

Enrico Strobino

FORME DEL SENTIRE

Suono, Musica, Arte e Teatro nella Scuola di base



Progetti Sonori Edizioni - Via Nazionale, 15 - 61040 Mercatello sul Metauro (PU) - Italy
Tel. 0722 816053 - 0722 816895 • Fax 0722 816055

INDICE

INTRODUZIONE: competenza musicale e forme vitali	5
1. TREDICI MODELLI	13
1.1 Esplosione	15
1.2 Ripetizione e cambiamento	22
1.3 Decrescendo	36
1.4 Climax	41
1.5 Arco	51
1.6 Onda	56
1.7 Saliscendi	59
1.8 Accumulazione e rarefazione	67
1.9 Accelerando e rallentando	77
1.10 Contrasto	82
1.11 Continuo e intermittente	88
1.12 Alternanza	93
1.13 Figura e sfondo	98
2. NEL PICCOLO L'IMMENSO: OSSIMORI	101
3. COME UNA STORIA	105
4. LE PAROLE GELATE	109
5. CANOVACCI COMPOSITIVI	113
6. IMPROVVISAZIONE E DIALOGO SONORO	115
7. FACCIA A FACCIA	121
8. SCAPES: UN GIOCO DI RELAZIONI	125
BIBLIOGRAFIA	131
FONTI ICONOGRAFICHE	133
CONTENUTO CD	134

INTRODUZIONE

La vera filosofia tende all'elementare. E dunque non ha fretta di correre oltre, indugia in quei punti rispetto ai quali si potrebbe benissimo soprassedere. In certo senso si fa custode del ricordo di cose che si potrebbero facilmente dimenticare.

Giovanni Piana, *Numero e figura. Idee per un'epistemologia della ripetizione*, 1999, p.11

Competenza musicale e forme vitali

Le proposte contenute in questo libro riguardano un campo di esperienza che ho indicato con l'espressione *forme del sentire*. Uso il verbo nel senso indicato da Gino Stefani e Stefania Guerra Lisi¹, in cui *sentire* non riguarda solo l'ascolto acustico ma anche tutti gli altri sensi. Sentire significa "essere sensibile alla musica", ma può anche diventare un *sentirsi*, nel senso di *trovarsi in uno stato*, psicofisico, d'animo, di coscienza. Da qui il *sentire* può avvicinarsi anche al *sentore*, indicando una sensazione, un'impressione, un'intuizione². *Sentire* significa quindi, in generale, percepire tramite i sensi alcune *qualità*.

Questo ambito di esperienze fa parte di un paesaggio più ampio che rimanda ad un certo tipo di *competenza*, intendendo con questo termine la "capacità di produzione di senso mediante e/o intorno al suono e alla musica", che comprende varie attività che riguardano il *sapere*, il *saper fare* e il *saper comunicare*.

Anche per il concetto di *competenza musicale* mi riferisco principalmente al modello elaborato da Gino Stefani³, articolato in cinque livelli:

1. Il livello originariamente denominato *Codici Generali*, poi trasformato in *Potenziali Umani*: sono gli *schemi sensoriali-percettivi* (spaziali, tattili, dinamici, cinetici, sinestesici, ecc.) in base ai quali sappiamo descrivere un suono come alto o basso, chiaro o scuro, duro o morbido e così via. Sono anche gli *schemi logici elementari* (identità, similitudine, opposizione, gradualità, ripetizione, variazione, ecc.) che utilizziamo nell'osservazione di vari tipi di esperienza. Questo livello di competenza è il più fondamentale, il più comune, il più elementare, il più inclusivo, il più antropologico.

¹ Cfr. *Sentire* in Gino Stefani, Stefania Guerra Lisi, *Dizionario di musica nella Globalità dei Linguaggi*, LIM, Lucca, 2004, p. 161.

² Cfr. *Sentore* in Stefania Guerra Lisi, Gino Stefani, *Il corpo matrice di segni nella Globalità dei linguaggi*, Borla, Roma, 2010, p. 74.

³ Cfr. Gino Stefani, *Competenza musicale e cultura della pace*, Clueb, Bologna, 1985; *Competenza Musicale* in Gino Stefani, Stefania Guerra Lisi, *Dizionario di musica...*, cit., pp. 54-61.

2. Il secondo livello è quello delle *Pratiche sociali*: quando la musica è ascoltata o prodotta cogliendone le omologie con *modi di fare* presenti in altri ambiti e contesti della società: quando la musica assomiglia a un modo di muoversi, a un'intonazione del linguaggio parlato, a un rito e così via.
3. Il terzo livello riguarda la padronanza di *Tecniche e Linguaggi specifici* della musica: è la musica in senso stretto, con le sue regole, le sue grammatiche, i suoi strumenti.
4. Il quarto livello è definito dagli *Stili*: si tratta di saper individuare e descrivere modi peculiari di intendere le tecniche e i linguaggi specifici, che caratterizzano un'epoca, un genere, un autore.
5. Il quinto livello è quello che riguarda le *Opere*: è la competenza riferita a brani specifici, con tutte le loro peculiarità individuali.

Le proposte didattiche che riguardano la musica nella scuola interessano in gran parte dei casi un *sapere* costituito da informazioni storico-stilistiche e un *saper fare* fondato sulle grammatiche e sulle tecniche che consentono di decodificare (leggere, suonare e cantare) materiali codificati dalla tradizione. Quasi sempre, quindi, i livelli di competenza implicati sono gli ultimi tre del modello descritto sopra.

Per essere più chiaro: il paradigma pedagogico dominante che guida la didattica della musica nella scuola privilegia primariamente il livello delle *tecniche* e dei *linguaggi specifici* (saper leggere le note, saper cantare in coro, suonare il flauto dolce, riconoscere all'ascolto forme codificate, ecc.); nella Secondaria a questo livello si aggiunge quello più artistico-estetico (riconoscere *stili*, saper comunicare informazioni su *opere specifiche*, ecc.).

Lo sguardo che propongo qui si rivolge invece, in prima istanza, ai primi due livelli. Si tratta di un percorso che parte da *prima*, che si basa su capacità più fondamentali, più elementari, più comuni, più antropologiche.

Il livello indicato da Stefani come quello dei *potenziali umani* costituisce, appunto, la base comune di tutte le attività espressive, comunicative e artistiche, che, come vedremo, trova i suoi fondamenti nella primaria relazione con il mondo, fondata sul corpo. Si tratta di un *corporeo* interpretabile in due sensi: da un lato un *corpo-suono*, ascoltato come oggetto, come materia, come superficie che vibra, che entra in risonanza con spazi e ambienti; dall'altro un *corpo umano* che interpreta il - e reagisce al - suono.

La sintesi di questi due *sensi corporei* rimanda a un *corpo della musica* che “non è immediatamente riconducibile alla nozione di stile, è qualcosa su cui lo stile si deve appoggiare: per lo stesso motivo, il corpo sonoro non può neppure coincidere con il tessuto di regole formali che sostengono una struttura musicale, altrimenti perderebbe la specificità che l'espressione rivendica. [...] Il corpo, in altri termini, è il suono, inteso come una materica concretezza attraverso cui si rende visibile un gioco di forme”⁴.

⁴ Carlo Serra, *Musica Corpo Espressione*, Quodlibet, Macerata, 2008, p. 10.

È proprio questo ambito che più consente un approccio inclusivo, sia rispetto agli altri linguaggi espressivi e artistici (e quindi anche verso gli altri campi di esperienza scolastici e educativi) che rispetto alle diversità musicali e alle specificità individuali. È l'ambito di competenze *più alla portata di tutti*.

La proposta di questo libro ha sullo sfondo la filosofia dell'arte di Susanne Langer, che ha nella musica il suo centro, sviluppato soprattutto nel libro *Sentimento e forma*⁵, in cui la musica è vista come corrispondente sonoro analogo al fluire della vita emotiva. Proprio dalla Langer, infatti, ho ripreso l'espressione usata come titolo. Tuttavia il riferimento più diretto e vicino, oltre alla visione pedagogica di Gino Stefani, è costituito dalle teorie psicologiche di Daniel Stern, in particolare il suo concetto di *forma vitale*⁶.

Daniel Stern indica nella *vitalità* una *coloritura* che caratterizza ogni esperienza umana. La *vitalità*, nelle sue varie forme, non appartiene a nessun ambito specifico; è una *struttura profonda*, uno *schema* sottostante a emozioni e sentimenti, legato al profilo delle fluttuazioni di cinque *elementi dinamici*: MOVIMENTO - FORZA - TEMPO - SPAZIO - DIREZIONALITÀ.

L'intreccio di questi cinque elementi, in forme diverse, realizza un'*esperienza vitale*, che è una *gestalt* globale. Questa *coloritura* permea tutte le nostre azioni, gli atti corporei come i movimenti mentali. Può essere osservata nel modo di cambiare posizione su una sedia o nell'irrompere di un pensiero nella mente. I cinque elementi possono essere considerati come i *parametri fondamentali* con cui descriviamo qualsiasi nostra azione, comprese quelle sonore.

Le *forme vitali* riguardano il *come* (lo stile) di un atto, più che il *cosa* o il *perché*.

Per far comprendere meglio il concetto di *forma vitale* Stern propone un elenco di parole che qui riporto soltanto un poco variato:

Il *vissuto di una forza in movimento* che avviene **progressivamente, a poco a poco, gradualmente** potrebbe avere queste varianti:

Crescente/Decrescente
 Aggregando/Disgregando
 Accumulando/Rarefacendo
 Accentrando/Disperdendo
 Emergendo/Immergendo
 Accelerando/Rallentando
 In espansione/In dissolvenza

Il suo contrario sarebbe quando qualcosa avviene **bruscamente, all'improvviso**, con una **frattura** che impone un cambiamento repentino.

Altre coppie di aggettivi e avverbi in opposizione:

Agevole/Faticoso
 Rigido/Sinuoso
 Fermo/Saltellante
 Forte/Debole
 Prorompente/Esitante
 Teso/Rilassato
 Lieve/Pesante
 Rigido/Morbido

O altre forme ancora:

Esplosivo	Oscillante
Energico	Saltellante
Al culmine	Fluttuante
Fuggevole	Titubante

⁵ Susanne Langer, *Sentimento e forma*, Feltrinelli, Milano, 1965.

⁶ Daniel N. Stern, *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.

Nella maggior parte dei casi, si tratta di aggettivi o avverbi che non rappresentano emozioni, stati motivazionali e neppure sensazioni in senso stretto, essendo amodali [non appartenenti cioè a nessun'area sensoriale specifica, ndr]. Non si riferiscono a pensieri né ad azioni (non possedendo uno specifico obiettivo o significato). Si situano, per così dire, tra le pieghe dell'esperienza, rappresentando il vissuto di una forza in movimento, con un certo profilo temporale e un certo senso di vitalità e direzionalità. Sono legati più alla forma che al contenuto. Riguardano il "come", la maniera, lo stile, più che "il cosa" o il "perché".⁷

Le forme vitali sono difficili da cogliere perché ne facciamo esperienza in quasi ogni attività da svegli. Sono oscurate dalla percezione delle emozioni che le accompagnano. Sono come assorbite dal significato esplicito.⁸

Le forme vitali evidenziate da Stern vanno quindi a inserirsi perfettamente all'interno del livello dei *Codici generali* e dei *Potenziali umani* descritto da Stefani. Si tratterà di pensare non solo alla musica ma, più genericamente, al sonoro, recuperando l'antica denominazione di *Educazione al suono e alla musica*, che ancora oggi mi pare la più felice fra le varie proposte per il nostro ambito educativo. È il sonoro colto (sentito, osservato, vissuto, pensato...) a livello generale, nei gesti umani più elementari ma anche negli eventi più comuni del mondo delle cose. È il sonoro che si manifesta attraverso forme che sono comuni ad altri eventi (non sonori) e che caratterizzano il nostro essere nel mondo fin dai primi momenti. Sono prototipi, modelli, pattern, che attraversano gli ambiti e le esperienze, che utilizziamo per descrivere e costruire gli oggetti e gli eventi più diversi, fra i quali anche quelli sonori e musicali.

È così che costruiamo e descriviamo un rumore o una musica come una realtà sonora 'fatta in un certo modo': a punti, costellazioni, macchie, fasce, bande, ecc... E così la 'forma' generale di questa realtà si può concepire come una lenta crescita o un'esplosione, un'estinzione improvvisa o una disintegrazione graduale, o come uno degli infiniti processi articolati di cui la vita di ogni giorno (e l'osservazione scientifica) ci offre esempi.⁹

Una pedagogia (ma anche una musicologia) che si muova a partire da questi fondamenti orienterà di conseguenza in questo senso anche le sue proposte e le sue osservazioni ai livelli superiori (*tecniche, stili e opere*). In altre parole, pensare a una pedagogia e a una didattica della musica fondate principalmente sui primi due livelli del modello di competenza proposto da Stefani non significa rimanervi chiusi dentro, senza poter accedere ai *piani alti*. Al contrario, significa accedere ai livelli superiori (o meglio, più specifici) forti di un radicamento nel corpo e nel mondo (anche sonoro) che farà sì che si scelgano certi oggetti culturali piuttosto che altri, o più semplicemente che si guardi a pratiche, tecniche, stili e opere in un

⁷ *Ivi*, p.10.

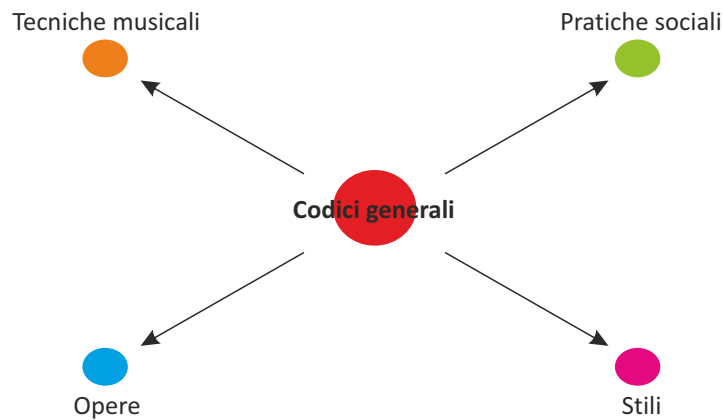
⁸ *Ivi*, p. 11.

⁹ Gino Stefani, *Competenza musicale e cultura della pace*, cit. p. 86.

altro modo, cercando di cogliere nessi, collegamenti, connessioni con i paesaggi e con gli artefatti sonori umani, in una logica ampia, interdisciplinare, equilibrata, ecologica.

Si tratta quindi di pensare al modello di competenza come a un sistema gravitazionale in cui un livello diventa il centro attorno al quale ruotano tutti gli altri.

Propongo che nella scuola dell'infanzia e primaria il centro sia quello costituito da quei *codici generali* con cui percepiamo, interpretiamo e costruiamo moltissimi tipi di esperienze, incluse quelle sonore e musicali e che questo vada a costituire il campo di esperienza primario, attorno al quale gravitano gli altri.



In questa direzione diventa pedagogicamente importante e creativo mettere in atto diverse attività che abbiano in comune la stessa *forma*, lo stesso *schema vitale*, la stessa *struttura profonda*: proprio la corrispondenza fra diversi linguaggi, fra diverse arti, consente di acquisire la consapevolezza della loro esistenza, partecipando a esperienze che, pur essendo nel nostro caso primariamente musicali, fanno riferimento a un approccio globale e interdisciplinare, centrato primariamente sulle forme e non sui contenuti.

Apro qui una parentesi su una questione di cui ancora si discute molto nel nostro paese, e cioè se 'la musica' debba essere insegnata direttamente dalle maestre o da insegnanti 'esperti'. Una didattica fondata sulle *forme vitali*, sugli schemi elementari e fondamentali del *sentire* in senso globale, può essere facilmente gestita da insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria che non provengono da una formazione musicale accademica. L'attitudine a includere anche il *sonoro* fra le attività esplorative, descrittive e espressive, facendo riferimento più a codici generali che non a grammatiche specifiche, spesso è maggiore in una maestra che in un musicista 'esperto' che entra nella scuola a 'fare musica' e che spesso propone attività esclusivamente centrate sulle grammatiche e sulle tecniche. In queste circostanze sarà compito proprio della maestra invitare l'insegnante 'esperto' a *sconfinare*, a (ri)orientare le sue proposte verso direzioni che non vedano l'educazione musicale come un recinto chiuso, senza rapporti con gli altri campi di esperienza, strettamente *disciplinare*, ma che, al contrario, la vedano innanzitutto come op-

portunità per acquisire una sensibilità sonora nei confronti del mondo, con i suoi paesaggi, le relazioni (anche sonore) fra le persone, le sue musiche. Su questa base comune si innesteranno poi anche le proposte più specifiche, gestite dai musicisti 'esperti' (orientamenti strumentali, attività corali, ecc.).

Si tratterà quindi di lavorare, primariamente, su *analogie, omologie, isomorfismi*: rilevare somiglianze formali fra entità diverse (eventi, linguaggi, arti...) e spiegare/capire che tali somiglianze sono generate da uno stesso schema e che assolvono alle stesse funzioni.

Ciò avviene già quando consideriamo il suono stesso come un corpo. Questo *corpo-suono* può essere situato nello spazio (alto/basso), può essere linea, può essere punto o macchia; può essere leggero o pesante, forte o debole, duro o soffice, caldo o freddo. In questa prospettiva ascoltiamo sia i singoli suoni che eventi sonori più complessi attraverso codici culturali che organizzano tanti altri campi di esperienza, che sono pre-musicali, o semplicemente, non-musicali. Avremo quindi eventi sonori *fatti a...*, o *fatti come...* che potremo interpretare in vario modo: con il corpo, muovendoci, danzando, ma anche semplicemente parlando o disegnando, imparando così a descrivere l'esperienza sonora utilizzando codici diversi.

La musica, come le altre arti temporali, "mette in scena" le *forme vitali* facendole risuonare in noi che ascoltiamo, le riconosciamo, le *sentiamo* più o meno consapevolmente.

Prima di passare a proporre una serie di esperienze è utile forse leggere ancora qualche passo tratto dal libro di Daniel Stern. Servirà a chiarire meglio le idee, a guidare e a contestualizzare le esperienze successive:

La dinamica vitale è un aspetto fondamentale della rappresentazione [...]. Le diverse forme d'arte non potrebbero mai dialogare fra loro e "contaminarsi" a vicenda in assenza delle dinamiche vitali. È la loro lingua universale.¹⁰

Le forme vitali vengono evocate nella mente dello spettatore, se non nella stessa mente dell'esecutore, e devono essere state presenti in qualche forma nella mente dell'artista che ha compiuto l'opera. [...]

Poiché le forme vitali operano in tutte le modalità sensoriali e presumibilmente suscitano stati soggettivi simili, indipendentemente dalla modalità di origine, quali opportunità di collaborazione ne derivano fra gli esponenti di diverse espressioni artistiche? È possibile che una stessa forma vitale sia evocata da due o più forme d'arte? [...] Che cosa possiamo imparare dalle collaborazioni e contaminazioni artistiche?¹¹

Molto probabilmente, agli albori di ogni cultura, la danza e la musica venivano praticate insieme. [...] Le "corrispondenze" fra le forme d'arte si creano inevitabilmente a causa della natura metamodale delle forme vitali, che assicura una capacità condivisa di evocare esperienze simili (ma non identiche). La "magia" sta nel combinare il simile con il "non identico". [...] In un attimo, le forme vitali possono essere facilmente trasposte da una forma d'arte a un'altra.¹²

¹⁰ *Ivi*, p. 18.

¹¹ *Ivi*, p. 66.

¹² *Ivi*, pp. 67-68.

Il movimento rappresenta per noi l'esperienza più fondamentale e primordiale.¹³

Le forme vitali si associano a un contenuto, o meglio, "trasmettono" un contenuto. Le forme vitali non sono forme vuote, ma accordano un profilo temporale e d'intensità al contenuto, e con esso al senso di vitalità che accompagna l'esecuzione.

Il contenuto potrebbe riguardare un'emozione o un comportamento emotivo, una serie di pensieri, un movimento fisico o mentale, un ricordo, una fantasia, un atto intenzionale, una sequenza di passi di danza o la scena di un film.¹⁴

La prospettiva indicata da Stern collima perfettamente con quella proposta da Pierre Boulez parlando di Klee:

Questo riguarda il problema stesso del linguaggio. Quando siamo coinvolti in una tecnica e nel suo linguaggio, ci comportiamo da specialisti, con il rischio di divenire incapaci di cogliere schemi più generali o, se vi riusciamo, di farlo solo in termini molto specifici. Un musicista che cerchi di fornire una spiegazione, la darà in termini musicali sfuggendo così all'interlocutore che non abbia familiarità alcuna con un tale linguaggio. Tutti i linguaggi tecnici possono produrre questo stesso scarto, questa stessa incomprendione, di continuo ne facciamo l'esperienza.

Niente di tutto questo con Klee. [...] Klee riduce gli elementi dell'immaginazione a un tale grado di semplicità da insegnarci due cose:

- 1. A ridurre gli elementi di cui disponiamo in un qualsiasi linguaggio al loro principio stesso, ossia, ed è questo il fatto decisivo, qualunque sia la complessità del linguaggio, a coglierne innanzitutto tutto il principio, a essere in grado di ridurlo a principi estremamente semplici.*
- 2. Al tempo stesso ci insegna la potenza della deduzione, a poter trarre, partendo da un unico soggetto, conseguenze molteplici, che proliferano.¹⁵*

Mi pare importante sottolineare l'insegnamento di Klee evidenziato da Boulez: *Ridurre gli elementi di cui disponiamo in un qualsiasi linguaggio al loro principio stesso.* Qui sta per quanto mi riguarda il segreto di tante parole che usiamo normalmente nelle nostre programmazioni: *interdisciplinarietà, inclusività, creatività.* Da qui passa la strada per esercitare un pensiero che connette, che crea ponti, che avvicina territori, ambiti, discipline.

In questa prospettiva il concetto di forma vitale avvicina anche tutte le musiche del mondo. Probabilmente è in base a questi schemi che possiamo ascoltare e "capire" anche musiche che, per altre caratteristiche più 'culturali', sono molto lontane da noi. Se da un lato, quindi, una musica non può essere 'compresa' completamente al di fuori di uno specifico contesto socio culturale, dall'altro, invece, può trascendere la sua appartenenza spazio-temporale:

La musica può trascendere il tempo e la cultura. La musica che appassionava i contemporanei di Mozart e Beethoven entusiasma ancora oggi, anche se la nostra cul-

¹³ *Ivi*, p. 17.

¹⁴ *Ivi*, p. 20.

¹⁵ Pierre Boulez, *Il paese fertile. Paul Klee e la musica*, Abscondita, Milano, 2004, pp. 15-16.

tura e la nostra società non sono più come le loro. [...]

Non dico che la nostra ricezione della musica sia esattamente la stessa dei suoi esecutori [...] ma la nostra esperienza prova che ci sono alcune possibilità che la spiegazione di ciò vada cercata nel fatto che nella musica, a livello di strutture profonde, esistono elementi che sono comuni alla psiche umana, anche se non traspaiono dalle strutture di superficie.¹⁶

Tutto sommato, forse c'è qualche speranza di una comprensione fra le culture. Non dico che sia possibile associare esattamente gli stessi pensieri all'esperienza corporea; ma 'sentire' col corpo è probabilmente il modo migliore per entrare in risonanza con un'altra persona. Non tenterò di affrontare il problema della comunicazione musicale come fenomeno fisiologico ma, se come ho suggerito, la musica inizia con un'eccitazione del corpo, possiamo riprodurre lo stato in cui essa è stata concepita, entrando nel movimento corporeo della musica, così da sentirla in modo simile a quello del compositore.¹⁷

Mi pare quindi che avvicinarsi alla musica concentrando l'attenzione e le proposte didattiche su questo tipo di *parametri primari*, possa indicare una strada reale - naturalmente fra molte altre - per facilitare inclusione, interdisciplinarietà, interculturalità, e altre importanti prospettive che, spesso, o rimangono puramente teoriche o si traducono in connessioni banali e superficiali.

Al termine di questa introduzione non posso fare a meno di citare due libri che considero "fratelli" di questo mio lavoro. Il primo è quello che ho scritto con Mario Piatti, *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*. Molti dei percorsi proposti qui possono trovare eco ed espansione in quel testo. L'altro è quello realizzato da Maurizio Spaccazocchi, *Essere musicalmente vitali*, che esce praticamente in contemporanea con il mio, per lo stesso editore.

Devo molto poi a Maurizio Vitali con cui, durante la costruzione del libro, mi sono più volte confrontato e che mi ha regalato preziosi suggerimenti.

A tutti e tre, oltre a un'antica amicizia, mi lega una comunanza nel modo di "sentire la musica", continuamente confrontato e discusso, in tutte quelle occasioni che, da una vita, ci consentono di incontrarci, fra di noi e con moltissime altre persone con cui condividiamo questa meravigliosa passione¹⁸.

Infine ringrazio bambini e bambine della Scuola Primaria XXV Aprile di Biella Chiavazza e le loro maestre, Caterina Cloro, Susanna Monti e Susanna Galluzzo, con cui ho sperimentato molti dei percorsi documentati in questo lavoro. Senza la loro disponibilità, la loro collaborazione e le loro attenzioni questo libro non sarebbe nato.

¹⁶ John Blacking, *Com'è musicale l'uomo?*, Ricordi Unicopli, Milano, 1973, pp. 119-120.

¹⁷ *Ivi*, p. 122.

¹⁸ Mario Piatti, Enrico Strobino, *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, Franco Angeli, Milano, 2011; Maurizio Spaccazocchi, *Essere musicalmente vitali*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro, 2016.

Un pensiero può irrompere sulla scena mentale ed espandersi o può affiorare silenziosamente e altrettanto silenziosamente svanire. Ha un inizio, uno svolgimento e una fine. L'esperienza del movimento (fisico o mentale) è come un breve viaggio. Occupa un certo intervallo temporale.¹⁹

Propongo di leggere le quattro righe della citazione precedente pensandone alcune varianti ispirate alle varie arti, sostituendo “un pensiero” con “un suono”, “una melodia”, “un ritmo”, “una frase musicale”. E se fosse un segno su una tela? Se fosse un personaggio? Se fosse una storia?

Secondo Stern la mente umana è predisposta ad *apprendere per forme vitali*, costruendo sequenze dotate di senso, come fossero storie, o quadri, strutture narrative che si sviluppano in uno spazio e in un tempo, con una propria intenzionalità e un adeguato livello di forza/tensione/attenzione/energia (*Arousal*).

Come in una storia, quindi, possiamo inventare delle *microsceneggiature*, da mettere in scena nei più svariati modi.

Ciò che propongo con questo lavoro è, quindi, un piccolo repertorio di *forme*, di *archetipi*, di *modelli*, che possano *riverberare* in vari linguaggi, che siano *orchestrabili* in vari modi (con il corpo, con suoni verbali, vocali, strumentali, con oggetti, graficamente, ecc.).

Un riferimento didattico importante e simile a questa prospettiva è il concetto di *figure musicali* proposto da Salvatore Sciarrino:

Vogliamo qui rintracciare le figure del pensiero, quei concetti che stanno alla base della musica e determinano le scelte dei compositori.

[...] Ogni organizzazione ha una sua logica, cioè racchiude dei principi concettuali, astratti e dunque non esclusivamente acustici o musicali. Possiamo rintracciarli in tutte le discipline.

Noi individueremo alcuni di questi principi e daremo loro dei nomi.²⁰

Le proposte presentate qui ampliano le figure trattate da Sciarrino e sono strutturate nel modo seguente:

¹⁹ Daniel N. Stern, *Le forme vitali*, cit., p. 19.

²⁰ Salvatore Sciarrino, *Le figure della musica. Da Beethoven a oggi*, Ricordi, Milano, 1998, p. 19.

- Ogni modello si apre con una descrizione essenziale del modello formale, denominata **Microsceneggiatura**.
- Segue la riproduzione di un'**opera grafico-pittorica**. Pur mancando in questo caso l'elemento fondamentale delle *forme vitali* descritte da Stern, la temporalità, penso che l'analogia con l'elemento grafico possa indicare interessanti ponti didattici con i campi dell'educazione all'immagine e delle notazioni musicali.
- Segue un **testo d'autore** (o in alcuni casi più di uno) che regala un'angolatura narrativa o poetica alla forma considerata.
- **Miniature Sonore**. Si tratta di brevi eventi sonori presentati nel CD allegato, composti appositamente o, in qualche caso, registrati sul campo, che potranno essere utilizzati in vari modi: dalla semplice descrizione verbale alla rappresentazione grafica, dall'interpretazione scenica all'utilizzo come modello per nuove composizioni. La loro breve durata e la loro relativa semplicità forniscono l'occasione per esercitare un ascolto concentrato, attento ai dettagli, alle forme, pur senza rinunciare alla dimensione simbolica.
- Ogni modello presenta varie proposte di **attività didattiche**, naturalmente ampliabili a piacere da parte dell'insegnante.
- Ogni modello rimanda anche a **opere musicali specifiche**, la maggior parte presentate nel CD allegato, in cui sono individuabili le forme prese in considerazione.
- In qualche caso indico poi alcune **risorse reperibili in rete**, ad ampliamento delle riflessioni o delle attività proposte.

1.2

RIPETIZIONE E CAMBIAMENTO

MICROSCENEGGIATURA

Dato un elemento iniziale, lo si ripete, procedendo per imitazione e per differenza, realizzando repliche non identiche ma più o meno simili.

La ripetizione implica necessariamente la variazione, [...] ogni ripetizione non è mai ripetizione dell'identico – a parte quando è patologica – e quindi è altamente produttiva e creativa, fondatrice di un tempo e di una durata organizzati, ritmati, anticipabili.

La ripetizione musicale, così come la ripetizione delle sequenze comportamentali, genera il tempo e, nel tempo, una direzionalità, un presente che va verso qualcosa; ma genera anche un prima e un dopo, con i quali il compositore invita l'ascoltatore a giocare, ricordare e anticipare, con un margine sufficiente d'incertezza affinché ogni volta si insinui la sensazione che la ripetizione avrebbe potuto non realizzarsi, che il futuro può essere sempre sconosciuto, che il medesimo atteso può fondersi in un altro che, a sua volta, può tuttavia non essere completamente diverso

Michel Imberty, *La musica e l'inconscio*, in: Enciclopedia Einaudi, VOL.II, "Il sapere musicale", p. 337.

Nel libro è presente:

Giuseppe Capogrossi, *Superficie 137* (1955)
© 2016. The Solomon R. Guggenheim
Foundation/Art Resource, NY/Scala, Firenze

Ripetere e variare

Il concetto di *ripetizione* implica quello di *successione temporale*: la replica di un 'oggetto' produce un insieme di oggetti *uguali* o *simili*; mentre solo quando si replica un 'evento' (o un gesto, un'azione) si può dire che qualcosa 'si ripete' nel tempo. In effetti, quando osservando una serie di oggetti, per esempio grafici, diciamo che *si ripetono*, significa che li percepiamo come una sequenza, *uno dopo l'altro*, in base a un ordine di successione²²:



In questo senso se i quattro punti precedenti rappresentano altrettanti eventi sonori allora si tratterà di uno stesso evento *ripetuto* quattro volte.

La *ripetizione* è la tecnica compositiva più elementare. Subito dopo viene la *va-*

²² Traggio questa riflessione da: Giovanni Piana, *Ripetizione, musica, magia. Conversazione intorno a "La musica e la magia"* di Jules Combarieu, 1994.

riazione: entrambe, prima di divenire forme musicali e artistiche sono, essenzialmente, forme vitali:

Ripetere è intensificare, rafforzare, amplificare. Sotto l'aspetto della comunicazione è enfasi, sottolineatura, evidenziazione: 'lo dico, lo ripeto, torno a ripeterlo'; sotto l'aspetto espressivo-emotivo è crescendo bioenergetico.

*Questa funzione emerge tanto più quanto la ripetizione si presenta in contesti e circostanze di rinforzo, che costituiscono una **progressione** nei parametri di tempo, (velocità: accelerazione o dilatazione), spazio (trasposizione di un modulo melodico ad altezze superiori), intensità (volume di suono, ricchezza di timbri).²³*

Ripetizione e variazione sono innanzitutto forme privilegiate di relazione fra la madre e il bambino piccolo, nei suoni verbali e nei gesti che caratterizzano il loro dialogo primario: il bambino, come osserva Stern, si abitua molto presto alla ripetizione di uno stimolo perdendo di conseguenza l'interesse. La madre, quindi, sarà abile a variare leggermente e in maniera costante i suoni della sua voce e le espressioni del viso, mantenendo alta eccitazione e piacere. Uno degli esempi proposti da Stern può chiarire meglio la dinamica che avviene in questi casi:

Ad esempio, se una madre e un bambino di tre o quattro mesi si trovano faccia a faccia, durante il cambio del pannolino o dopo il risveglio o in qualunque altro momento, la mamma dice: "Ciao tesoro", come una sorta di saluto che dà inizio a qualcosa. A questo punto il viso del bambino si illumina leggermente. Il tema, costituito dall'insieme dei suoni che circonda e comprende la parola "tesoro", è stato annunciato. La frase "ciao tesoro" ha funzionato in modo da interessare e allietare il bambino. La madre farà seguire allora una serie di variazioni, del tipo: "Ciao tesoro"; "Ehi, ciao tesoro"; "Sei il mio tesoro"; "Non sei tu il mio tesoro?"; "Il mio tesorino".²⁴

Ripetizione e variazione sono anche alla base dei giochi di esplorazione: non appena si trova qualcosa di interessante si tende a ripeterlo e quindi a trarne piacere. Si tratta della condotta primaria che guida anche l'esplorazione del bambino piccolo di fronte ad un oggetto sonoro, simile a quella del compositore e del musicista. Ripetendo si produrranno delle variazioni che serviranno a mantenere vivi interesse e curiosità²⁵.

In musica la *ripetizione* è regina. La si ritrova nel cullare, nelle varie forme di stereotipie, patologiche e non (dondolamenti, gesti ripetitivi con le mani, ecc.). Come *grado zero* del ritmo, nella scansione della *pulsazione*, in tutte quelle attività essenzialmente ripetitive a cui la musica è legata (pratiche magiche, canti e musiche di lavoro, ecc.). La troviamo nelle poche note che caratterizzano il repertorio infantile di ninnananne e filastrocche, nei *ritornelli* delle canzoni, in

²³ Gino Stefani, Stefania Guerra Lisi, *Dizionario di musica nella Globalità dei linguaggi*, Lim, Lucca, 2004, p. 43.

²⁴ Daniel N. Stern, *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, Raffaello Cortina, Milano, 1998, p. 428.

²⁵ Cfr. François Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano, 2004. Sulla forma *Tema e variazioni* si veda anche: Maurizio Spaccacocchi, «Vitalità mutanti» e «Vitalità neofobiche e neofiliche», in: *Essere musicalmente vitali*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro, 2016.

molte forme di musiche rituali, nelle composizioni di *minimal music*, per arrivare, più in generale, al piacere che si prova nel riascoltare musiche che conosciamo fin troppo bene (*il ritorno del già noto*).

Nin - na nan - na nin - na o que - sta bim - ba a chi la do la da -
 re - mo al - la Be - fa - na che la tie - ne u - na set - ti - ma - na la da -
 re - mo al - l'uo - mo ne - ro che la tie - ne un an - no in - te - ro

Cicale

La registrazione del caratteristico frinire delle cicale può essere utilizzata in almeno due modi.

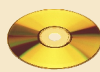


4. E. Strobino,
Cicale da Miniature sonore

- Se si ha la possibilità di realizzare un ascolto ad alta fedeltà si potrebbe chiedere a bambini e bambine di individuare i suoni presenti sullo sfondo, quelli *non ripetitivi*, che compaiono sporadicamente, al contrario dell'ostinato in primo piano.
- L'attività precedente potrebbe fornire lo stimolo per un'improvvisazione (o una composizione) strumentale e/o vocale, in cui la registrazione viene utilizzata come *playback*, sulla quale si sovrappongono, *sporadicamente*, altri suoni, questa volta però più "evidenti", in primo piano, come figure su uno sfondo.

Columbus

Nella **miniatura n. 5** un colombo esegue il suo ostinato, fatto di ripetizioni e fini variazioni: qualche volta il canto è su due suoni, altre su un suono solo. Sporadicamente si odono altri



5. E. Strobino,
Columbus da Miniature sonore

suoni: auto che passano sullo sfondo, altri uccelli.

Anche in questo caso la registrazione può essere utilizzata richiedendone semplicemente una descrizione verbale e/o grafica; oppure può essere utilizzata come *playback*, a cui sovrapporsi con interventi che siano, ad esempio, totalmente contrastanti l'idea di ripetizione: mentre il *playback* mette in scena l'idea della *permanenza*, gli strumenti dal vivo dovranno realizzare l'idea di *differenza*.

Ta ta ta ta

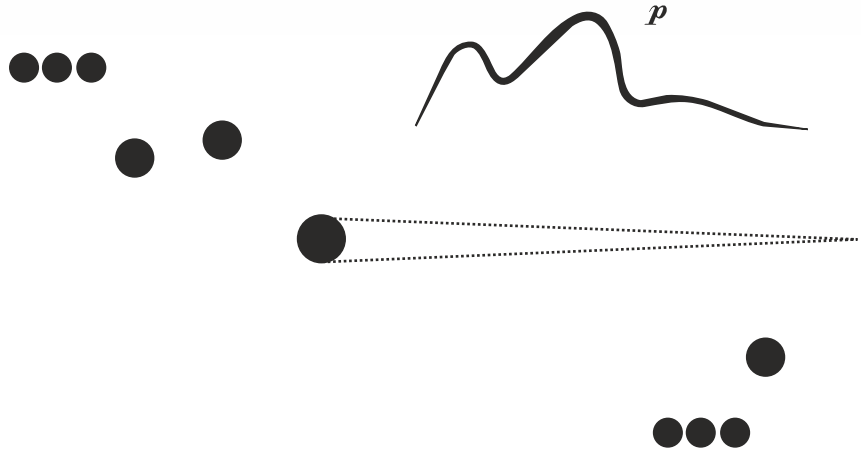
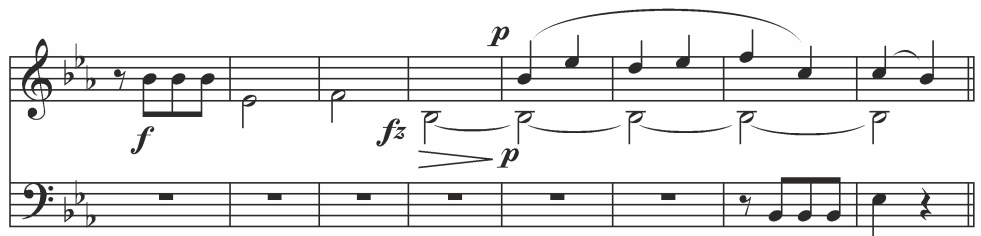
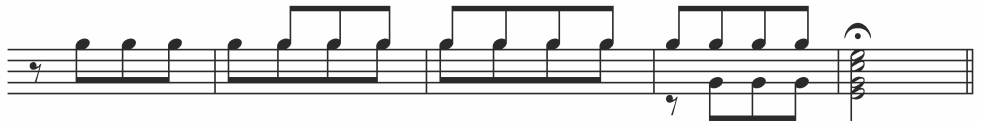
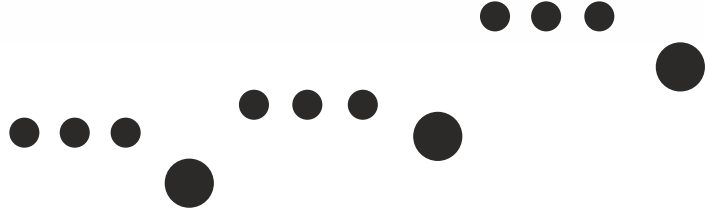
Il primo tema della *Quinta Sinfonia* di Beethoven è costituito dalla ripetizione variata di quattro punti sonori, come è ben evidenziato da Kandinsky in *Punto Linea Superficie*, interpretando graficamente il celebre inizio²⁶.



6. L. W. Beethoven,
V Sinfonia, I mov. (framm. 50').

Prime battute della V Sinfonia di Beethoven, con le rispettive traduzioni in punti.

²⁶Wassily Kandinsky, *Punto Linea Superficie*, Adelphi, Milano, 1968, pp. 42-44.



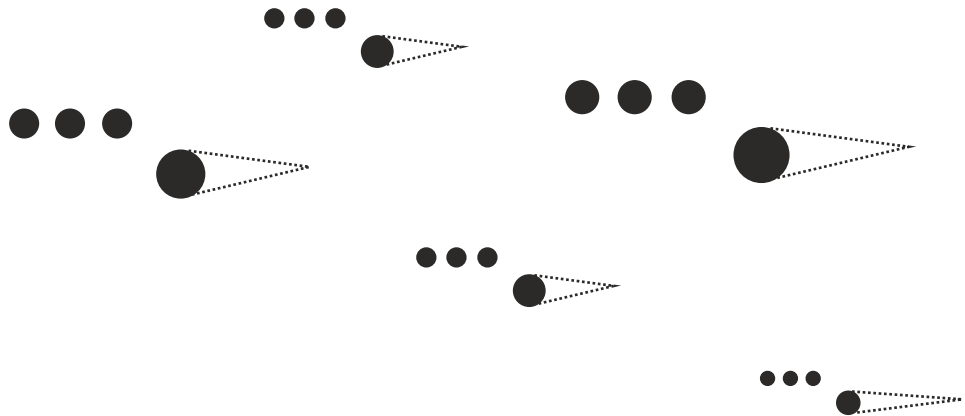
Osserviamo meglio l'idea musicale di partenza, la scintilla, la cellula generatrice che viene poi ripetuta molte volte, suonata in vari registri e da vari strumenti, con diverse intensità. Chiediamo a bambini e bambine di individuare all'ascolto la ripetizione dell'idea iniziale, nelle sue diverse apparizioni:



Dopo aver fatto notare questa caratteristica ascoltando attentamente l'esposizione del primo tema del 1° movimento della Sinfonia, possiamo utilizzare l'idea di partenza beethoveniana per realizzare un'esperienza di musica d'insieme che sarà organizzata sulla ripetizione e sulla variazione della figura ritmica evidenziata (la sequenza di quattro colpi).

L'esperienza potrà avvenire in due modi.

- **in tempo libero:** vari esecutori hanno ognuno a disposizione due strumenti con timbri e/o altezze diverse. Liberamente realizzano un'improvvisazione collettiva in cui l'unico materiale è la sequenza dei quattro colpi, eseguita da ogni musicista con intensità diverse.



- **In tempo misurato:** un esecutore mantiene un ritmo regolare, organizzato su due timbri/altezze, che fungerà da riferimento per l'ingresso degli altri musicisti che eseguiranno ognuno la propria figura ritmica decidendo autonomamente il momento in cui suonare, ma facendo riferimento al ritmo di base (vedi esempio alla pagina seguente).

Ostinato

1.

2.

3.

4.

8 ecc.

Ostinato

1.

2.

3.

4.

Imitazione: tre giochi a coppie

Ripetizione e variazione sono le forme che sottostanno a ogni tipo di *imitazione*. Qui di seguito propongo alcuni giochi a coppie, basati su questa modalità veramente fondamentale in ogni apprendimento.

Gioco del funambolo

Ci si dispone a coppie, uno di fronte all'altro, a una distanza a piacere. I due

componenti fingeranno di avere tra le dita un filo teso, su cui cammina in equilibrio un funambolo immaginario. Ogni coppia si sposterà molto lentamente nello spazio in modo da non far cadere l'equilibrista, cercando quindi di mantenere le due mani sempre alla stessa distanza e sempre sulla stessa linea. Il filo immaginario dovrà quindi essere sempre teso e orizzontale. Non si decide chi guida e chi è guidato: la coppia dovrà *ascoltarsi* senza distinguere i ruoli. L'attenzione di ogni partecipante deve concentrarsi sul proprio partner e, contemporaneamente, sul filo, immaginando di vedere veramente un funambolo che cerca di mantenere l'equilibrio. L'insegnante cercherà di ottenere progressivamente il silenzio di tutto il gruppo durante la realizzazione del gioco. In un secondo momento si può invitare il gruppo a eseguire il gioco accompagnandolo con i suoni della voce che dovrà emettere suoni lunghi, tenuti, che seguano in altezza lo spostamento del filo (quando il filo si sposta in alto anche la voce lo segue, così come quando si sposta verso il basso). Oppure si potrà realizzare il gioco su una musica scelta per *similitudine* o per *contrasto*: nel primo caso si sceglierà un brano leggero e delicato, nel secondo un brano duro, pesante, aggressivo.

Variante: Il gioco può essere preceduto da una realizzazione con fili veri (e non immaginari) o da bastoni tenuti dalla coppia solo poggiando un dito alle estremità.

Gioco del soggetto e dell'immagine

Ci si dispone a coppie, uno di fronte all'altro. Uno è il *soggetto*, l'altro è l'*immagine*. Il primo esegue una serie di movimenti, di espressioni del viso e di suoni che l'immagine deve copiare il più precisamente possibile. I movimenti devono essere lenti e prevedibili. Ad un segnale sonoro esterno si scambiano i ruoli. Un alto livello di *ascolto* reciproco può consentire di realizzare il gioco senza decidere chi è il soggetto e chi l'immagine. Ognuno quindi sarà contemporaneamente *immagine* e *soggetto*.

Gioco degli specchi

A coppie. Uno dei due mette la sua mano ad alcuni centimetri dal viso del compagno che deve mantenere sempre la stessa distanza: i capelli corrispondono alle dita, il mento al polso. L'ipnotizzatore guida l'altro spostando lentamente la mano, in varie direzioni (in alto, in basso, a destra e a sinistra). L'ipnotizzatore, pur cercando sempre di facilitare i movimenti del partner muovendosi molto lentamente, dovrà al tempo stesso spingerlo ad assumere posizioni strane, grottesche, scomode. Ogni coppia può far riferimento a un musicista che ne guiderà con la *presenza/assenza* del proprio timbro strumentale l'*alternanza fra movimento e stasi*: quando c'è suono c'è movimento; in assenza di suono ci si ferma. Oppure, al contrario, sarà il musicista che seguirà i gesti dell'ipnotizzatore, interpretandoli liberamente con la voce o con il proprio strumento, co-

me se fossero quelli di un direttore d'orchestra²⁷.

- Varianti:**
- Un ipnotizzatore dirige due compagni, uno per mano. Allo stesso tempo due musicisti seguono la mano dell'ipnotizzatore, interpretando i suoi gesti come se fossero quelli di un direttore d'orchestra.
 - Un danzatore o una danzatrice al centro dello spazio scenico si muove liberamente usando tutte le parti del corpo. Un secondo danzatore entra e sceglie di seguire una singola parte del corpo (un orecchio, il naso, una mano, un piede...). Un terzo danzatore entra e sceglie una parte del corpo di uno dei due. E così via fino all'entrata di tutto il gruppo. Il finale può avvenire per progressiva immobilizzazione dei danzatori.

Macchine ritmiche

Un attore va al centro dello spazio scenico e immagina di essere il pezzo di un ingranaggio di una macchina immaginaria. Con il proprio corpo (o una parte di esso) comincia a fare un gesto meccanico, ripetitivo, accompagnandolo anche con la voce. Il resto del gruppo osserva. Chi lo desidera si fa avanti e aggiunge un altro pezzo (un gesto e un suono). Un terzo, guardando e ascoltando i primi due, si aggiunge, integrando via via gesti e suoni, fino a costruire un ensemble ritmico, gestuale e vocale.

Variante: Ci si divide in gruppi di lavoro (5-6 persone) e ogni gruppo costruisce la propria macchina ritmica, seguendo le regole precedenti. Si ascolta la composizione di ogni gruppo separatamente, per poi mettere in moto le macchine tutte insieme. Ad un segnale convenuto le macchine si 'sfaldano': ogni pezzo si stacca dalla propria macchina. Continuando a fare il proprio gesto e il proprio suono inizia a vagare e ad avvicinarsi ai pezzi di altre macchine con cui sembra di avere delle affinità ritmiche. Gradualmente si creano nuovi avvicinamenti e relativi imitazioni ritmiche: qualcuno abbandona il proprio ritmo e il proprio suono per prendere quello dell'altro. L'obiettivo è che tutto il gruppo alla fine esegua lo stesso ritmo e lo stesso movimento. Può essere che ciò non si realizzi. Sarà interessante comunque provarci.

²⁷ Questo gioco e il precedente sono tratti da: Augusto Boal, *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del teatro dell'oppresso*, La Meridiana, Bari, 1993.

In cerchio

Seduti in cerchio il primo partecipante esegue un ritmo gestuale e vocale a cui progressivamente si associano anche i compagni successivi, uno dopo l'altro. Dopo l'entrata dei primi tre o quattro partecipanti il primo attore introduce un nuovo ritmo, che va progressivamente a sostituire il primo. Si prosegue in questo modo: ogni partecipante eseguirà il ritmo che ha ricevuto da sinistra fino a quando non ne riceverà uno nuovo che lo sostituisce.

Variante: In piedi in cerchio: il primo partecipante si pone di fronte al compagno che è alla propria destra e comincia a fare un gesto e un suono ripetuto, con un ritmo definito a scelta. La persona di fronte imita il più fedelmente possibile. Il primo partecipante prosegue verso il successivo, poi verso il quarto compagno. Tutti imitano la sua proposta gestuale e vocale. A questo punto il secondo partecipante si pone di fronte al terzo e esegue una nuova proposta ritmica, gestuale e vocale. Chi gli sta di fronte cessa di fare la proposta precedente e imita il secondo compagno. Si prosegue in questo modo fino al momento in cui il primo partecipante sarà ritornato al proprio posto e riceverà davanti a sé tutte le altre, ognuna con la propria proposta. In questo modo ognuno avrà proposto un gesto e un suono e avrà imitato i gesti e i suoni di tutte le altre.

Imitare i suoni: le onomatopee di Stripsody

Se ogni ripetizione non è mai riproduzione dell'identico, alla base della dialettica fra ripetizione e variazione c'è sempre l'*imitazione*.

Pensando questo concetto all'interno del linguaggio non si può non fare riferimento all'ambito delle *onomatopee*, cioè a tutte quelle parole, con o senza significato, che imitano suoni e rumori.

Con i bambini si possono fare moltissime attività in questo campo. Qui ripropongo un brano molto utilizzato nella didattica della musica che, tuttavia, rimane una proposta efficace e divertente. Si tratta di *Stripsody*, un pezzo per voce sola composto da Cathy Berberian nel 1966.

L'idea venne a Umberto Eco mentre, insieme alla Berberian e a suo marito Luciano Berio, stavano leggendo il capitolo 11 dell'*Ulisse* di James Joyce.

La proposta di musicare i suoni dei fumetti entusiasmò Cathy Berberian che si mise subito all'opera. Successivamente l'artista Eugenio Carmi, ascoltando il brano composto dalla Berberian, ne trasse quattordici tavole grafiche che dava-

no visibilità alle onomatopee cantate nel brano. La partitura invece, edita dalla Universal Edition, è opera di Roberto Zamarin.

Il brano può essere utilizzato efficacemente in ambito didattico, in varie direzioni.

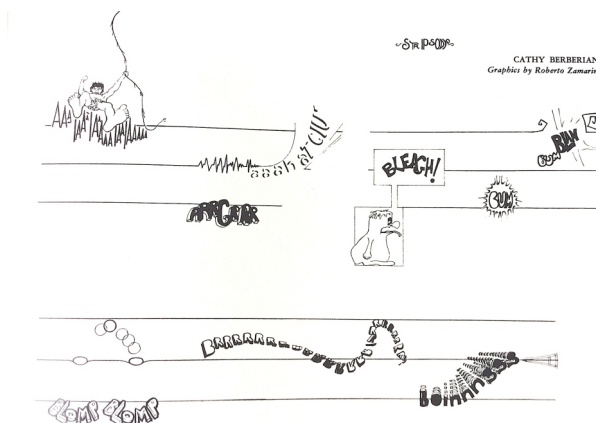
Far ascoltare il brano senza alcuna informazione precedente, facendo poi alcune domande per stimolare la discussione:

- È musica questa?
- Cosa accade dentro di te quando ascolti questo brano?
- Scegli alcuni aggettivi che ti sembrano descrivere bene questo brano.
- Proponi un titolo.
- In questa musica è come se...
- A cosa pensi ti possa servire questa musica?

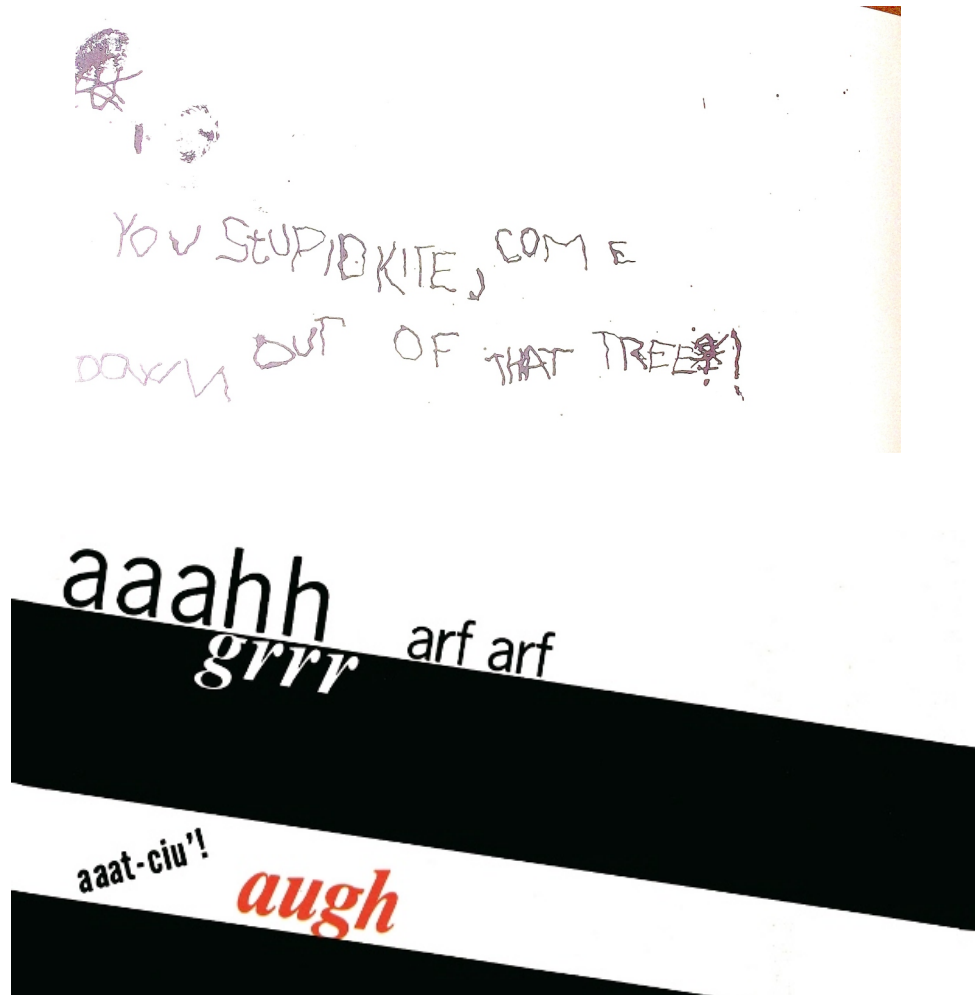
Avendo a disposizione la partitura si può dividere la classe in gruppi: ogni gruppo avrà a disposizione uno o più fogli che potrà interpretare liberamente, affidandone le singole onomatopee a singoli o all'intero gruppo, decidendo inoltre regole d'entrata, eventuali gesti utili per la direzione o gesti teatrali, parte integrante quindi dell'esecuzione. I vari lavori di gruppo potranno poi essere eventualmente *montati* in un'unica esecuzione.

Ascoltando il brano originale si può chiedere di prendere *appunti* durante l'ascolto, scrivendo o disegnando alcune delle onomatopee cantate da Cathy Berberian, prendendo dalla partitura alcune idee grafiche: i segni potranno essere scritti su tre linee che indicheranno i tre registri vocali: registro acuto, medio e grave. Le parole potranno essere scritte variando il tipo di tratto, in modo da suggerire timbri e modalità di pronuncia.

Collettivamente si possono in questo modo costruire nuove partiture che potranno essere eseguite in classe.



© 1966 by C. F. Peters Corporations. 70-30 80th Street, Glendale, N.Y. 11385.
International Copyright Secured. All Rights Reserved. Alle Rechte vorbehalten.



Una delle tavole di Eugenio Carmi
© 2013 Nomos Edizioni

RISORSE WEB

È possibile rintracciare in rete varie esecuzioni in video del brano. Ne indico qui soltanto due:

- L'esecuzione di Cathy Berberian:
(<https://www.youtube.com/watch?v=rmOwX1xTAak>)
- Il video in cui si può seguire l'intera partitura:
(<https://www.youtube.com/watch?v=XHUQFGhXHCw>)

Varie esperienze di laboratorio intorno alla voce sono documentate nel video:

- "Il teatro della voce" (<https://www.youtube.com/watch?v=S7rYGcyrqhs>)

Le centotrentadue onomatopee di Stripsody

AAAHH: urlo di Tarzan. AAAHIIIII: urlo di dolore. AAAH-AA: urlo di paura. AAAT-CIÙ: starnuto. ARRGR: ringhio di rabbia. AAA-AAW: pianto di bambino piccolo. BANG: sparo. BANF: sbatacchio. BLAM: scontro. BLEAGH: sensazione di disgusto. BLOMP-BLOMP: rimbalzo. BOINGGGGG: vibrazione. BRRR: brivido. BUM: esplosione. BUK BUK BUK: verso di gallina. CAI CAI CAI: lamento di cane. CAWR: grido di corvo. CHOMP CHOMP: rumore di chi sta masticando. CIAF CIAF: schiaffi. CLAMP: rumore metallico. CLAN CLANGHETE: cozzare di oggetti metallici. CLAP CLAP: battiti di mani. CLICK: scatto di interruttore. COUGH: colpo di tosse. CRACK, CRACKLE: masticazione croccante. CRUNCH: masticare qualcosa di croccante. DELENG DELENG: scampanio. DILING: tinnire di monete. DONG: campana. DRING: campanello, squillo del telefono. ERK: interruzione netta di un suono. FIIUUU: Sibilo o fischio del treno. FRRR, FSSSTT, FZZ, PHFZZ: fremiti, sbuffi. GIDDAP: incitazione di cavallo. GLAB: rottura. GOSH: stanchezza. GRRR: ringhio. GRUNT: grugnito di disappunto. GULP: stupore. HI HI HI: nitrito. Hiss: sibilo. HONK HONK: verso di oca o di anatra. HUM UN: canto a bocca chiusa (Ninna nanna di Brahms). IHUSS: cane o gatto che si irrita. NYAH NYAH: linguaccia. KNOCK KNOCK: bussare. KRUM: rottura. KRUMPHISS: masticazione. KXXHH: litigio fra animali. MEOW: miagolio. MUUUUU: muggito. N-GHÈ N-GHÈ: verso di neonato. HA OOOH OUH: esclamazioni di affetto. OUCH: botta ricevuta, sorpresa. PAF: trasformazione per effetto di magia, apparizione. PANT PANT: respiro affannoso, corsa. PFIIU: uscita d'aria o di gas, palloncino che si sgonfia. PLAK, PLEK: sgocciolio. PLINKETY, PLANKETY: suoni di chitarre. PLOP: pallina da golf in buca. POMM: pugno. POP: stappo. POPOROPPOPOPOPO: trombone. POW: tonfo sordo di pugno. PRRRRRRRRRR: motore. PUFF PUFF: ansimare di motore. PWUITT: qualcosa che sale o scende velocemente. RATATAT: mitragliata. RUF RUF: cane che cerca, che annusa. CRUNCH: mangiare. RUMBLE: rombo di tuono. SBAMS: sbatacchio. SBROOM: motore. SCHRANCHETE: rottura violenta. SFRASCC: rottura. SCIAF: caduta in acqua. SFROM: Crollo. SGLOP: laccio che si dipana. SKRAK: pezzo di legno che si

spezza. **SIGH**: sospiro. **SLAM**: oggetto che sbatte. **SLAP**: oggetto che sbatte. **SLURP**: leccarsi i baffi. **SMACK**: bacio sonoro. **SMASH**: rottura violenta. **SNAP SNAP**: schiocco di dita. **SNIFF**: cane che annusa. **SNORT**: espressione di sdegno. **SNUF**: sbuffo. **SOB**: tristezza. **SPLASH**: tonfo in acqua. **SPLIT**: piccola rottura. **SPOT SPRANK**: piccole rotture. **SPUT**: piccolo scoppio. **SQUEEK**: squittio. **STACH, SKRAK**: ramo spezzato. **STOMP STOMP STOMP**: rumore di passi. **SWARSSH**: emissione di gas alla partenza di un missile. **SWOOM**: missile che parte. **SWIIIIITAK**: caduta veloce dall'alto e colpo in terra. **TIC**: lancette di orologio. **THUD**: tonfo sordo (caduta). **THUMP**: tonfo. **TIMF TOMF TAMP TOMP**: rimbalzi. **TS-TSK**: singulto, taglio. **TSTK-TSCK**: rumore di serratura. **TSIK**: scricchiolio di porta. **TRAC TRAC TRAC**: meccanismo. **UGH**: reazione a un colpo basso. **VROOP ROOP VRR**: rumori corporali. **WOO WOO WOO**: urlo di indiani. **WAP**: insetto schiacciato. **WAMP**: rumore di arma nucleare. **WHREEEEE**: sirena. **WOOSSSH**: partenza di jet o rumore di aspirapolvere che aspira. **YOWEE**: Urlo festoso. **YEEEIU**: urla di gioia. **ZZIINNNGGG**: vibrazione metallica. **ZOOM**: passaggio veloce. **ZZZZZZZZZZZZ**: ronzio di zanzara. **ZZZZZZ-llllll**: russare con fischio.

IN ROSSO: Collisioni

IN MARRONE: Animali

IN VERDE: Rotture

IN BLU: Oggetti, macchine e meccanismi

IN ARANCIONE: Sensazioni e emozioni

IN VIOLA: Esplosioni

IN NERO: Altro

Il glossario può essere utilizzato in vari modi:

- per verificare il significato delle onomatopee incontrate durante l'ascolto;
- come repertorio a cui attingere per creare nuovi brani;
- come repertorio all'interno del quale creare *insiemi di onomatopee*, raggruppandole in categorie, per poi utilizzare i gruppi individuati come sottorepertori con i quali comporre, come esemplificato con i colori nell'elenco presentato.