori sono spesso i soli interpreti, che in quanti tali “must hold the attention of the audience” (*Ibidem*). È quindi logico che i secondi debbano tenere conto delle aspettative dei primi, soprattutto se si tratta di un rapporto di lavoro diretto tra committente e commissionario. Il già citato sondaggio commissionato da AIIC a Franz Pöchhacker e Cornelia Zwischenberger, che a sua volta riprende i risultati delle

ricerche di Collados Aís, ha messo in evidenza che “delivery-related quality criteria such as intonation are usually given less importance when rated generically, but play a significant role when the overall quality of a given interpreting performance is to be assessed” (2010). Quando agli ascoltatori viene chiesto di valutare una specifica performance, l’apprezzamento del criterio “lively intonation” contraddice infatti esplicitamente i risultati di una valutazione generica e spesso aprioristica.

Nello specifico Collados Aís ha dimostrato che, proponendo a un pubblico selezionato diverse interpretazioni di un medesimo discorso, “the sample with lively intonation would be judged significantly better than the monotonous one, all other thing being equal” (*Ibidem*). Ciò significa che la voce in interpretazione, se usata con consapevolezza e cognizione di causa, può rivelarsi una vera e propria “secret weapon” (Gudgeon, 2008). Del resto, come precisa Vergara Bacci di Capaci, “vous n’avez pas la possibilité de choisir votre orateur mais votre client, lui, peut choisir un autre interprète pour sa prochaine réunion” (2003). L’interprete deve quindi guadagnarsi l’interesse del pubblico e in particolare del proprio committente. In tal senso un’educazione vocale basata su una corretta e consapevole gestione della prosodia può permettergli di mantenere alta l’attenzione degli ascoltatori per l’intera durata della performance.

L’approccio all’interpretazione come servizio può essere inoltre sfruttato per aiutare gli studenti a concentrarsi maggiormente sulla qualità della propria resa: “we work on directing the speech to impact the audience and they soon find that by channeling their focus and energy towards the audience the words are easier to find, the voice and breath connect and intonation difficulties are resolved” (Gudgeon, 2008). Tale strategia può infine servire non solo per alleggerire il compito agli studenti, ma anche per motivarli nello studio. Interpretare, spesso in solitaria, per puro esercizio può infatti risultare demotivante, o persino alienante, nel corso tempo a causa della mancanza di riscontri esterni. Fornire una sorta di contesto,

seppur immaginario, può quindi aiutarli a immedesimarsi maggiormente nel loro ruolo di futuri professionisti della comunicazione e migliorare così le loro performance.

L'educazione vocale si configura così come contesto teorico di riferimento del corso di TPO, alla cui analisi è dedicato il capitolo successivo. Gli obiettivi di tale disciplina non devono intendersi come distinti o contrastanti rispetto alle specifiche esigenze di un interprete in formazione. Si tratta in realtà di obiettivi formativi di ordine più generale che dovranno poi essere declinati nelle varie attività da proporre agli studenti in modo da elaborare un unico approccio pedagogico, possibilmente inclusivo e personalizzato. Lo studente potrà così trarre beneficio da un insegnamento che non trascura né il suo futuro ruolo di interprete, né quello più generale di professionista della comunicazione.

CAPITOLO 4 - Tecniche di Presentazione Orale: proposta di studio ed esperienza vocale per interpreti in formazione

Il quarto capitolo viene concepito e si configura come nocciolo duro del presente elaborato. Tale capitolo è infatti dedicato a un'approfondita analisi del corso di Tecniche di Presentazione Orale (TPO) inteso come modello di studio ed esperienza vocale per interpreti in formazione. I capitoli precedenti fungono in tal senso da necessaria premessa teorica alla seguente trattazione.

Il presente capitolo è stato suddiviso in tre sottosezioni. La prima indaga il corso di TPO dal suo primo Anno Accademico di introduzione come insegnamento curricolare della Laurea Magistrale in Interpretazione e ripercorre le varie riorganizzazioni delle attività proposte che si sono finora succedute. La seconda, nettamente più ampia rispetto alle altre due, racchiude la minuziosa analisi dei vari esercizi proposti. Ogni esercizio è stato studiato in termini di modalità di svolgimento, obiettivi formativi e correlazione funzionale rispetto agli altri esercizi del medesimo corso. La terza sottosezione rappresenta infine una sorta di riflessione conclusiva relativamente alle future prospettive di evoluzione del corso di TPO.

L'obiettivo primario di questo quarto capitolo consiste nella razionalizzazione dell'esperienza vocale proposta dall'insegnamento in esame. Si ritiene infatti che il corso di TPO rappresenti un valido modello di studio ed esperienza vocale per interpreti in formazione. Tuttavia, affinché possa realmente fungere da riferimento per altri corsi di questo tipo (di nuovo inserimento o in fase di riorganizzazione), elaborare un resoconto dell'esperienza accumulata dall'A.A. 2011/2012 diviene imprescindibile. Il presente elaborato nasce proprio con questo preciso scopo, nell'intento di rappresentare un punto di partenza per ulteriori studi sull'applicazione della pedagogia vocale all'interpretazione di conferenza, nonché con la speranza di contribuire, almeno in parte, al riconoscimento della stessa come elemento imprescindibile della formazione di futuri interpreti.

4.1 Organizzazione ed evoluzione dell'insegnamento di Tecniche di Presentazione Orale

Il corso di Tecniche di Presentazione Orale (TPO) viene ufficialmente introdotto come insegnamento curricolare della Laurea Magistrale in Interpretazione nell'Anno Accademico 2011/2012. Il corso nasce e si configura tuttora come insegnamento annuale, del valore di sei Crediti Formativi Universitari (CFU), rivolto agli studenti del primo anno del medesimo corso di laurea. L'esame, come si spiegherà più dettagliatamente a seguire, si compone di tre prove: conversazione libera, lettura espressiva e intervento di conferenza. Quest'ultima prova in particolare rappresenta il cuore dell'esame, nonché una parte preponderante della valutazione finale.

Il corso nella sua configurazione attuale nasce come prosieguo di un altro corso sperimentale tenuto dalla dott.ssa Gaby Schoch nell'A.A. 2011/2012 e di una serie di workshop sull'uso della voce organizzati dalla *SSenzaLiMITi*, l'associazione teatrale dell'attuale Dipartimento di Interpretazione e Traduzione della Vicepresidenza di Forlì (Università di Bologna). Tali workshop, promossi dalla prof.ssa Maria Isabel Fernandez García e dalla dott.ssa Ivonne Grimaldi in qualità di coordinatrici della *SSenzaLiMITi*, sono stati tenuti dalla dott.ssa Angela Malfitano, attrice, regista e insegnante. Dato il successo dell'iniziativa, la prof.ssa Fernandez García decise di ricontattare la dott.ssa Malfitano nella speranza di poter trasformare un'iniziativa puntuale tanto apprezzata in un corso di più lunga durata. Le prof.sse Gabi Mack e Mariachiara Russo, responsabili del corso di Laurea Magistrale in Interpretazione, credettero nella potenzialità del progetto e nell'A.A. 2011/2012 istituirono l'insegnamento curricolare di TPO affidandone la docenza alla stessa dott.ssa Malfitano. Il corso è attualmente al suo quarto anno consecutivo, escludendo l'anno di sperimentazione guidato dalla dott.ssa Schoch, e vanta ormai riscontri particolarmente positivi sia da parte degli studenti, sia da parte del corpo docente.

Dopo una fisiologica fase di assestamento iniziale, il corso di TPO si è poi evoluto in funzione delle esigenze degli studenti per poter rispondere in modo sempre più efficace alle loro necessità. Le principali modifiche operate a livello di organizzazione del corso riguardano principalmente la durata temporale delle attività proposte durante le varie lezioni e due esercizi, quali l'interpretazione consecutiva (IC) e il monologo teatrale, che ad oggi non compaiono tra le prove d'esame dell'insegnamento.

Il primo cambiamento operato riguarda, come già anticipato, la redistribuzione dei tempi di esecuzione delle varie attività. L'esercizio maggiormente riorganizzato in tal senso è stato il training muscolare e articolatorio proposto come riscaldamento iniziale. L'obiettivo di un simile intervento consiste nel fare in modo che il tempo dedicato a tale esercizio si riduca progressivamente nel corso dell'A.A. per lasciare così spazio alle altre attività proposte. Trattandosi di un esercizio fondamentale per la buona riuscita di ogni singola lezione potrebbe sembrare controproducente ridurre il tempo dedicato alla sua esecuzione. In realtà tale intervento obbliga indirettamente gli studenti, consapevoli dell'importanza di tale esercizio, a lavorare autonomamente per poter compensare e riuscire così ad automatizzarne comunque i vari passaggi. In questo modo la docente riesce anche a girare a suo favore una modifica del corso apparentemente svantaggiosa per verificare il livello di autonomia e responsabilità dei singoli studenti nell'approcciarsi alla disciplina.

Il secondo cambiamento operato a livello di riorganizzazione del corso riguarda l'esercizio di IC, che ad oggi non compare tra le prove d'esame dell'insegnamento. Inizialmente tale esercizio si proponeva di riprodurre le condizioni di difficoltà interlinguistica e di stress emotivo che gli studenti associano ai vari insegnamenti di interpretazione. Tuttavia è emerso che al primo anno di Laurea Magistrale in Interpretazione gli studenti sono spesso molto insicuri delle proprie rese e in alcuni casi l'esercizio ha persino rischiato di instillare dei dubbi traduttivi che devono essere ovviamente risolti in

contesti didattici ben diversi da quello del corso di TPO. Di conseguenza l'esercizio è stato riorganizzato e viene ora proposto come prova di IC in italiano. In questo modo è ora possibile non solo coinvolgere la totalità degli studenti (per il conseguente superamento delle limitazioni poste dalle rispettive combinazioni linguistiche), ma anche ottimizzare la durata delle singole lezioni combinando questo stesso esercizio con altre attività complementari, che verranno descritte a seguire.

Il terzo principale cambiamento operato riguarda infine un altro esercizio che ad oggi non figura tra le prove d'esame dell'insegnamento di TPO: il monologo teatrale. L'esercizio è stato introdotto per la prima volta nell'A.A. 2012/2013. Trattandosi di un primo tentativo, agli studenti è stato chiesto di prendere parte a una lettura corale di un'opera di Pierre Notte intitolata "Moti d'attore prima d'andare in scena"⁴ (Appendice n.2). L'anno successivo l'esercizio è stato ufficialmente inserito in via programmatica nel corso di TPO. L'obiettivo, tanto nella configurazione iniziale quanto in quella attuale dell'esercizio, consiste nel portare gli studenti a sperimentare picchi di emotività che la maggior parte di loro non ha mai vissuto prima e che difficilmente riuscirà a vivere dedicandosi alla sola pratica dell'interpretazione. L'esercizio non rientra tuttavia tra le prove d'esame in quanto la realizzazione di una buona performance *interpretativa* (in questo caso in senso *attoriale*) non rientra tra gli obiettivi del corso. È importante che gli studenti siano pienamente consapevoli del fatto che non verranno valutati in base ad attività che esulano dall'interpretazione, ma è comunque importante che facciano tesoro di una simile esperienza per acquisire così precise capacità espressive che li renderanno degli interpreti più comunicativi.

Il corso di TPO non si riduce però ai soli esercizi finora descritti. Gli obiettivi perseguiti e gli strumenti adoperati sono infatti molto più numerosi e articolati e meritano di essere approfonditi in modo dettagliato. L'analisi seguente intende quindi mettere in

⁴ Dicembre 2012, Traduzione di Anna D'Elia

evidenza il contributo formativo di ognuno di essi nel tentativo di ricreare un quadro d'analisi, sperabilmente esaustivo, del corso di TPO come modello di studio ed esperienza vocale per interpreti in formazione.

4.2 Analisi delle attività di studio ed esperienza vocale

Per descrivere in modo concreto ed esaustivo cosa contribuisce a definire la vera natura di tale insegnamento è necessario scendere nel dettaglio delle varie attività proposte agli studenti. Analizzando le registrazioni audio delle lezioni dell'A.A. 2013/2014 è emerso che tali attività, anche se presentate sotto forma di diversi esercizi, sono strettamente interconnesse. Ciò nonostante, per motivi di evidente chiarezza espositiva, nel presente capitolo verranno menzionate e descritte separatamente, cercando però al contempo di evidenziare con chiarezza i punti di contatto e gli obiettivi condivisi.

È inoltre necessario premettere che l'analisi a cui è dedicato il presente capitolo si focalizza sulle attività di esperienza vocale e pone intenzionalmente in secondo piano la gestione delle emozioni. Pur non sottovalutandone l'importanza ai fini della disciplina in esame, si è però deciso di procedere in tal senso per restringere il campo d'indagine alla sola dimensione vocale. Tale scelta è dettata non solo dai limiti del presente elaborato, ma anche, e soprattutto, da un interesse personale da parte di chi scrive. Ciò nonostante è stato comunque indispensabile operare precisi rimandi alla dimensione emozionale dell'esperienza vocale in quanto, nel rispetto della natura della disciplina in esame, non sarebbe stato possibile ignorare lo stretto legame che intercorre tra la dimensione vocale e quella emozionale dell'essere umano.

L'ordine di trattazione delle varie attività vocali riprende quello di esecuzione delle stesse durante l'intero corso di TPO. Si partirà quindi da un'analisi delle attività dedicate alla respirazione, per poi passare a quelle relative al registro e alla dizione, concludendo infine con la lettura espressiva e l'intervento di conferenza. Per dovere

di completezza si è deciso di analizzare, seppur brevemente, anche gli esercizi del monologo teatrale e dell'interpretazione consecutiva in italiano nonostante non rientrino tra le prove d'esame del corso. Trattandosi di attività ugualmente funzionali al raggiungimento degli obiettivi dell'insegnamento, è quindi opportuno soffermarvisi per spiegare in cosa consistono e qual è il loro valore pedagogico.

4.2.1 Analisi delle attività: la respirazione

Iniziare la presente trattazione analizzando il legame che intercorre tra la respirazione e l'esperienza vocale non rispetta solo l'ordine secondo cui le varie attività del corso di TPO vengono presentate agli studenti. Riprendendo in parte quanto descritto nel secondo capitolo, approfondire per primo tale argomento è una scelta obbligata: si ricorda infatti che il gesto vocale è innanzitutto respirazione. È quindi necessario che gli studenti comprendano sin da subito che per imparare a interpretare, e di conseguenza a comunicare, devono prendere consapevolezza delle proprie dinamiche fonatorie e scoprire quali sono più adatte al raggiungimento degli obiettivi di fonazione di un (futuro) interprete.

Fisiologicamente parlando, la respirazione è in primo luogo il processo attraverso cui il corpo umano provvede alla sua necessaria ossigenazione. Coinvolge le varie componenti dell'apparato respiratorio in un movimento bifasico dato dal continuo susseguirsi di inspirazione ed espirazione. La dinamica respiratoria è intimamente legata a un profondo equilibrio interiore che, se compromesso, può a sua volta danneggiare tanto la presa d'aria, quanto l'espressione vocale. La manifestazione più ricorrente è data dall'alterazione della presa d'aria di tipo toraco-diaframmatica, che corrisponde al "rifornimento più economico e fisiologico" (Fussi, 2013). A tal proposito è necessario precisare che l'insegnamento in questione non si propone di insegnare, o peggio imporre, agli studenti un preciso modello respiratorio a cui conformarsi. Come sottolinea Galignano, infatti, "non esistono regole fisse per respirare: è un atto naturale, una pratica vitale che varia a seconda della costituzione fisica, sociale,

psicologica e professionale della persona che respira. Nondimeno esiste un meccanismo fisiologico di base, comune a tutti” (2013: 51-52). In tal senso il vero obiettivo del corso di TPO consiste nel riavvicinare gli studenti a una modalità fisiologica di respirazione, “eventualmente dimenticata, sottoutilizzata, sbilanciata o perversa” (Fussi, 2013), che permetta loro di operare come professionisti della comunicazione a pieno titolo. Le attività proposte nell’ambito di tale insegnamento puntano quindi a creare una maggiore consapevolezza non solo delle dinamiche respiratorie, ma anche, e soprattutto, di quali tensioni corporee possono comprometterle e di come è possibile adattare queste stesse dinamiche alle proprie necessità espressivo-comunicative.

Le tensioni corporee in questione rappresentano un’ulteriore manifestazione, oltre alla già citata alterazione della presa d’aria, di un turbamento del profondo equilibrio interiore dell’uomo. Le cause possono essere molteplici e di diversa natura, spesso frutto di riflessi involontari o atteggiamenti inconsapevoli. A tal proposito Veneziano cita per esempio fattori di natura antropologica e culturale che spingerebbero l’uomo “convinto di migliorare il suo portamento, la respirazione, l’ossigenazione del sangue” ad usare “in modo strutturalmente errato il suo apparato respiratorio” (2012: 33):

Fedeli al vecchio detto militare del “pancia in dentro e petto in fuori”, noi escludiamo del tutto, dalla nostra pratica respiratoria, tanto l’addome quanto il diaframma. In tal modo, instauriamo un rapporto violento tra polmoni e laringe, e riduciamo vistosamente la capacità di immagazzinamento dell’aria: addossando il peso del respiro sulla muscolatura del collo e, soprattutto, determinando un eccessivo, logorante lavoro delle corde vocali.

(Ibidem)

L’uomo instaura un rapporto violento con il proprio apparato respiratorio anche quando interviene sullo stesso attraverso una forzatura delle dinamiche inspiratorie ed espiratorie. Esistono precise condizioni in cui un intervento consapevole, ma non violento, sulle stesse permette di adattare la respirazione alle proprie esigenze espressivo-comunicative: è questo il caso delle dinamiche di appoggio e sostegno respiratorio, che verranno descritte successivamente. Una

forzatura, al contrario, non fa che compromettere la respirazione limitando la quantità d'aria incamerabile e generando al contempo tensioni corporee o aggravando quelle già esistenti. Tali tensioni sono a loro volta responsabili di alterazioni fisiologiche a carico dell'apparato respiratorio o dell'organismo in generale. Galignano, nello specifico, precisa che "le tensioni restrittive" (2013: 54) minano la naturale reattività della respirazione, rendendo così l'uomo meno ricettivo nei confronti di stimoli tanto interni quanto esterni. Al contempo una respirazione compromessa da tensioni di questo tipo causa un affaticamento generale dell'organismo in quanto basata su una presa d'aria che coinvolge maggiormente la porzione superiore del torace a discapito del diaframma. Una presa d'aria di questo tipo è responsabile di un logoramento "anche in assenza di produzione sonora, [del]le corde vocali" per il "continuo lavoro di innalzamento della cavità toracica" (Veneziano, 2012: 10). Ne deriva che forzare la respirazione è controproducente in quanto rischia di pregiudicare non solo il fisiologico processo di ossigenazione dell'organismo, ma anche la qualità della fonazione. Il giusto "compromesso" è quindi dato da una sorta di "controllo senza controllo" (Galignano, 2013: 54) in cui consapevolezza e propriocezione si bilanciano ai fini di una produzione sonora sana, efficace ed economica.

Come già anticipato, l'uomo può intervenire sulle dinamiche respiratorie anche per cercare di soddisfare precise esigenze espressivo-comunicative. Il principale elemento su cui è in grado di agire è il rapporto tra le varie pause che la respirazione fisiologicamente impone per una corretta presa d'aria. Galignano precisa che le pause svolgono una funzione particolarmente rilevante in fase di produzione del gesto vocale: "sono [infatti] il succedersi, l'intensificarsi e il dilatarsi delle pause tra una parola e l'altra, o tra una locuzione e l'altra, tra una frase e l'altra, che creano il ritmo del parlare" (*Ivi*: 121). Il ritmo della fonazione contribuisce a sua volta a "crea[re] o meno l'interesse riguardo quello che vogliamo comunicare" (*Ibidem*). Tuttavia, per essere realmente efficaci, le pause devono necessariamente accordarsi con la dimensione semantica del

gesto vocale. In caso contrario l'interprete trasmetterà al proprio pubblico non una sensazione di benessere o di coinvolgimento (psicologico ed emotivo), bensì di disagio o di disorientamento rispetto a quanto cerca di comunicare. Il pubblico percepirà infatti, più o meno chiaramente, la non padronanza del messaggio da parte dell'interprete e dovrà quindi prestare maggiore attenzione al significato delle parole, rischiando così di non godere del piacere insito nella comunicazione audioverbale.

Le attività proposte agli studenti del corso di TPO permettono di lavorare in entrambe le direzioni: da un lato per attenuare o persino rimuovere eventuali tensioni restrittive, dall'altro per intervenire in modo consapevole ed efficace sulle dinamiche respiratorie senza però compromettere la qualità del gesto vocale. Gli esercizi proposti per vivere l'esperienza di un rapporto funzionale tra respirazione e fonazione riguardano tanto l'adozione di una corretta postura quanto la gestione dell'appoggio e del sostegno respiratorio.

Gli esercizi di respirazione vengono svolti in piedi per coinvolgere l'intero organismo e permettere agli studenti di entrare in contatto con le sensazioni corporee correlate all'inspirazione e all'espiazione. Per una corretta presa d'aria di tipo toraco-diaframmatica è innanzitutto necessario intervenire sulla postura per permettere così alla respirazione di espandersi "libera nel corpo" (*Ivi*: 54). Rompendo temporaneamente il loro normale, ma non necessariamente salutare, ritmo respiratorio, si chiede agli studenti di esagerare i movimenti inspiratori ed espiratori per percepire così l'espandersi e il ritrarsi del torace e in particolare del diaframma. In un primo momento sarà possibile verificare l'effettivo coinvolgimento di quest'ultimo grazie all'ausilio di una o di entrambe le mani poggiate, senza però esercitare alcuna pressione, sulla zona addominale. In seguito l'effettiva automatizzazione di una presa d'aria toraco-diaframmatica verrà messa alla prova passando da una respirazione silente a una produzione sonora (avente o meno valore comunicativo) impostata su un registro vocale cosiddetto *basso*, di cui si discuterà

più approfonditamente a seguire. In questa seconda fase gli studenti impareranno non solo a gestire il flusso respiratorio per accordarlo alle proprie esigenze fonatorie, ma anche ad associare la giusta presa d'aria, e di conseguenza le giuste risonanze e consonanze corporee, al registro più opportuno per la produzione di un dato gesto vocale. L'appoggio e il sostegno respiratorio rappresentano in tal senso due componenti del controllo espiratorio su cui gli interpreti in formazione dovranno necessariamente imparare a intervenire. Il primo si realizza soprattutto nella fase iniziale dell'espirazione grazie alla “contrazione degli intercostali esterni e del dentato posteriore superiore” (Fussi, 2013) e permette di rallentare così la risalita del diaframma. Il secondo, invece, si produce grazie a “una contrazione della muscolatura di parete addominale (prevalentemente a carico degli obliqui)” (*Ibidem*) che consente una più rapida risalita del diaframma nella fase finale dell'espirazione.

“Elementi del corretto rapporto tra appoggio e sostegno professionale sono:

1. messa in atto di una contrattura a basso costo, priva di sinergie muscolari interessanti la muscolatura posturale o sovra e sotto-ioidea;
2. non modificazione dell'allineamento corporeo;
3. gradualità della contrattura e possibilità di reclutamento progressivo dei distretti muscolari interessati alla stessa.”

(*Ibidem*)

Gli esercizi respiratori sopra descritti sarebbero però poco utili ai fini dell'esperienza vocale senza un intervento, precedente o parallelo, di tipo posturale. Una postura scorretta, infatti, non è solo fonte di malessere per l'organismo, ma rappresenta anche un forte ostacolo alla realizzazione di una respirazione e di una fonazione sane, efficaci ed economiche. La respirazione, in particolare, “vive e si espande libera nel corpo [solo] se i tessuti del corpo sono morbidi, tonici e reattivi e se le articolazioni del corpo sono sciolte” (Galignano, 2013: 57). Una corretta postura che predisponga il corpo alla comunicazione è inoltre fondamentale per alleviare le tensioni restrittive di cui si è discusso in precedenza.

Per quanto riguarda la posizione eretta, agli studenti si consiglia di porsi come obiettivo la ricerca della massima stabilità possibile per l'insieme della colonna vertebrale. In questo caso “la postura ottimale è quella con base d'appoggio stabile sugli arti inferiori, che si situano entro un'area che non supera il diametro delle proprie spalle sia in senso frontale (piedi moderatamente allargati) che sagittale (un arto avanti l'altro)” (Fussi, 2013). Il pube, inoltre, deve essere girato verso l'interno per non creare alcun tipo di tensione muscolare lungo la colonna vertebrale. Al contempo il mento deve essere rivolto verso il basso, come se dovesse virtualmente allinearsi con il pube, perché in caso contrario si creerebbero delle strozzature a livello della gola che ostacolerebbero il flusso d'aria in uscita e di conseguenza anche la produzione del gesto vocale. “Le spalle dovranno essere aperte ma rilassate, per non sollecitare la muscolatura accessoria alta” (*Ibidem*). La muscolatura che deve essere invece coinvolta in una corretta presa d'aria corrisponde a quella della zona addominale e in particolare al diaframma. Infine:

Considerando che tale postura viene realizzata per un certo tempo con una certa spesa muscolare è importante che sia confortevole e non provochi tensioni accessorie disturbanti: è pertanto utile mantenere una certa flessibilità sugli arti inferiori con ginocchia lievemente flesse. [...] Una postura scorretta a questo livello ha un'influenza non solo sul timbro per alterazione dei rapporti morfovolumetrici delle cavità di risonanza, ma anche sulla dinamica respiratoria.

(*Ibidem*)

In posizione seduta, infine, si raccomanda agli studenti di scegliere, se possibile, una base d'appoggio allargata che consenta loro di tenere le ginocchia flesse, “controllando [così] la posizione della pelvi e la lordosi” (*Ibidem*). L'altezza della seduta è in questo caso solo parzialmente rilevante in quanto non è fondamentale che i piedi tocchino terra. “È [invece] sfavorevole l'atteggiamento a gambe distese, poiché si provoca tensione dei muscoli posteriori di coscia e bacino che agirebbero con eccessiva delordotizzazione e conseguente infossamento della parte anteriore di torace e addome” (*Ibidem*). La contrazione dei glutei o della parete addominale è ugualmente sconsigliata perché causa un irrigidimento della muscolatura pelvica e

addominale. Nel caso in cui si preveda anche la presenza di un tavolo o di un altro tipo di piano d'appoggio di fronte alla seduta è importante insegnare agli studenti a non scaricare il proprio peso o a non schiacciare l'addome contro il bordo dello stesso, né a tenersi a una distanza eccessiva. Nel primo caso provocherebbero uno schiacciamento del torace impedendo così ai polmoni e al diaframma di espandersi liberamente durante la respirazione. Nel secondo, invece, potrebbero tendenzialmente assumere una posizione eccessivamente rilassata, scaricando il proprio peso non sulle gambe ma sullo schienale della seduta e provocando così un irrigidimento della parete addominale, dei glutei e in generale di tutta la zona lombare. È quindi importante per un interprete in formazione imparare a evitare simili posture per non incorrere in una minore reattività comunicativa data dalla compromissione dell'attività respiratoria. Gli esercizi relativi a una corretta postura dovrebbero poi essere interiorizzati a tal punto da non poter essere più scissi da quelli relativi alla respirazione.

4.2.2 Analisi delle attività: registro ed estensione della voce

Le attività esperienziali proposte agli studenti del corso di TPO non puntano solo al ripristino di una respirazione fisiologica, ma intendono anche approfondire il ruolo della voce come veicolo della comunicazione. Affinché gli studenti possano cogliere appieno il potenziale della propria voce, si propone loro di indagare l'estensione della stessa attraverso il passaggio di registro e lo stretto legame che i registri a loro volta intrattengono con i diversi tipi di presa d'aria. L'obiettivo in questo caso consiste nel dimostrare che la voce non corrisponde solo e non si esaurisce unicamente nell'uso che se ne fa ai fini della comunicazione audioverbale. La voce dispone, invece, di un grande potenziale acustico-espressivo di cui ci si può rendere conto solo uscendo dai tradizionali schemi comunicativi per dedicarsi ad attività di tipo più artistico, come la recitazione o il canto, in cui la comunicazione si realizza primariamente attraverso il suono e solo secondariamente attraverso la parola. Grazie ad attività di questo tipo

gli studenti del corso di TPO riescono a vivere l'esperienza della propria voce in modo più completo e intimo, capendo al contempo quanto sia plasmabile e di quanto potenziale inespresso disponga un simile strumento comunicativo.

Prima di scendere nel dettaglio delle varie attività, è però necessario analizzare il concetto di “registro” in rapporto all'esperienza vocale. Secondo Fussi “la descrizione più comune del termine di registro è quella che identifica con tale termine un ambito di frequenze, cioè un gruppo contiguo di note, che possiedono uno stesso timbro vocale e in cui tutti i toni vengono percepiti come prodotti in modo simile” (2013). In altri termini i registri corrispondono a una serie di suoni acusticamente omogenei prodotti dal medesimo meccanismo laringeo. Il passaggio di registro si produce infatti al variare del meccanismo laringeo attivato. Tosto precisa che i registri coincidono inoltre con una segmentazione dell'intera “gamma di frequenze prodotta da ogni voce”, “per cui se una voce dovesse percorrere tutta la propria estensione, verso l'acuto o il grave, si troverebbe inevitabilmente a cambiare di registro” (2009). Per permettere a un interprete in formazione di acquisire maggiore consapevolezza dei registri della propria voce è quindi necessario fargli sperimentare l'estensione della stessa attraverso esercizi che si ispirano al canto e alla recitazione. Diversamente dalla comunicazione audioverbale tout court, in cui si ricorre quasi esclusivamente a un registro grave (di cui si parlerà a seguire), nel canto e nella recitazione la voce è infatti libera di espandersi lungo l'intera gamma frequenziale, concretizzandosi così in una serie più ampia di manifestazioni acustiche spesso sconosciute a chi si limita al solo parlato.

Il rapporto tra voce ed estensione varia in funzione di due principali parametri. Il primo corrisponde al diverso uso che l'uomo fa della propria voce nel parlato rispetto al canto. Nel parlato, e di conseguenza nell'interpretazione, fa ricorso alle note più gravi della fisiologica estensione vocale, sperimentando al contempo in modo

preponderante “la consonanza vibratoria della gabbia toracica” (Fussi, 2013) rispetto ad altre parti del corpo. Il paragone tra parlato e canto potrebbe sembrare fuori luogo in relazione all’argomento e all’insegnamento in esame. In realtà, come già in parte anticipato, entrambe le modalità fonatorie sono funzionali al raggiungimento degli obiettivi didattici del corso di TPO. Rappresentando due estremi della scala di classificazione degli usi della voce, un’analisi contrastiva degli stessi permette di evidenziare come l’interpretazione, nella sua dimensione comunicativa, si produca lungo una fascia limitata dell’intera e fisiologica estensione vocale umana. Per l’interprete in formazione sarebbe quindi impossibile esplorare interamente la propria estensione vocale limitandosi alla sola pratica della interpretazione.

Il secondo parametro che definisce il rapporto tra voce ed estensione vocale corrisponde invece al rapporto tra l’estensione vocale stessa e il genere: “la voce di petto nell’uomo occupa circa i due terzi dell’estensione, mentre nella donna il rapporto si inverte (un terzo di petto e il resto di testa)” (Tosto, 2009). A tal proposito Veneziano sottolinea inoltre l’esistenza di un “modello psicologico (soprattutto maschile)” predominante, che si traduce spesso in una malsana tendenza a un’eccessiva laringalizzazione vocale. Tale tendenza è a sua volta dettata dal fatto che “nella voce più grave e bassa” lo stesso modello predominante “immagina confermata la propria carica di sensualità o virilità” (2012: 37). “Dimenticando che [in realtà] il timbro vocalico è determinato soltanto dallo spessore della laringe e dalla dinamica di respirazione, capita [così] di abituarsi ad abbassare artificialmente la propria voce avendo, come unico effetto, il suo affaticamento e, alla lunga, una vera e pericolosa disfonia” (*Ibidem*).

Per contrastare tale tendenza è necessario sensibilizzare i futuri interpreti, e in particolare le donne, all’importanza di una fonazione che risuoni nella cosiddetta “zona in maschera” (*Ibidem*). La zona della maschera corrisponde a “tutta quella parte che, dalla gola fino

alle sopracciglia, permette di amplificare il suono che le corde vocali inviano al fine di trasformarlo in voce” (*Ibidem*). Al suo interno, inoltre, “il punto più efficace di [...] amplificazione del suono è sicuramente quello dei ‘due terzi superiori’, posto tra il labbro superiore e il naso e che, in pratica, coinvolge la bocca e il naso” (*Ibidem*). Nell’immagine sottostante Veneziano suddivide la zona della maschera in tre porzioni disposte orizzontalmente. La porzione mediana e quella superiore corrispondono evidentemente a ciò che egli stesso definisce i “due terzi superiori”. “La zona più scura, all’altezza delle narici e del setto nasale, rappresenta [infine] il punto ideale di omogeneizzazione e concentrazione del suono” (*Ibidem*).

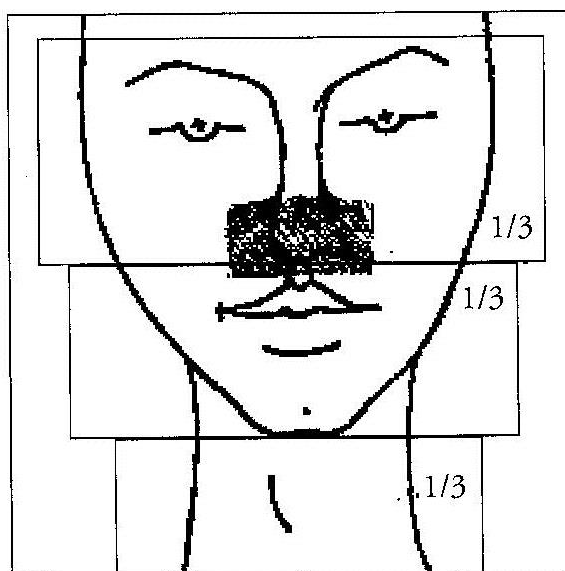


fig. 12 La zona più oscura, all’altezza delle narici e del setto nasale, rappresenta il punto ideale di omogeneizzazione e concentrazione del suono

Figura 8 Suddivisione della zona della maschera. In Veneziano, C.

Manuale di dizione, voce e respirazione, Modugno, Besa Editore, 2012, p. 37

Per un interprete in formazione è indispensabile conoscere tale suddivisione di uno dei principali risuonatori della voce umana per poter poi riconoscere le sensazioni che avverte in questa parte del corpo in fase di risonanza. Tale consapevolezza gli permette di capire se le sensazioni percepite hanno origine nella giusta parte del corpo che dovrebbe essere sollecitata ed evitare così di cadere in un’eccessiva laringalizzazione del suono causata dal modello vocale

precedentemente analizzato. Un interprete consapevole dell'importanza funzionale di una risonanza in maschera è quindi in grado di monitorare la propria prestazione e di prevenire così eventuali danni agli organi di fonazione.

Come già anticipato, la voce umana si articola in più di un registro. La rispettiva denominazione e descrizione dipende spesso dal meccanismo laringeo attivato o dal tipo di presa d'aria a cui si è fatto ricorso. Tosto sostiene l'esistenza di due registri cosiddetti "primari", dati dall'interazione tra muscolo vocale, ossia il "fascio interno del muscolo tiroaritenoidico" (2009), e muscolo cricotiroideo:

Il registro pieno, detto anche registro modale, e il falsetto, detto anche loft register o registro leggero. Il primo, tipico della modalità parlata e della zona più grave dell'estensione vocale, è caratterizzato dalla prevalente azione del muscolo vocale, che determina un saldo contatto delle corde in tutto il loro spessore e quindi un'ampia vibrazione. Nel registro di falsetto, connesso alla zona più acuta dell'estensione, prevale invece l'azione del muscolo cricotiroideo, per cui le corde, più tese, vibrano solo nel bordo libero.

(Ibidem)

Il registro pieno, secondo Tosto, "favorisce [inoltre] una enunciazione più naturale della parola e quindi una sua migliore intelligibilità" *(Ibidem)*.

Le attività del corso di TPO individuano invece non due, bensì tre diversi registri vocali: il registro basso (o "registro di pancia" o "voce del lupo"), quello medio ("di petto") e quello alto ("di testa"). Le rispettive denominazioni sono funzionali all'acquisizione di una maggiore consapevolezza non solo delle parti del corpo in cui si dovrebbero avvertire le sensazioni di risonanza e consonanza in fase di fonazione, ma anche di come varia la percezione corporea delle stesse nel passaggio da un registro vocale all'altro. Il modello respiratorio di riferimento rimane però invariato: per una corretta esperienza delle potenzialità di estensione vocale l'unica presa d'aria consigliata è quella di tipo toraco-diaframmatica. Le denominazioni attribuite ai tre registri individuati permettono infine di associare più rapidamente un dato registro al suono emesso o da emettere,

predisponendo così l'intero organismo a un'accurata ricezione o produzione del gesto vocale.

Agli studenti del corso di TPO viene proposto di esplorare l'estensione della propria voce attraverso una serie di vocalizzi in cui si associa il controllo espiratorio alla produzione di un gesto vocale (dotato o privo di valore comunicativo a seconda dell'esercizio). Il passaggio dal registro basso a quello alto, o viceversa, viene a sua volta scandito dal vocalizzo di diverse vocali associate alla maggiore o minore gravità del registro sollecitato. Nel caso di una progressione dal basso verso l'alto, le vocali su cui si basa l'esercizio si pronunciano nell'ordine seguente: U – O chiusa – O aperta – E aperta – E chiusa – A – I. Se l'esercizio prevede invece una progressione in senso contrario, ossia dall'alto verso il basso, basterà semplicemente invertire l'ordine delle vocali. In questo modo, mettendo in evidenza l'andamento verticale secondo cui variano le percezioni corporee di risonanza e consonanza nel passaggio da un registro all'altro, gli studenti riescono a percepire finalmente la voce non come un elemento monolitico e immutabile, bensì come movimento e fisicità. Riscoprendo così la propria voce, si rendono altresì conto del potenziale inesplorato del loro principale strumento di lavoro.

4.2.3 Analisi delle attività: fonetica e dizione

Come già debitamente approfondito nel secondo capitolo del presente elaborato, la fonetica è una “branca della linguistica” che studia gli “elementi fonici che creano il linguaggio articolato, [...] in particolare riferimento alla [sua] funzione linguistica” (Galignano, 2013: 105). La fonetica, invece, corrisponde al “modo di parlare secondo le regole fonetiche di un determinato linguaggio codificato” e corrisponde quindi a un “complemento della fonetica” (Ivi: 103).

L'analisi delle lezioni registrate di TPO ha messo in evidenza che gli esercizi di fonetica e dizione generano spesso negli studenti l'impressione di imparare una sorta di *nuova* lingua e non, come invece avviene, di lavorare sulla propria *madrelingua*. Tale reazione è

data dal fatto che il corso di TPO rappresenta spesso per loro il primo contatto con le due discipline in esame in relazione alla propria madrelingua. Gli studenti di Interpretazione sono infatti più abituati a studiare la fonetica delle lingue straniere con cui poi lavoreranno che quella della loro madrelingua. In un certo senso si potrebbe persino affermare che gli interpreti in formazione sono abituati a mettersi maggiormente in gioco nella loro identità di parlanti di una lingua straniera rispetto a quanto non si siano mai messi in discussione come parlanti di madrelingua italiana. Come già anticipato, il corso di TPO, in quanto percorso di studio e training vocale, si configura quindi anche come intervento sull'identità della persona e, in quanto tale, può causare resistenze emotive da parte degli studenti meno disposti ad aprirsi a un'esperienza tanto intima.

Gli esercizi descritti a seguire sarebbero tuttavia inutili se l'insegnamento non si proponesse anche, e soprattutto, di intervenire sulla causa primaria dei principali errori di dizione. Secondo Veneziano i principali errori di questo tipo “nascono da un unico vizio: quello di economizzare (di “risparmiare”) il nostro lavoro e i nostri movimenti facciali” (2012: 73). È quindi fondamentale proporre agli studenti una serie di esercizi di riscaldamento volti a risvegliare i muscoli facciali per predisporli così agli esercizi di fonetica e dizione da effettuare in seguito. Ripetere più volte determinati suoni in modo estremizzato si rivela per esempio particolarmente utile perché permette agli studenti di affrontare poi con maggiore facilità il lavoro sulla fonazione.

Il primo obiettivo degli esercizi di fonetica e dizione consiste nell'affinare la percezione, principalmente uditiva, dello studente fino a fargli riconoscere e interiorizzare la differenza tra vocali *aperte* e *chiuse*. Come sottolinea Veneziano:

“Sul nostro vocabolario [...] ogni parola ha un suo accento tonico ma, se guardiamo con attenzione, due vocali (la “e” e la “o”) sono alcune volte segnate con un accento ‘aperto’ (che scende dall’alto verso il basso, da sinistra a destra) e, altre volte, con un accento ‘chiuso’ (che scende dall’alto verso il basso, da destra a sinistra).”

(Ivi: 70-71)

La distinzione tra vocali aperte e chiuse non si percepisce però solo a livello acustico. Esiste infatti una vera e propria distinzione fisiologica riguardante le modalità di produzione di questi suoni:

L'apertura e la chiusura dipendono soprattutto dalla posizione della lingua. [...] Se spalanco la bocca e tiro in avanti, inarcandola, la lingua, (lasciando quindi libero il passaggio dell'aria dalla gola), il suono che ne verrà fuori non potrà che essere aperto. [...] Se chiudo, invece, un po' la bocca e porto indietro, il più possibile, la radice della mia lingua (soprattutto la radice per la "ó", più che altro il "dorso" – cioè la parte centrale – della lingua per la "è"), il suono che verrà fuori sarà sicuramente chiuso.

(Ivi: 72)

Per far sì che gli studenti colgano appieno la sostanziale differenza (fonetica e semantica) tra i due suoni, il corso di TPO propone un approccio che si potrebbe definire "contrastivo". Tale approccio consiste nell'allenare la percezione degli interpreti in formazione ricorrendo a coppie di parole che si scrivono nello stesso modo, o in modo molto simile, ma si pronunciano con accento diverso e che al contempo indicano due realtà extralinguistiche diametralmente opposte. È questo il caso, per esempio, delle coppie:

- "e" (congiunzione, vocale chiusa) VS "è" (verbo, vocale aperta);
- "o" (congiunzione, vocale chiusa) VS "ho" (verbo, vocale aperta);
- "pesca" (sport, vocale chiusa) VS "pesca" (frutto, vocale aperta);
- "legge" (sostantivo, vocale chiusa) VS "legge" (verbo, vocale aperta).

Grazie ad associazioni fonetico-semantiche di questo tipo, per gli studenti risulta più facile non solo ricordare la diversa pronuncia di determinati termini, ma anche, e soprattutto, comprendere quale ruolo fondamentale svolgano fonetica e dizione a livello comunicativo.

Veneziano individua inoltre l'esistenza di una seconda categoria di suoni, non opposta, bensì complementare alla distinzione tra vocali aperte e chiuse. Si tratta in questo caso dei suoni *dolci* e di quelli *aspri*:

La dolcezza e l'asperità sono [...] relative alla presenza e all'assenza del coinvolgimento delle corde vocali.

[...] La dolcezza della "s" e della "z", come tutte le dolcezze fonetiche, è data dal coinvolgimento delle corde vocali. [...] Quando diciamo "b", "d", "gi", "gh", "l", "m", "n", "r", "s", "v", "z", le nostre corde vocali si piegano perpendicolari nella gola e l'aria che noi emettiamo le fa vibrare e addolcisce questi suoni.

Se proviamo a dire "p" anziché "b", oppure "f" al posto di "v", "ch" invece di "gh", noteremo che se la posizione e il movimento del nostro apparato fonatorio (labbra, denti, lingua) sono sempre gli stessi, il suono verrà fuori completamente diverso: aspro. In questi casi, infatti, le corde vocali sono più verticali e aderenti alla parete della gola; l'aria che emettiamo, consequenzialmente, non riuscirà a farle vibrare: i suoni, in tal caso, sono detti "aspri".

(Ibidem)

Per permettere agli studenti di lavorare anche su questa seconda categoria di suoni, il corso di TPO propone esercizi di lettura di scioglilingua da effettuare in due tempi. In un primo momento agli studenti verrà fornita una selezione di scioglilingua⁵ che permetterà loro di esercitarsi su tutti i più comuni errori di dizione della lingua italiana. In seguito, una volta affinate le proprie capacità percettive e produttive, si chiederà loro di elaborare una serie personalizzata di scioglilingua che racchiudano tutti i suoni per loro più difficili da pronunciare. In questo modo il docente sarà in grado di valutare non solo i progressi effettuati a livello di fonetica e dizione, ma anche la capacità di autovalutazione critica di ognuno. In questo tipo di insegnamento, infatti, "ogni studente dev'essere in grado di rispondere soprattutto a se stesso" (Tosto, 2009) in quanto, una volta conclusa la formazione universitaria, ognuno sarà tenuto a essere giudice di se stesso senza poter disporre di altro giudizio esterno al di fuori di quello del pubblico.

L'interprete in formazione deve essere quindi in grado di acquisire anche una maggiore autonomia nella pratica di una corretta fonazione. Per questo motivo il corso di TPO propone un terzo esercizio di dizione denominato "tecniche di narrazione". L'obiettivo consiste nel verificare se lo studente ha semplicemente memorizzato la corretta pronuncia di determinate parole nel contesto di una o più frasi

⁵ "Selezione di scioglilingua per l'esercizio e la corretta pronuncia della lingua italiana" (Appendice n. 1)

o se è realmente riuscito a riorganizzare la propria fonazione secondo le principali regole di dizione apprese grazie agli scioglilingua. In questo esercizio si chiede agli studenti di formare delle coppie e di instaurare con il/la proprio/a compagno/a un dialogo più o meno spontaneo. L'obiettivo di questa prima fase dell'esercizio consiste nel fare in modo che gli studenti resistano alla tentazione di esercitare un minore controllo sulla dizione in una conversazione informale tra pari. In seguito verranno poi chiamati a condividere con l'intera classe quanto emerso nel corso di tale conversazione. Nel corso di questa seconda fase dell'esercizio, oltre a dover controllare la propria dizione per un lasso di tempo prolungato, gli studenti dovranno anche imparare a gestire l'emozione generata non solo dal dover parlare in pubblico, ma anche dall'eventuale intimità dei fatti raccontati (propri o altrui). Gli studenti saranno inoltre tenuti a intervenire a livello intonativo per richiamare l'attenzione della classe sul proprio racconto. Tale esercizio anticipa in parte quel cambio di ruolo da interprete a oratore che verrà poi ripreso e approfondito nell'intervento di conferenza. Tuttavia, data la natura più o meno personale della conversazione instaurata con il/la proprio/a compagno, è possibile che in questo caso le emozioni da tenere sotto controllo siano più numerose e intense. Permettere agli studenti di confrontarsi con un pubblico ristretto e "amico" prima di vivere una simile esperienza in un contesto professionale è quindi fondamentale: una volta conclusa la Laurea Magistrale, gli interpreti ormai formati saranno infatti tenuti a operare in qualità di professionisti della comunicazione in un mercato che, come visto in precedenza, ha precise aspettative sulla qualità delle loro prestazioni.

4.2.4 Analisi delle attività: lettura espressiva, monologo teatrale, interpretazione consecutiva in italiano e intervento di conferenza

Gli esercizi di lettura espressiva, del monologo teatrale e dell'intervento di conferenza non vengono analizzati per ultimi solo in base all'ordine di somministrazione degli stessi agli studenti del corso di TPO. Si tratta in realtà di esercizi più complessi che l'interprete in formazione riesce ad affrontare con un certo grado di successo solo se ha interiorizzato i precedenti, ossia quelli relativi al controllo della respirazione, del registro e della dizione. In caso contrario non sarebbe in grado di tenere sotto controllo così tante variabili nel corso di un solo esercizio, che a sua volta introduce nuovi elementi di difficoltà.

Il primo esercizio prevede, per l'appunto, la lettura espressiva di un brano della lunghezza di circa una pagina. Lo studente dovrà esercitarsi prima dell'esecuzione in aula e potrà aiutarsi, se necessario, con qualche annotazione a margine relativamente alla dizione e/o all'intonazione. Il brano in questione deve essere tratto dal cosiddetto "libro del cuore", ossia da un'opera a cui lo studente si sente particolarmente legato a livello emotivo. In questo modo il docente sarà in grado di valutare la sua capacità non solo di scegliere un brano che si presti a una lettura di questo tipo, ma anche di controllare le proprie emozioni nel corso della stessa lettura. L'esercizio si pone infine un terzo obiettivo di natura più spiccatamente relazionale: lo studente dovrà infatti intervenire anche a livello intonativo per attirare l'attenzione dei suoi ascoltatori e fare in modo che anche loro apprezzino il brano selezionato.

Il monologo teatrale, come già affermato, non rientra tra le prove d'esame del corso di TPO. Tuttavia si tratta di un esercizio ugualmente funzionale al raggiungimento degli scopi del medesimo insegnamento ed è quindi importante spiegare quale contributo formativo è in grado di fornire. Per lo svolgimento di tale esercizio si chiede agli studenti di selezionare e imparare a memoria un monologo teatrale della lunghezza di circa dieci righe, tratto dall'opera di un

autore classico e pronunciato da un personaggio che abbia una personalità il più possibile diversa dalla loro. In questo modo dovrebbero poter smettere temporaneamente i propri panni per vestire, altrettanto temporaneamente, quelli di un'altra persona o di un personaggio fittizio. Questo esercizio serve a mettere particolarmente in evidenza i punti di contatto tra la professione dell'interprete e quella dell'attore, nonché a dimostrare come questa vicinanza può rivelarsi utile ai fini di un corso come quello di TPO. A tal proposito Walsh afferma, in un suo articolo sulle "similarities between my work in acting and that of interpreting", che:

The overlap was striking. Both are used as a conduit to convey ideas, concepts and emotions from one person or persons to another, using someone else's words. The actor uses the playwright's words; the interpreter uses the speaker's. Often both actor and interpreter are under time constraints and this is one of the contributory factors to performance anxiety. [...] For both, the voice is essential. For actors, voice development is an integral part of their training. And yet in many professions, including interpreting, voice development is not given its due importance.

(2013: 10)

Le somiglianze tra le due professioni vengono indirettamente confermate anche dall'etimologia del termine "interprete": "(inter – pretium = scambio), l'interprete è colui che presiede, cura lo scambio, il passaggio da un piano di realtà all'altro" (Tosto, 2009). Che si tratti del passaggio da una lingua all'altra o dalla realtà al teatro o al cinema, la professione dell'interprete e quella dell'attore presentano numerosi punti di contatto che possono potenzialmente essere sfruttati in questa ed altre esperienze di studio e training vocale per interpreti in formazione. L'interpretazione vanta infatti una componente espressiva di grande importanza, in grado di incidere direttamente sulla credibilità dell'interprete stesso. Bottan (2000) ricorda a tal proposito che se l'interprete si esprime con tono insicuro il pubblico tenderà a valutare in modo negativo la sua prestazione in quanto, pur non disponendo delle conoscenze linguistiche necessarie alla sua valutazione, non la riterrà convincente o affidabile. E questo perché "même si une bonne présentation ne peut jamais cacher un mauvais contenu, une mauvaise présentation peut parfois compromettre un bon

contenu” (*Ivi*: 63). Allenare le proprie capacità espressive è quindi fondamentale per un interprete intenzionato a fornire un servizio all’altezza delle aspettative del proprio pubblico o del proprio committente e il corso di TPO si configura esattamente come tentativo di risposta a tale esigenza.

L’interpretazione consecutiva in italiano, proprio come il monologo teatrale, non rientra tra le prove d’esame del corso di TPO. Tuttavia, trattandosi dell’esercizio su cui gli insegnamenti di interpretazione e di TPO convergono maggiormente, è ugualmente importante soffermarvisi per spiegare in cosa consiste, quali scopi si prefigge e che benefici possono trarne gli interpreti in formazione. Il testo di partenza (TP) può consistere in un discorso originale, registrato su supporto audiovisivo o appositamente letto ai fini dell’esercizio, o nell’intervento improvvisato di un compagno. Lo studente chiamato a ricoprire il ruolo dell’interprete non dovrà farsi condizionare dalla natura dell’esercizio: nonostante si tratti di un’interpretazione consecutiva nella madrelingua di tutti, o quasi, i partecipanti al corso, sarà ugualmente tenuto a offrire una performance convincente e accurata tanto a livello di contenuto, quanto di forma. Obbligarsi a interpretare come se fosse un contesto (accademico o professionale) reale e non una simulazione, consapevole però che i propri compagni hanno perfettamente compreso il TP e che sono quindi in grado di cogliere più facilmente eventuali errori od omissioni, comporta per lo studente un notevole sforzo di gestione delle proprie emozioni. Il timore di essere giudicato, seppure da un pubblico “amico”, può infatti mettere in difficoltà lo studente e compromettere così l’esito dell’esercizio. Il corso di TPO assolve pienamente alla propria funzione di “palestra” (Fussi, 2013) nel momento in cui l’interprete in formazione impara a essere convincente anche nel delicato contesto dell’esercizio in esame. Il futuro professionista della comunicazione, allenatosi per svolgere un compito più difficile, riuscirà poi ad affrontare più agevolmente un incarico reale in quanto avrà già sperimentato, in un contesto protetto, i principali ostacoli e sviluppato le necessarie strategie per non farsi

trovare impreparato agli occhi, o meglio alle orecchie, dei propri ascoltatori.

Il quarto e ultimo esercizio consiste nella simulazione di una conferenza in cui lo studente deve fingere di essere stato invitato a prendere la parola in qualità di esperto di un dato argomento o settore. L'intervento deve durare tra i dieci e i quindici minuti circa e deve essere il più possibile basato sulla reale opinione dello studente in modo da obbligarlo a controllare così anche le proprie emozioni in fase di esecuzione. Se lo ritiene opportuno ai fini di una simulazione più realistica, lo studente può avvalersi di una presentazione Power Point con cui accompagnare visivamente il proprio intervento di conferenza. In tal caso deve però essere anche in grado di coordinare la progressione del proprio intervento con la successione delle slide proiettate per non compromettere la comprensione del pubblico. Allo studente verrà inoltre esplicitamente chiesto di non imparare a memoria l'intervento, bensì di prepararlo sulla base di una semplice scaletta attraverso cui definire l'ordine e gli argomenti a sostegno della propria tesi. In caso contrario l'esercizio verrebbe privato del proprio valore pedagogico in quanto il docente non sarebbe più in grado di determinare se lo studente ha effettivamente automatizzato i meccanismi finora descritti.

La principale differenza tra le prime tre attività e quest'ultima risiede nel contenuto del gesto vocale che lo studente è chiamato a produrre. È infatti necessario sottolineare che nella lettura espressiva, nel monologo teatrale e nell'interpretazione consecutiva in italiano lo studente si esprime con parole altrui, siano esse tratte da un romanzo, da un'opera teatrale o da un discorso originale o improvvisato. Non esponendosi in prima persona, il fattore emotivo diventa quindi più facilmente controllabile e la comunicazione può così essere più curata nella sua dimensione formale. L'intervento di conferenza, invece, obbliga lo studente a esporre un punto di vista personale. Sapendo di dover essere giudicato tanto sul contenuto quanto sulla forma della propria prestazione, il fattore emotivo rischia di essere così

maggiormente d'ostacolo e richiede quindi un maggiore sforzo di autocontrollo.

L'esercizio dell'intervento di conferenza riesce infine a far emergere uno dei principi fondamentali su cui dovrebbe poggiare qualunque attività di studio ed esperienza vocale per interpreti in formazione: così come un oratore può *non* essere un professionista della comunicazione, l'interprete non è necessariamente un buon oratore. La tendenza, come finora dimostrato, è tuttavia perfettamente reversibile. Proporre un gioco di ruolo in cui lo studente di interpretazione si immedesima nell'oratore serve anche a far comprendere al primo che troppo spesso tende a criticare il secondo senza aver però mai, o quasi mai, vestito i suoi panni. Il corso di TPO dimostra quindi che imparare a interpretare significa imparare a comunicare. In caso contrario non solo l'interprete non verrà considerato un professionista della comunicazione a pieno titolo, ma non sarà nemmeno in grado di fornire ai propri ascoltatori un servizio professionale all'altezza delle loro aspettative. L'esito di un singolo insegnamento dimostra così di poter influire notevolmente sul futuro professionale di un aspirante interprete.

4.3 Riflessioni conclusive funzionali a eventuali future evoluzioni del corso di TPO

Dall'A.A. 2011/2012 ad oggi il corso di TPO è stato più volte riorganizzato come precedentemente descritto. Tuttavia ciò che, a detta della stessa docente del corso, è maggiormente cambiato negli ultimi quattro anni non è la didattica, bensì l'atteggiamento degli studenti. Gli studenti dell'A.A. in corso, rispetto a quelli degli anni precedenti, sarebbero infatti più coinvolti dall'insegnamento, più concentrati e più consapevoli dell'utilità della materia, tendendo persino spesso a considerarla un elemento fondamentale, quasi scontato, del loro percorso di formazione.

Nel passaggio dall'atteggiamento di distacco e diffidenza del primo anno di corso, probabilmente dettato dalla fisiologica fase di assestamento iniziale, all'entusiasmo dell'A.A. in corso, la collaborazione dei docenti di interpretazione ha svolto un ruolo di primaria importanza. Sono infatti gli stessi docenti di interpretazione ad aver sensibilizzato i loro studenti all'importanza di una corretta gestione della propria voce come strumento di lavoro. La loro favorevole disposizione rispetto al corso di TPO ha quindi originato e alimentato di riflesso l'interesse che gli studenti dimostrano nei confronti di tale insegnamento. Gli stessi docenti di interpretazione hanno inoltre favorito una maggiore integrazione tra i loro insegnamenti e quelli di TPO avviando una fruttuosa collaborazione con la dott.ssa Malfitano, spesso invitata ad assistere ad alcune lezioni del primo anno della Laurea Magistrale e alle tre sessioni annuali degli esami finali di Interpretazione.

Data la difficile situazione economica in cui versa attualmente l'Università italiana, è molto probabile che nel prossimo futuro il corso di TPO rimanga fedele alla sua configurazione attuale. La sola probabile evoluzione, di cui si sta già discutendo, riguarda la possibilità di avvicinare ulteriormente gli insegnamenti di interpretazione al corso in esame per fare in modo che diventino sempre più complementari l'uno agli altri. L'eventualità di estendere

l'attività didattica ai due anni di corso della Laurea Magistrale in Interpretazione rimane però, almeno per ora, solo un'ambizione.

Si spera tuttavia che, grazie all'analisi operata nel presente elaborato e grazie anche alle future pubblicazioni in materia, l'esperienza didattica fin qui descritta possa essere messa a frutto da altri corsi (di nuova adozione o in fase di riorganizzazione) dello stesso tipo. Allo stato attuale delle conoscenze accumulate, il prossimo obiettivo da perseguire consiste infine in un maggiore sviluppo della componente psicologica risvegliata dall'esperienza vocale per permettere agli studenti di mettersi più in gioco come individui e non solo come futuri interpreti.

CONCLUSIONE

Con il presente lavoro si è cercato di perseguire un duplice obiettivo: contribuire all'effettiva integrazione della pedagogia vocale nella formazione di futuri interpreti di conferenza e al contempo operare una sintesi dell'esperienza didattica dei primi quattro anni accademici di svolgimento del corso di Tecniche di Presentazione Orale per favorire così eventuali evoluzioni future dello stesso. In entrambi i casi i risultati potranno misurarsi solo nel lungo periodo e, sperabilmente, grazie a strumenti di analisi molto più approfonditi rispetto a quelli adoperati nel presente elaborato.

Un'adeguata consapevolezza dei limiti di questo stesso lavoro è tuttavia necessaria per poterlo valutare nella giusta prospettiva accademica. Il presente elaborato presenta infatti due principali restrizioni che, seppur dettate dalla sua stessa natura, potrebbero essere sfruttate come punto di partenza per futuri approfondimenti del medesimo argomento. La prima riguarda l'esiguo campione di lezioni registrate e analizzate che, riferendosi al solo anno accademico 2013/2014, non sono che parzialmente rappresentative della natura del corso. La seconda è data invece dalla mancanza di un'analisi contrastiva conducibile, per esempio, paragonando il corso di Tecniche di Presentazione Orale all'esperienza di altri corsi o esperienze dello stesso tipo. Ciò nonostante si spera che il presente elaborato, in quanto primo tentativo di razionalizzazione di una simile esperienza, possa ugualmente fungere da riferimento per successive pubblicazioni finalizzate a un suo ampliamento e approfondimento.

Questo studio, essendo di natura non sperimentale, bensì prevalentemente compilativo-analitica, non conduce infine ad altre conclusioni al di fuori dello stato dell'arte della disciplina e del corso qui analizzati. Ne deriva comunque che per il medesimo insegnamento le possibilità di miglioramento sono ancora molte, soprattutto data la natura dinamica e in costante evoluzione della voce e dell'interpretazione, e conseguentemente anche delle esigenze formative e professionali dei futuri interpreti. Si auspica però che il

lavoro svolto in questi primi quattro anni di insegnamento di Tecniche di Presentazione Orale venga però presto riconosciuto anche al di fuori del corso di Laurea Magistrale in cui è nato e che il medesimo corso venga quindi ulteriormente analizzato come vero e proprio modello di studio ed esperienza vocale per interpreti in formazione.

APPENDICE 1

SELEZIONE DI SCIOGLILINGUA PER L'ESERCIZIO E LA CORRETTA PRONUNCIA DELLA LINGUA ITALIANA

Al pozzo dei pazzi una pazza lavava le pezze. Andò un pazzo e buttò la pazza con tutte le pezze nel pozzo dei pazzi.

Caro conte chi ti canta tanto canta che t'incanta.

Chi ama chiama chi ama, chiamami tu che chi ami chiami. Chi amo chiamerò se tu non mi chiami.

Chi seme di senapa secca semina sempre seme di senapa secca raccoglie.

Chi troppo in alto sal cade sovente precipitevolissimevolmente.

Ciò che è, è; ciò che non è, non è; ciò che è, non è ciò che non è; ciò che non è, non è ciò che è.

Figlia, sfoglia la foglia. Sfoglia la foglia, figlia.

Filastrocca sciogligrovigli: con la lingua ti ci impigli ma poi te la sgrovigli, basta che non te la pigli.

Filo fine dentro il foro, se l'arruffi non lavoro, non lavoro e il filo fine fora il foro come un crine.

Guglielmo coglie ghiaia dagli scogli scagliandola oltre gli scogli tra mille gorgogli. Ho in tasca l'esca ed esco per la pesca, ma il pesce non s'adesca, c'è l'acqua troppo fresca. Convien che la finisca, non prenderò una lisca! Mi metto in tasca l'esca e torno dalla pesca.

Il mondo è fatto a scale: chi le scende e chi le sale. Chi le scende troppo in fretta gli si sciupa la scarpetta se la scarpa ha il laccio sciolto. Collo scialle scalda molto. Lo scialle non è sciarpa. La sciarpa non è scarpa. Il furbo non è sciocco, tira il laccio è sciolto il fiocco.

In una conca nuotano a rilento tre trote, cinque triglie e tinche cento.

Andavo a Lione cogliendo cotone, tornavo correndo cotone cogliendo.

In un piatto poco cupo poco pepe cape.

In un pozzo poco cupo si specchiò una volta un lupo, che nel poco cupo pozzo andò a battere di cozzo con un cupo tonfo fioco da smaltire poco a poco e credette di azzannare un feroce suo compare; ma rimase brutto e cupo il feroce sciocco lupo.

Lucio e Decio lisciano dodici gatti felici.

Nel castello di Mister Pazzin dei Pazzi c'era una pazza che lavava una pezza di pizzo nel pozzo. Mister Pazzin dei Pazzi diede una pizza alla pazza che lavava la pezza di pizzo nel pozzo. La pazza rifiutò la pizza, così Mister Pazzin dei Pazzi buttò la pazza, la pizza e la pezza nel pozzo del castello di Mister Pazzin dei Pazzi.

Nell'anfratto della grotta trentatré gretti gatti si grattano.

Peràro per perorare per Pero partì, però per perorare Peràro a Pero perì.

Pisa pesa e pesta il pepe al papa; il papa pesa e pesta il pepe a Pisa.

Porta aperta per chi porta, per chi non porta parta pur che non importa aprir la porta.

Prendi questa barca e impegolamela e quando l'avrai impegolata disimpegolamela senza impegolarmi.

Sa chi sa se sa chi sa che se sa non sa se sa, sol chi sa che nulla sa ne sa più di chi ne sa.

Scopo la casa, la scopa si sciupa, ma se non scopo sciupando la scopa, la mia casetta con cosa la scopo?

Se la serva non ti serve, a che serve che ti serva di una serva che non serve? Serviti di una serva che serve, e se questa non ti serve, serviti dei miei servi.

Se l'arcivescovo di Costantinopoli si arcivescovocostantinopolizzasse vi arcivescovocostantinopolizzereste voi per arcivescovocostantinopolizzare lui?

Sotto un cespo di rose scarlatte offre il rospo tè caldo con latte. Sotto un cespo di rose paonazze tocca al rospo sciacquare le tazze.

Stiamo bocconi cogliendo cotone, siamo sedendo cotone cogliendo.

Sul tagliere taglia l'aglio, non tagliare la tovaglia. La tovaglia non è aglio e tagliarla è un grave sbaglio.

Tito, tu m'hai ritinto il tetto, ma non t'intendi tanto di tetti ritinti.

Tre fiaschi stretti stan dentro tre stretti fiaschi, ed ogni fiasco stretto sta dentro lo stretto fiasco.

Tre tigri contro tre tigri.

Tre tozzi di pan secco in tre strette tasche stanno. In tre strette tasche stan tre tozzi di pan secco.

Treno troppo stretto e troppo stracco stracca troppi storpi e stroppia troppo.

Un empio imperator di un ampio impero scoppiar fece una guerra per un pero; credeva conquistare il mondo intero l'imperator, ma perso l'ampio impero.

Un limone mezzo limone. Due limoni mezzo limone. Tre limoni mezzo limone. Quattro limoni mezzo limone. Cinque limoni mezzo limone.

Una rara rana nera sulla rena errò una sera, una rara rana bianca sulla rena errò un po' stanca.

Verso maggio con un paggio vo in viaggio. Non vaneggio, né motteggio; forse è peggio! Se mi seggo, più non reggo: mangio o leggo. Se non fuggo qui mi struggo, ma se fuggo vado al poggio e un alloggio là mi foggio, sotto un faggio, con coraggio.

APPENDICE 2

Moti d'attore prima d'andare in scena

Pierre Notte

(Traduzione di Anna D'Elia – dicembre 2012)

1.

Pipì.

Avrò fatto pipì? (non ho fatto pipì) sì che ho fatto pipì

L'ho fatta tre volte, pipì

Mi brucia, mi tira, risale

Ci sarò stato tre volte (in bagno)

Tre volte ci sarò stato (stato stato proprio così)

Sì ma per far cosa?

Che ci sono andato a fare?

Prima di tutto mi sono spogliato – in parte –

E mi sono messo a sedere

(boxer e calzoncini abbassati, gomiti sulle ginocchia, sguardo perso nel vuoto)

Avrò fatto qualcosa, a parte guardare nel vuoto e dimenticare perché stavo lì?

2.

Ce ne sono – è successo –

D'attori (o d'attrici) che in scena,

Davanti al pubblico, di fronte ai colleghi, sotto i riflettori, in mezzo al palco,

Gli prende la voglia di fare pipì – divorati assediati assaliti da un desiderio

Bruciante (infatti ti brucia) di fare pipì

Ho voglia di farla – ma non posso farla

Ora mi chiamano

Preferisco pisciarmi addosso che toppare il mio ingresso

3.

Ci sono andato ma non mi ricordo (impossibile sapere) che cosa c'ho fatto

Il teatro è così – proprio così (sempre così)

Fare quel che si fa senza volerlo fare

Essere lì e non essere lì

Continuamente dimenticare che si sta a fare

E fare tutto (di tutto) e dimenticare che si è venuti a fare (il teatro)

E far tutto (tranne il teatro)

La pipì – è uguale

Ci vado ci sono ma non so più che ci sto a fare (la pipì uguale)

La grazia a teatro è quando alla fine il teatro si ignora

(Essere spettatori – è uguale – la grazia sarebbe scordare che si è spettatori)

4.

Non ho nessuna voglia di fare pipì

Ho voglia di andare in bagno per stare lontano dai camerini

Di star lontano dai camerini per star lontano dalle quinte

Di star lontano dalle quinte per star lontano dal palco

Di star lontano dal palco per star lontano dalla sala

Di star lontano dalla sala per star lontano dalla fifa

Dalla fifa che mi fa venir voglia di vomitare

Bisogna che vada in bagno a vomitare

Sarà la quarta volta

Non c'è più niente da vomitare (ho vomitato tutto fino all'ultima patatina)

Mantengo, trattengo, contengo

Tengo tutto dentro stretto costretto compatto (roba tosta)

Non topperò l'ingresso

5.

Il teatro è uguale – recitare ballare incarnare interpretare – è uguale

Tenere tutto trattenere contenere gli scarti i rifiuti le robe le cose

Masticati mordicchiati inghiottiti digeriti sminuzzati

Recitare è tenere – contenere – trattenere

E questo sarà compito mio

Non lascerò al mio corpo l'opportunità di dettare a me la sua legge di corpo

Non lascerò ad un corpo – che sono il solo – che io sappia – ad abitare

(a nutrire a lavare a portare a sopportare a curare ad amare – insomma ad abitare) l'opportunità di scassarmi le palle

Non sarai certo tu, vecchio sacco di carne e di muscoli vecchi, a dettare a me

I fatti ed i gesti (scherziamo)

6.

Adesso prendo il sopravvento mi stendo per terra e mi faccio cinquanta flessioni

Vedrai bello mio che ti calmi

Riprendere del proprio corpo controllare la bestia e la voce ed i suoni ed i gesti

Nell'aria per farne che cosa? – che fare del corpo? – beh è il mio mestiere

Da ballerino qual sono, acrobata, artigiano del circo o nuotatore

Corridore tennista attore

Se io (io) non lo controllo più – se perdo ogni controllo sul corpo – vuol dire che il mestiere è ancora tutto da vedere

7.

Cinquanta flessioni – cinquanta per iniziare

Mi stendo per terra

Braccia dietro la testa mento ben dritto – sollevo il tutto

E la testa e le spalle ed il collo e il busto e la pancia

Cinquanta flessioni ed espello d'un tratto i vecchi timori

I vecchi peti di vecchie zuppe di vecchie fife interiori

Premo comprimo rilascio e hop

Espello estirpo hop hop hop libero zone che il nemico ha occupato (la paura l'ansia l'angoscia)

Il teatro è così (soltanto così, ma proprio così)

Purgare espurgare svuotare il capro del sangue rappreso

Tirar fuori (tirar fuori tutto) le bolle d'aria dallo stomaco come diavoli
dalla città

Spurgare il corpo delle sacche di pus

Far scoppiare l'ascesso

Qui è uguale (contraggo e tutto il vecchio mondo delle vecchie paure
va fuori)

8.

Ah no, questo no – questo proprio no

Finirò per far scoppiare le cuciture e le fodere (strappare la stoffa dei
pantaloni del vestito cucito su misura)

Mi deformato il vestito (mi deformato il vestito se ti gonfi così)

E poi si vede (non si vede altro – l'improvviso gonfiore – 'sto coso

Enorme gonfio fino a scoppiare un dirigibile nelle mutande)

Ma com'è possibile

Non rispondere del proprio corpo sino a questo punto

Non governarne più il centro esatto il nodo centrale la pompa del
sangue

Che all'improvviso comincia a gonfiarsi

A indurirsi come un pallone da rugby

(Nessuno ci crederà – penseranno che è un accessorio – nessuno potrà
credere che io possa fare il mio ingresso in questo stato)

9.

Il teatro è sempre così

(Quel che è vero sembra falso e quel che è falso sembra vero)

Adesso è così vero (più vero del vero e fino all'osceno) che diranno
(già me li vedo già me li sento – nei pantaloni, che ci hai ficcato
dentro?)

Non posso proprio, così, tutto duro rigido e teso

Entrare – fare un'entrata in scena

Pensa a qualcosa che faccia in modo che tutto riprenda la sua misura

Normale (la sua misura di prima, di prima dell'irritazione,

Dell'eccitazione, del sogno americano)

10.

Già me li vedo – già me li sento

Non serve usare sangue vero o falso per dare a intendere la violenza

Non serve darsi delle gran botte per dare a intendere che ci si fa male

Non serve far cadere la pioggia per dare a intendere che piove

Non serve far ghiacciare l'acqua per dare a intendere che nevicata

Non serve bere vino per dare a intendere che si beve vino

Non serve bere fino a stramazzare per dare a intendere che si è
ubriachi fradici

Non serve esser morti per dare a intendere che si è morti

Non serve mettersi il trucco (come “trucco” del mestiere)

Per dare a intendere l'ardore, la forza e la potenza di un desiderio
incontrollabile

Il teatro è esattamente così

Quanto è vero è improbabile

Quanto è appena probabile è già vero

Quando è falso è probabile

E quando è improbabile finisce che è vero

11.

Per me è passare dall'altra parte che mi scombussola dentro

Fino al sangue che mi sale alla testa e mi scende giù in fondo e mi raddrizza

M'indurisce il coso come il pugno di un militante comunista

Che scena! – uno vorrebbe vivere tutto quel che racconta

Il sesso l'amore il vino le droghe gli omicidi le sofferenze la vendetta

Il potere il sapere, i diavoli gli angeli, le gioie e le inerzie, tutto e Dio,
gli uomini e le donne, i troll, le metamorfosi, i teschi, i corpi che
bruciano, le frasi che aleggiano, i samovar che fumano

Vivere tutto – con innocenza impudenza totalmente

Morire amare assassinare godere vendicarsi distruggere soffrire
afferrare e oplà scomparire e ricominciare

E il giorno dopo ricominciare

Ma che ci sto a fare

Di cosa esattamente ho paura

Quello che dico non sono io che lo dico

Quello che faccio non sono io che lo faccio

Non sono io a parlare

Non sono io a muovermi

Non sono io a pensare ad agire o a ballare

E anche il mio corpo non è più il mio corpo (parrucca costume ecc)

E anche la pelle non è la mia pelle (cipria trucco occhiali fondotinta)

La minima spada (poliestere plastica gomma)

Il minimo grido è un rumore fasullo

Il minimo termine è scritto già detto

Di che diamine allora ho paura

12.

Non faccio che passare (parole gesti idee) io non ho niente

Nient'altro da fare – che questo da fare (passare)

È forse per questo che non riesce a passare (all'interno – tutto si sfascia)

È forse per questo che adesso non riesce a passare (che mi ritrovo attraversato da parte a parte da tutto il bollire e ribollire dei miei liquidi interni)

Ma tanto poi passa – passa è passato (ed io sono qui, vivo e seduto, sono vivo e lo so bene)

Sono vivo e lo so bene, sono pronto, insomma pronto

Pronto a tutto, diciamo – a vivere tutto e a morire stasera – per poi, domani, ricominciare la tiritera

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Albano Leoni, F. (2001) “Il ruolo dell’udito nella comunicazione linguistica. Il caso della prosodia”. *Rivista di Linguistica*, 13.1: 45-68
- Bologna, C. (1992) *Flatus Vocis. Metafisica e antropologia della voce*. Bologna: Il Mulino.
- Bottan, L. (2000) “La présentation en interprétation consécutive: comment développer une habileté de base”. *The interpreters’ newsletter*, X: 47-68.
- Collados Aís, A. (2001) “Efectos de la entonación monótona sobre la recuperación de la información en receptores de interpretación simultánea”, *TRANS*, V: 103-110.
- Collados Aís, A. (1996) *La entonación monótona como parámetro de calidad en interpretación simultánea: la evaluación de los usuarios*. Tesi di dottorato discussa presso l’Università di Granada.
- De Gregoris, G. (2007) *Il corpo e la voce nell’oralità*. Tesi di laurea discussa alla Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Corso di Laurea in Traduzione e Interpretazione, Università di Bologna, sede di Forlì, A.A. 2006/2007.
- Duranti, A. e C. Goodwin eds. (1990) *Rethinking Context*. New York: Cambridge University Press.
- Falbo C., Russo M. e Straniero Sergio, F. (a cura di) (1999) *L’interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Hoepli
- Fox, A. (2000) *Prosodic features and prosodic structure: the phonology of suprasegmentals*. Oxford : Oxford university press
- Galignano, M. (2013) *Pedagogia e scienza della voce*. OMEGA EDIZIONI.
- Gumperz, J. (1990) “Contextualization and understanding”. Duranti, A. and Goodwin, C. (1990). 229-252

- Gran, L. e J. Dodds eds. (1989) *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation : first international Symposium on conference interpreting at the University of Trieste*. Udine: Campanotto.
- Katz, J. D. (1989) “Pour un enseignement de l’expression orale dans les écoles d’interprètes”. Gran, L. e J. Dodds eds. (1989). (pp?)
- Leoni, F. A. (2001) “Il ruolo dell’udito nella comunicazione linguistica. Il caso della prosodia”, *Rivista di Linguistica*, 13.1: 45-68
- Leoni, F. A. e P. Maturi (2014) *Manuale di fonetica*. Città di Castello: Carrocci Editore.
- Magnani, S. (2012) *Curare la voce. Diagnosi e terapia dei disturbi della voce*. Milano: FrancoAngeli.
- Ploog, K. (2004) *Voice coaching. The Training Concept for a better Voice*. Bonn: VOGGENREITER PUBLISHERS.
- Sperti, S. (2011) “L’ambiguità sintattico-semantica: indagine sperimentale sul ruolo della prosodia in produzione e percezione”. *Lingue e Linguaggi*, V: 53-72.
- Tosto, I. M. (2009) *La voce musicale: orientamenti per l’educazione vocale*. Torino: EDT. [Volume consultato nella versione e-book]
- Veneziano, C. (2012) *Manuale di dizione, voce e respirazione*. Modugno: Besa Editore.
- Walsh, S. (2013) *Release the voice within*. *The Linguist*, 52/3: 10-11.
- Wennerstrom, A. (2001) *The music of everyday speech: prosody and discourse analysis*. New York : Oxford University press

SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Collados Aís, A. (?) *La comunicación no verbal y la didáctica de la interpretación*

<http://interpreters.free.fr/reading/paralinguisticinfluenceonmeaning.pdf>

[Ultima consultazione: 10/12/2014]

- Fussi, F. (2013) *La respirazione costodiaframmatica nel canto*

<http://www.voceartistica.it/it-IT/index-index/?Item=Respirazione>

[Ultima consultazione : 05/02/2015]

- Fussi, F. (2013) *Le posture nel cantante*

<http://www.voceartistica.it/it-IT/index-index/?Item=Posture>

[Ultima consultazione : 05/02/2015]

- Fussi, F. (2013) *Risonanze, ovvero la “costruzione dell’uovo”*

<http://www.voceartistica.it/it-IT/index-index/?Item=Risonanze>

[Ultima consultazione : 05/02/2015]

- Fussi, F. (2013) *I registri della voce e il passaggio di registro*

<http://www.voceartistica.it/it-IT/index-index/?Item=Registri>

[Ultima consultazione : 05/02/2015]

- Fussi, F. (2013) *A voce calda*

<http://www.voceartistica.it/it-IT/index-index/?Item=Voce%20calda>

[Ultima consultazione : 05/02/2015]

- Fussi, F. (2013) *Ugole d’oro e corde d’acciaio*

<http://www.voceartistica.it/it-IT/index-index/?Item=ugole%20d%27oro>

[Ultima consultazione : 05/02/2015]

- Fussi, F. e S. Magnani (2013) *Appoggio e sostegno respiratorio*

<http://www.voceartistica.it/it-IT/index-index/?Item=Appoggio>

[Ultima consultazione : 05/02/2015]

- Fussi, F. e T. Fuschini (2013) *Consigli di igiene vocale e tecniche di riscaldamento*

<http://www.voceartistica.it/it-IT/index-index/?Item=Presa%20in%20carico>

[Ultima consultazione : 05/02/2015]

- Gudgeon, A. (2008) *Voice coaching for interpreters.*

<http://aiic.net/page/3127/voice-coaching-for-interpreters/lang/1>

[Ultima consultazione: 10/12/2014]

- Kahane, E. (2000) *Algunas consideraciones sobre calidad en interpretación.*

<http://aiic.net/page/198/algunas-consideraciones-sobre-calidad-en-interpretacion/lang/39>

[Ultima consultazione: 10/12/2014]

- Mackintosh, J. (2002) *The AIIC workload study - executive summary.*

<http://aiic.net/page/888/the-aiic-workload-study-executive-summary/lang/1>

[Ultima consultazione: 10/12/2014]

- Pöchhacker, F. & C. Zwischenberger (2010) *Survey on quality and role: conference interpreters' expectations and self-perceptions.*

<http://aiic.net/page/3405/lang/2>

[Ultima consultazione: 10/12/2014]

- Puglia, L. (2013) *Aspetti e caratteristiche non verbali del linguaggio vocale*

<http://www.voceartistica.it/it-IT/index-index/?Item=ID069>

[Ultima consultazione : 05/02/2015]

- Tempini, J. (2002) *Lift up your voice*.

Fonte: <http://aiic.net/page/680/lift-up-your-voice/lang/1>

[Ultima consultazione: 10/12/2014]

- Trottier, A. (2004) *Trouver la voix ? Chercher l'oreille !*

<http://aiic.net/page/1471/trouver-la-voix-chercher-l-oreille/lang/2>

[Ultima consultazione: 10/12/2014]

- Vergara Bacci di Capaci, M. S. (2003) *Our voice and ears: spreading the word*.

<http://aiic.net/page/1100/our-voice-and-ears-spreading-the-word/lang/1>

[Ultima consultazione: 10/12/2014]