Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

IL RUOLO DELLA COMUNICAZIONE NON VERBALE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

Relatrice/Relatore
Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatrice/Correlatore
Dott.ssa Sveva Battaglia

Laureanda/Laureando
Asia Boscolo
975036

Anno Accademico
2024 / 2025

SOMMARIO

Capitolo 1 — La comunicazione non verbale: definizioni, storia, ed elementi costitutivi 8

1.1 Definizione di comunicazione non verbale 8

1.2 Cenni sull'evoluzione della comunicazione non verbale nella storia 15

1.3 Aspetti fondamentali della comunicazione non verbale 18
1.3.1. La postura 19
1.3.2. La prossemica 20
1.3.3. L'aptica 21
1.3.4. La gestualità 22
1.3.5. Gli occhi 24
1.3.6. La testa 26
1.3.7. La bocca 27
1.3.8. Le mani 28
1.3.9. Le braccia 29
1.3.10. Il tronco 30
1.3.11. Gli arti inferiori 31
1.3.12. La mimica e le espressioni facciali 32
1.3.13. Oggettemica 33
1.3.14. Vestemica 34
1.3.15. Il sistema paralinguistico 35
1.3.16. Segnali biologici e fisiologici 37

1.4 La comunicazione non verbale nei vari ambiti di ricerca 38
1.4.1. Come esprimere le emozioni 38

CHAPTER 2 — Nonverbal communication: a cross-cultural perspectvive 46

2.1 Intercultural Communication: Theoretical Framework 46
2.1.1. The Concept of Intercultural Communicative Competence (ICC) 47
2.1.2. The Role of Culture in Interpreting Nonverbal Coomunication 52

2.2 Cultural Differences in Nonverbal Communication 55
2.2.1. Posture 56
2.2.2. Proxemics 57
2.2.3. Haptics (Physical Touch) 60
2.2.4. Gestures and Intercultural Communication 61
2.2.5. Eye Contact and Gaze in Intercultural Communication 64
2.2.6. Mouth 65
2.2.7. Arms 67
2.2.8. Torso 68
2.2.9. Feet and Body Orientation 68
2.2.10. Facial Expressions and Emotional Display 69
2.2.11. Objects and Clothing 70

2.3 Paralinguistic Feattures 71
2.3.1. The Power of Silence 72

2.4 The Risks of Miscommunication in Nonverbal Interaction 73

Chapter 3 — Didactic implications of nonverbal communication 78

3.1. NVC in language teaching and learning 79

3.2. The role of gestures in second language acquisition ... *82*

3.3. Classroom management and NVC ... *85*
3.3.1. Teacher's proxemics in the classroom ... 87
3.3.2. Eye contact and body posture ... 87
3.3.3. Paralinguistic features ... 88

3.4. NVC for Intercultural Competence in education ... *89*

3.5 Teaching strategies and practical activities ... *92*

3.6 Teacher training and awareness of NVC ... *93*

3.7 Chapter summary ... *94*

Capitolo 4 — Proposta di UdA sulla comunicazione non verbale ... **96**

4.1 Fondamenti teorici del modello didattico ... *97*
4.1.1. Bimodalità e direzionalità dell'apprendimento ... 98
4.1.2. Natural Approach: input comprensibile e filtro affettivo ... 99
4.1.3. Dall'Unità Didattica all'Unità di Apprendimento ... 101
4.1.4. Abilità ricettive prima della produzione ... 104

4.2 Funzione didattica delle quattro fasi ... *105*
4.2.1. La fase di motivazione ... 106
4.2.2. La fase di globalità ... 107
4.2.3. La fase di analisi ... 108
4.2.4. La fase di sintesi ... 109
4.2.5. La fase di rinforzo e di verifica ... 112

4.3 Implicazioni operative per la comunicazione non verbale ... *113*
4.3.1. Integrazione dei linguaggi non verbali nelle UdA ... 114
4.3.2. Scaffolding e stratificazione dei materiali ... 115
4.3.3. Priorità alla ricezione orale, piccoli gruppi, multisensorialità ... 116

4.4 Lezione-modello sulla comunicazione non verbale ... *118*
4.4.1. Contesto della classe ... 118
4.4.2. Obiettivi linguistici, comunicativi, interculturali e affettivi ... 119
4.4.3. Materiali utilizzati dalla classe ... 119

4.5 Sequenza operativa: le varie fasi dell'UdA ... *120*
4.5.1. Prima della lezione ... 120
4.5.2. Fase 1: Motivazione ... 120
4.5.3. Fase 2: Globalità ... 121
4.5.4. Fase 3: Analisi ... 121
4.5.5. Fase 4: Sintesi ... 122
4.5.6. Valutazione e autovalutazione ... 123

4.6 Discussione critica ... *125*

4.7 Conclusioni ... *126*

Conclusion ... **128**

Bibliografia ... **130**

Sitografia ... **138**

Introduction

The present thesis investigates the role of nonverbal communication (NVC) in language education, with particular reference to its didactic implications in plurilingual classrooms at primary school level. Although verbal language has long been regarded as the central channel of human communication, scholars such as Knapp and Hall (2009) and Poyatos (2002) underline that NVC — encompassing gestures, facial expressions, gaze, posture, proxemics, paralinguistic features, and silence — represents an equally fundamental system of meaning-making. Research by Birdwhistell (1970), Ekman (1972; 1978), and Argyle (1988) further demonstrates that these signals are not mere supplements to speech, but autonomous codes that regulate interaction, convey emotions, and often override verbal content.

The rationale of this thesis arises from two observations. First, NVC is not universal: as Balboni and Caon (2015) emphasise, nonverbal codes are deeply embedded in cultural grammars, which means that a gesture considered polite in one context may be offensive in another. Second, in plurilingual classrooms where students often lack full proficiency in the language of schooling, nonverbal cues can facilitate comprehension, lower the affective filter (Krashen, 1982), and foster a climate of trust and inclusion. For these reasons, NVC must be considered a vital dimension of both communicative competence and intercultural communicative competence (ICC).

The thesis is structured in four main parts. Chapter 1 presents the theoretical foundations of NVC, offering definitions, a historical overview, and a taxonomy of its principal components, from kinesics and proxemics to the valued of objects, clothing, and biological signals. Authors such Anolli (2012), Corsaro (2011), Borg (2009), and Hall, Horgan & Murphy (2019) are referenced to highlight the complexity and interdisciplinarity of the field.

Chapter 2 examines NVC from an intercultural perspective, drawing on Balboni's model of ICC to show how proxemics (Hall, 1966), gestures (Poggi, 2010), paralinguistics (Crystal, 1987), and silence (Corsaro, 2011) differ across cultural contexts. Special attention is given

to the risks of ethnocentrism, stereotypes, and prejudice, and to strategies for turning miscommunication into opportunities for intercultural growth (Poggi, 2010; Matsumoto & Hwang, 2013).

Chapter 3 analyses the didactic implications of NVC, arguing — following Balboni and Caon (2015) — that communicative competence rests on three pillars: linguistic, extralinguistic, and socio-pragmatic competence. Here, gestures, voice, and gaze are discussed as powerful scaffolding tools for input comprehensibility, classroom management, and affective engagement. The chapter also reviews teaching approaches such as Total Physical Response and multimodal strategies, which highlight the embodied and multisensory nature of language acquisition.

Finally, Chapter 4 translates theory into practice through the design of a teaching unit (Unità di Apprendimento) explicitly dedicated to NVC. Grounded in Balboni's model of the four didactic phases — motivation, globality, analysis and synthesis — the unit demonstrates how gestures, silence, and prosody can be systematically integrated into classroom activities. Inspired by Krashen's Natural Approach and by the principle of cognitive pleasure (Balboni, 2013), the lesson proposal includes scaffolding strategies, peer and self-assessment tools, and multimodal tasks. In this way, the thesis not only analyses NVC theoretically but also provides a concrete pedagogical framework for its application in primary school contexts.

CAPITOLO 1 — **LA COMUNICAZIONE NON VERBALE: DEFINIZIONI, STORIA, ED ELEMENTI COSTITUTIVI**

La comunicazione è un aspetto fondamentale della vita umana e si manifesta attraverso vari canali, come il linguaggio verbale e non verbale. Anche se spesso viene trascurata, la comunicazione non verbale (CNV) gioca un ruolo cruciale nelle nostre interazioni quotidiane, influenzando il modo in cui percepiamo e interpretiamo i messaggi. Secondo Knapp e Hall (2009), la CNV comprende tutte quelle modalità di trasmissione di significati che non si basano sulle parole, ma piuttosto su espressioni facciali, gesti, postura, prossemica, tono della voce e contatto visivo. L'interesse per la comunicazione non verbale ha radici antiche: già Aristotele e Quintiliano riconoscevano l'importanza dei gesti nell'oratoria, mentre durante il Rinascimento gli studiosi iniziarono a esplorare il legame tra espressioni facciali ed emozioni. Tuttavia, è solo nel XX secolo che la CNV ha cominciato a essere studiata in modo scientifico, grazie a pionieri come Ray Birdwhistell, che ha sviluppato la cinesica, Paul Ekman, noto per le sue ricerche sulle microespressioni, e Albert Mehrabian, il quale ha dimostrato che, nella comunicazione delle emozioni, il linguaggio verbale conta molto meno rispetto a quello non verbale. La CNV non è un sistema di comunicazione secondario, ma un elemento essenziale per trasmettere significati. Essa non solo accompagna e supporta il linguaggio verbale, ma in alcune situazioni può addirittura contraddirlo o sostituirlo. Inoltre, la CNV è influenzata da fattori sia biologici che culturali, rendendola un fenomeno complesso e sfaccettato. In questo capitolo, esploreremo le principali definizioni di comunicazione non verbale, la sua evoluzione storica e gli elementi che la caratterizzano, sottolineando il suo ruolo cruciale nella comprensione e nell'interpretazione dei messaggi comunicativi.

1.1 Definizione di comunicazione non verbale

Quando due persone si incontrano per la prima volta, in pochi attimi decidono se fidarsi l'una dell'altra, se c'è una certa simpatia e se vogliono avviare un qualsiasi tipo di relazione, anche romantica. Tutto questo avviene tramite la comunicazione, che non si basa solo sulle parole, ma anzi, "è tipico della natura umana comunicare più attraverso il corpo che la parola" (Borg, 2009, pp. 38-39). Per esprimere sentimenti, atteggiamenti ed emozioni, il linguaggio non

verbale si rivela essere l'indicatore più affidabile; infatti, “mentre il linguaggio verbale ha il compito di comunicare informazioni, il corpo svolge il compito di comunicare sentimenti” (Borg, 2009, p. 39). Da ciò si deduce che la comunicazione non verbale è un processo bidirezionale che coinvolge sia chi parla sia chi ascolta. Entrambi devono essere consapevoli del proprio linguaggio del corpo e di quello degli altri, per comprendere il messaggio e prevenire malintesi. Per capire meglio l'importanza della comunicazione non verbale (CNV) nelle interazioni umane, è interessante citare lo studio del 1972 condotto dallo psicologo statunitense Albert Mehrabian. La sua ricerca ha rivelato che, nella percezione di un messaggio, il 55% dell'impatto deriva dal linguaggio del corpo, il 38% dal tono della voce e solo il 7% dalle parole. I fattori della CNV influenzano quindi in modo significativo il messaggio trasmesso; come affermato da Watzlawick nel 1971, “si può postulare un assioma 'metacomunicazionale' della pragmatica della comunicazione: non si può non comunicare.” (Watzlawick, Beavin & Jackson, p. 43).

Questo mette in luce come, quando gli esseri umani comunicano i propri sentimenti e emozioni, spesso coinvolgono reazioni corporee che avvengono in modo involontario. Per capire meglio questo aspetto, che è fondamentale nella comunicazione non verbale (CNV), è importante considerare che il cervello è diviso in due emisferi: il destro e il sinistro. L'emisfero sinistro si occupa delle informazioni in modo analitico, più lento ma preciso; mentre il destro lavora in modo analogico, più veloce ma meno accurato. Come sottolinea Corsaro (2012), la dominanza dell’emisfero destro per quanto riguarda il funzionamento emozionale e corporeo, che agisce in modo inconsapevole e automatico, consente all’emisfero sinistro di poter lavorare in modo logico-sequenziale. Questo crea un meccanismo che genera un duplice processo di ragionamento: da un lato, quello espresso attraverso la comunicazione verbale, caratterizzato da analisi e precisione; dall’altro, quello più autentico ed emotivo, che si manifesta nella comunicazione non verbale. Coinvolgere entrambi gli emisferi quando si desidera comunicare un pensiero a qualcuno evidenzia la complessità di questa azione. Anolli (2012, p. 14) sottolinea che “la comunicazione è un'attività eminentemente cognitiva. […] emerge in modo evidente come la comunicazione

rappresenti un'attività umana sofisticata, oltremodo complessa e articolata, costitutiva dell'identità dei soggetti partecipanti e delle culture di riferimento."

Un altro punto che Anolli mette in evidenza è il forte legame tra la comunicazione non verbale (CNV), i geni e l'ambiente, in altre parole, tra biologia e cultura. Questi elementi giocano un ruolo cruciale nella formazione della CNV: "le strutture nervose e i processi neuro-fisiologici condivisi in modo universale a livello di specie umana sono organizzati in configurazioni differenti secondo le culture di appartenenza." (Anolli, 2012, p. 14). Da questa osservazione, possiamo introdurre un aspetto fondamentale della comunicazione non verbale: non si tratta di un linguaggio universale. La CNV è fortemente influenzata dalla comunità di persone che la utilizzano e cambia in base al contesto culturale in cui si manifesta. Questo vale sia per le espressioni involontarie, come la dilatazione della pupilla in caso di attrazione sessuale, sia per quelle volontarie, come il gesto dell'OK, utilizzato in alcune culture come segnale per affermare quanto viene detto dall'interlocutore. Questa alternanza di manifestazioni (Anolli, 2012, p. 154) rende la CNV plastica, e

> Questa plasticità della CNV pone le condizioni per le possibilità di apprendimento di numerose sue forme. Per alcune di esse, come i gesti, si possono avere forme di apprendimento assai simili a quelle che si realizzano per il linguaggio […]; per altre l'apprendimento, pur essendo presente, è meno consistente (come la mimica facciale).

Un altro aspetto chiave della CNV è la sua capacità di supportare la comunicazione verbale. Infatti, il linguaggio verbale spesso è integrato da quello non verbale; in altre parole, c'è un'"asimmetria strutturale fra linguaggio e sistemi non verbali" (Anolli, 2012, p. 156). Questo implica che il linguaggio possa essere autonomo, ma anche accompagnato dalla dimensione non verbale, che ne arricchisce il significato.

Nonostante il profondo legame tra comunicazione verbale e non verbale, è importante riconoscere le differenze significative tra questi due sistemi. Anolli (2012) identifica tre aspetti fondamentali che li distinguono: digitale contro analogico, denotativo contro connotativo, e arbitrario contro motivato. Quando parliamo di digitale rispetto ad analogico, ci riferiamo al fatto che il linguaggio verbale è considerato digitale perché si basa su segni

convenzionali e arbitrari, come i fonemi, che ci aiutano a distinguere significati diversi (‘luna’ vs. ‘lana’). D'altra parte, la comunicazione non verbale è di natura analogica, poiché esprime significati attraverso variazioni continue e proporzionali, come l'intensità di un sorriso che riflette la gioia in un momento specifico. La seconda distinzione riguarda le funzioni denotativa e connotativa della comunicazione. Qui, il linguaggio verbale tende ad avere una funzione più denotativa, essendo preciso e controllato, e viene utilizzato principalmente per trasmettere informazioni. Al contrario, il linguaggio non verbale è più connotativo ed espressivo, essendo meno controllato e più legato all'espressione spontanea delle emozioni. Infine, l'ultima distinzione mette in evidenza le differenze tra l'arbitrarietà e la motivazione. Il linguaggio è arbitrario perché il legame tra significante e significato è convenzionale e non ha una connessione naturale con la realtà. La comunicazione non verbale è spesso considerata motivata e iconica, in quanto alcuni segnali, come gesti o espressioni facciali, possono mantenere una certa somiglianza con ciò che rappresentano. Tuttavia, tale corrispondenza non è sempre universale: il significato di un gesto può variare profondamente da una cultura all’altra, rendendo necessaria una riflessione attenta sul contesto e sul codice culturale di riferimento. È fondamentale sottolineare, però, che queste distinzioni non sono assolute, ma relative, poiché possiamo trovare elementi analogici, connotativi e motivati nel linguaggio, così come tratti digitali, denotativi e arbitrari nella comunicazione non verbale.

Il legame tra linguaggio verbale e non verbale è innegabile, anche se ogni modalità ha le sue peculiarità. La comunicazione non verbale si può definire come un insieme di segnali corporei e vocali — come gesti, posture, espressioni facciali, sguardi e qualità della voce — utilizzati per trasmettere informazioni, esprimere emozioni o atteggiamenti, regolare le interazioni sociali e, in alcuni casi, integrare o persino sostituire il linguaggio verbale. Secondo Argyle (1989), essa rappresenta una modalità comunicativa distinta ma profondamente connessa al linguaggio, con regole proprie e un significato fortemente dipendente dal contesto situazionale e culturale, pur non possedendo una struttura grammaticale generativa come quella delle lingue naturali. Come sottolinea Argyle, alcuni elementi distintivi sono stati messi a confronto per chiarire le specificità della comunicazione

non verbale e distinguerla da quella verbale. Tra gli aspetti analizzati, c'è innanzitutto il tema del vocabolario: il linguaggio verbale ha un lessico ampio, discreto e condiviso, mentre la comunicazione non verbale ha un vocabolario molto più limitato, spesso continuo e maggiormente iconico, cioè simile a ciò che rappresenta. Infatti, "nonverbal communication signals have a much smaller vocabulary — about ten fecial expressions, for example. The most extensive vocabulary is in the area of gestures, but many of these are direct translations of verbal phrases" (Argyle, 1989, p. 158).

Un altro aspetto chiave del linguaggio verbale è la doppia articolazione, ovvero la capacità di unire suoni privi di significato, come i morfemi, per creare parole, e poi utilizzare queste parole per formare frasi che abbiano senso. I suoni, presi singolarmente, non hanno generalmente un significato, ma la loro combinazione permette di generare parole. Le parole, a loro volta, possono essere disposte in modi diversi per esprimere significati complessi. Tuttavia, questa struttura non ha un equivalente nella comunicazione non verbale, come sottolinea Argyle (1989, p. 158):

> However, human bodily communication does not appear to have this feature. More typically a number of signals with similar meaning are used together, e.g., proximity, gaze, smile. […] vocabulary is in the area of gestures, but many of these are direct translations of verbal phrases.

Un altro elemento distintivo del linguaggio verbale è la sintassi, che rappresenta l'insieme di regole che governano come le parole si combinano in frasi strutturate e coerenti. Anche se nella comunicazione non verbale non possiamo parlare di una sintassi vera e propria, esistono sequenze comportamentali codificate, spesso rituali o culturali, che ogni individuo segue, a volte senza nemmeno rendersene conto. Argyle osserva: "highly structured social events, like greetings and other rituals, have rules of sequence. Some of the rules appear to be basic, like the three-phase structure of rituals; others follow cultural conventions, like the behavior expected at meals and interviews." (Argyle, 1989, p. 159).

Infine, un aspetto chiave della comunicazione non verbale è la sua forte dipendenza dal contesto. Il significato dei segnali non verbali può cambiare notevolmente a seconda della cultura, della situazione specifica e della sequenza degli eventi. Per questo motivo, per

interpretare correttamente un gesto o un'espressione, è sempre necessario considerare il contesto. Come sottolinea Argyle: "to make the meaning of an ambiguous sentence clear the deep structure needs to be specified: to make the meaning ofan ambiguous non-verbal signal clear the sequence of events and the structure of the situation needs to be shown." (Argyle, 1989, p. 161). In conclusione, Argyle descrive la comunicazione non verbale come un sistema di segnali corporei e vocali non linguistici utilizzati per esprimere, modulare o rafforzare l'interazione interpersonale. Anche se questa funzione non ha la complessità strutturale del linguaggio parlato, è essenziale per comprendere la ricchezza e l'importanza del linguaggio non verbale nei processi comunicativi umani.

La complessità di questa materia è stata esaminata non solo dal punto di vista linguistico; molti esperti si sono dedicati alla comunicazione non verbale e al suo comportamento. Come evidenziano Hall, J. A., Horgan, T. G., e Murphy, N. A. (2019, p. 273), "the study of NVC is truly interdisciplinary". Il loro lavoro si è sempre concentrato su ricerche nel campo psicologico, ma ci sono stati anche molti altri studi in vari settori:

> NVC is a standard topic in the field of communication studies and in journals in this field (e.g., Human Communication Research), and it has longstanding roots in anthropology, ethology, and sociology. NVC is routinely studied in the applied fields of medicine, business, mental health, criminal justice, education, and law. Computer scientists' study NVC for programming avatars and robots. NVC is a topic in all subdisciplines within psychology.

Come evidenziano Hall, J. A., Horgan, T. G., e Murphy, N. A, (2019) il campo della comunicazione non verbale (NVC) non è ancora strutturato attorno a un unico e coerente quadro teorico. Le teorie che lo compongono provengono da punti di vista molto diversi: biologico o evoluzionistico (Ekman 2017, Puts et al. 2014), sociale o comunicativo (Fridlund 2017), sociopolitico (Burgoon & Dunbar 2006), funzionale (Patterson 1982) e diadico o orientato al processo (Patterson 2018). Questa varietà di temi riflette la complessità delle funzioni della NVC, che includono: l'espressione delle emozioni (come ansia o gioia), la manifestazione di atteggiamenti (come interesse, pregiudizio o intimità), la regolazione dello scambio comunicativo (ad esempio nella gestione dei turni o nell'orientamento dell'attenzione), l'influenza sull'immagine di sé (mostrandosi competenti o sicuri), la

segnalazione di condizioni fisiche e psicologiche (come dolore o disturbi mentali), e l'esercizio di un controllo interpersonale (ad esempio esprimendo dominanza).

Alla luce della complessità teorica e funzionale, Hall, Horgan e Murphy esplorano ulteriormente la natura complessa della comunicazione non verbale, evidenziando come essa influisca su ogni aspetto della vita sociale: "Nonverbal communication (NVC) is the common denominator in social life; there is hardly any domain of social experience that is not connected to it." (Hall et al, 2019, p. 272). Anche se spesso viene definita come tutto ciò che esclude le parole, gli autori chiariscono che questa distinzione non è sempre così netta, poiché "nonverbal and verbal channels often have to be considered together to understand conveyed meanings". Le persone, infatti, comunicano costantemente informazioni attraverso il volto, la voce, il corpo, il tocco e lo spazio interpersonale: "Senders encode vast amounts of information […] including who they are; their emotional, cognitive, and attitudinal states" (Hall et al, 2019, p. 274). Questi segnali possono essere consapevoli o inconsapevoli, statici o dinamici, ma in ogni caso sono soggetti all'interpretazione dell'osservatore, anche se "such inferences may be accurate or inaccurate" (Hall et al, 2019, p. 280). Il processo comunicativo si basa quindi su un'interazione continua tra chi invia il segnale e chi lo riceve, e per analizzarlo in modo sistematico, Hall et al. suggeriscono di adottare il modello teorico di Brunswik, che consente di valutare la validità, l'utilizzo e l'accuratezza dei segnali non verbali nell'ambito dell'interazione interpersonale.

Nella prima parte di questa discussione, è emersa chiaramente l'importanza della comunicazione non verbale (CNV) nei rapporti interpersonali e sociali. È stato dimostrato che la CNV non è solo un semplice supporto alla comunicazione verbale, ma un sistema comunicativo autonomo, ricco e complesso, capace di trasmettere emozioni, intenzioni, atteggiamenti e informazioni relazionali, spesso in modo più genuino ed efficace delle parole stesse. Attraverso l'analisi di vari contributi teorici, è stato messo in evidenza che la CNV si esprime attraverso diversi canali (gesti, postura, espressioni facciali, prossemica, tono della voce, sguardo) ed è il risultato dell'interazione tra fattori biologici, cognitivi, culturali e

situazionali. Inoltre, è emerso che la CNV è un fenomeno profondamente interdisciplinare e in continua evoluzione, la cui interpretazione è fortemente influenzata dal contesto e dalla cultura di riferimento. Sebbene la distinzione tra linguaggio verbale e non verbale sia utile per l'analisi, non può essere considerata assoluta, poiché i due sistemi sono interconnessi e lavorano insieme nella creazione del significato. Attraverso questo percorso, si è arrivati a una definizione ampia e articolata della comunicazione non verbale, vista non solo come un insieme di segnali corporei e vocali non linguistici, ma come un sistema espressivo fondamentale e inseparabile dall'intera esperienza comunicativa umana.

1.2 Cenni sull'evoluzione della comunicazione non verbale nella storia

Ogni essere umano nasce con quella che Ferdinand de Saussure ha chiamato 'facoltà di linguaggio'. Si tratta di una capacità naturale e universale di comunicare attraverso un sistema linguistico. Tuttavia, "affinché un essere umano impari a usare la facoltà di linguaggio è necessario che apprenda l'uso concreto di parole all'interno dell'ambiente socio-culturale in cui cresce e vive." (Iaco, M. D., 2020, p. 21). Quindi, "la possibilità di usare un qualunque sistema di comunicazione, è frutto della combinazione di una base naturale, la facoltà di linguaggio, e di una componente sociale costituita dall'apprendimento di uno strumento concreto, un sistema storico-culturale, con cui esercitare tale facoltà." (Iaco, M. D., 2020, p. 17). La facoltà di linguaggio è senza dubbio radicata nella nostra biologia, ma non può essere considerata un elemento innato e immutabile 'da sempre' nella specie umana. Come ha notato Noam Chomsky (1965), essa si sarebbe manifestata nel nostro DNA in modo improvviso e casuale, probabilmente a seguito di un cambiamento genetico specifico che ha conferito all'uomo moderno questa straordinaria capacità. Tuttavia, questo processo si inserisce in una traiettoria evolutiva più ampia, lenta e graduale, che ha avuto inizio circa due milioni di anni fa. A sostegno di questa teoria c'è il lavoro di Derek Bickerton (1981), un linguista britannico naturalizzato statunitense, noto per i suoi studi sull'acquisizione e sull'evoluzione del linguaggio umano. Secondo Bickerton, gli ominidi avrebbero iniziato a comunicare in modo molto rudimentale, sviluppando un protolinguaggio strettamente legato alle azioni nell'ambiente circostante. Le sue ricerche dimostrano come i nostri antenati avessero creato una forma comunicativa elementare,

inizialmente composta da pochi segni privi di struttura grammaticale, che nel tempo si sarebbe evoluta in qualcosa di più articolato e complesso. Un aspetto fondamentale di questa evoluzione è stato l'acquisizione della postura eretta, che ha liberato le mani dell'Homo erectus, permettendo così un'interazione gestuale con gli altri membri del gruppo. In questo contesto, si può dire che "il linguaggio gestuale primitivo nel senso di originario, si è sviluppato prima del linguaggio vocale nel corso dell'evoluzione della specie umana." (Iaco, M. D., 2020, p. 28-29). Gesti e vocalizzazioni rudimentali furono le prime forme di comunicazione utilizzate dai nostri antenati, anche perché l'apparato fonatorio non era ancora pienamente sviluppato. Come conferma Gruppioni (2017), la mutazione genetica che ha favorito l'adattamento dell'apparato respiratorio in funzione dell'articolazione verbale ha determinato "un abbassamento della laringe, un allargamento del canale fonatorio e un arresto amento della lingua che è diventata morbida e flessibile in modo da poter modellare i suoni" (Gruppioni, 2017, p. 36). Solo con questo adattamento l'essere umano ha potuto produrre suoni articolati, dando così origine al linguaggio verbale. Prima di questo stadio evolutivo, tuttavia, la comunicazione si basava principalmente sui gesti. Il linguaggio gestuale offriva il vantaggio di essere silenzioso, qualità particolarmente utile in attività come la caccia e la difesa, in cui la discrezione era essenziale. In questi contesti gli ominidi hanno cominciato a comunicare in modo volontario (Iaco, M. D., 2020), dando forma alle prime interazioni cooperative e gettando le basi per una vita sociale condivisa, in cui i gesti permettevano di trasmettere significati all'interno di un ambiente comune. Il passaggio alla comunicazione gestuale è stato favorito anche dallo sviluppo neurologico, in particolare dall'attivazione dell'area di Broca, situata nel lobo frontale sinistro. In questa regione del cervello è stata rilevata la presenza dei neuroni specchio, che hanno giocato un ruolo fondamentale nei processi di comprensione e apprendimento delle azioni altrui. Tali neuroni sono descritti come "[…] a general neural mechanism (mirror mechanism) that enables individuals to understand the meaning of actions done by others, their intentions, and their emotions, through activation of internal representations coding motorically the observed actions and emotions" (Rizzolatti, 2005, p. 107). Questo meccanismo di simulazione interna permette agli esseri umani di riconoscere e 'sentire' ciò che gli altri fanno o provano,

attivando gli stessi circuiti cerebrali che si attiverebbero se fossero loro a compiere quelle azioni o a vivere quelle emozioni. È grazie a questo sistema che i nostri antenati potevano imparare per imitazione i gesti necessari a comunicare bisogni, intenzioni ed emozioni, gettando le basi per una comunicazione sempre più complessa.

Tomasello (2008) ha identificato tre fasi evolutive della comunicazione umana, tutte legate ai bisogni di cooperazione dei nostri antenati. La prima fase, chiamata 'mutua collaborazione' (*Mutualism*), si distingue per la cooperazione tra individui che mira a ottenere benefici reciproci immediati. In questa fase, la comunicazione è strumentale, servendo a coordinare azioni condivise, come la caccia o la raccolta, dove entrambi i partecipanti possono trarre vantaggio dal successo collettivo. La seconda fase, nota come 'reciprocità indiretta' (*Indirect Reciprocity*), introduce un livello più complesso di interazione sociale. Qui, la cooperazione si basa sulla reputazione e sulla fiducia: le persone aiutano altri membri del gruppo con l'aspettativa che questo comportamento virtuoso venga ricompensato in futuro, anche se non necessariamente dalla stessa persona. Questo tipo di comunicazione richiede la capacità di comprendere intenzioni, motivazioni e dinamiche relazionali all'interno di reti sociali più ampie. La terza e ultima fase, definita 'selezione culturale di gruppo' (*Cultural Group Selection*), segna un punto di svolta nello sviluppo della comunicazione umana. In questo stadio, le norme e i comportamenti cooperativi si rafforzano attraverso processi culturali. I gruppi che adottano pratiche comunicative e cooperative più efficaci tendono a prosperare e a trasmettere questi modelli alle generazioni future. In questo contesto, la comunicazione non è più solo uno strumento immediato di interazione, ma diventa parte integrante delle istituzioni sociali e delle convenzioni culturali, contribuendo alla coesione interna del gruppo. In tutte queste fasi, i gesti rivestono un ruolo fondamentale: permettono ai membri di una comunità di comunicare significati comuni, di apprendere le regole sociali e di rafforzare il senso di appartenenza. I gesti, infatti, "[…] li impara come segni arbitrari, senza badare all'eventuale origine iconica di essi: li impara perché funzionano e servono per comunicare, per far parte del gruppo, per vivere secondo norme prestabilite, per cooperare." (Iaco, M. D., 2020, p 33-34).

Con il passare del tempo, gli esseri umani, evolutisi in Homo sapiens, grazie a un apparato fonatorio adeguato, hanno iniziato a sviluppare e utilizzare un "linguaggio vocale convenzionale e arbitrario" (Iaco, M. D., 2020, p. 26). Se da un lato i gesti rappresentavano le prime forme di comunicazione, dall'altro cominciarono a mostrare alcuni limiti legati all'uso esclusivo del corpo: la comunicazione gestuale richiedeva infatti l'impiego simultaneo delle mani e dello sguardo, fattori che, con il progredire delle attività e delle capacità cognitive degli ominidi, rappresentavano un ostacolo alla flessibilità e all'efficienza comunicativa. Il linguaggio verbale ha segnato una svolta evolutiva fondamentale, poiché ha permesso di separare l'attenzione visiva da quella uditiva, rendendo la comunicazione più versatile ed efficace. Tra i vantaggi del linguaggio vocale ci sono: la possibilità di comunicare al buio o a distanza, l'abilità di esprimere concetti astratti, e una maggiore rapidità e precisione nell'articolazione dei messaggi. Nonostante l'evoluzione del linguaggio verbale, l'uso dei gesti continua a mantenere un valore comunicativo significativo. Esso è da considerarsi primitivo nel senso di originario, poiché rappresenta il punto di partenza dello sviluppo comunicativo umano. Come sottolinea Tomasello (2008, p. 337) "[…] totally arbitrary communicative conventions, such as those in spoken language, could only have arisen through the intermediary of more 'natural' action-based gestures within collaborative interactions structured by joint attention". Questo dimostra la persistenza della gestualità come risorsa universale, capace di superare le barriere linguistiche e di riaffermarsi come strumento naturale di comunicazione.

1.3 Aspetti fondamentali della comunicazione non verbale

La comunicazione non verbale include tutte quelle forme di espressione che non si basano sulle parole, ma che sono fondamentali per trasmettere significati, emozioni, intenzioni e atteggiamenti. Si tratta di un sistema complesso e variegato, composto da segnali corporei, vocali, spaziali e simbolici, che spesso lavorano insieme o sostituiscono il linguaggio verbale. Gli esperti sono d'accordo sull'importanza di diversi elementi che rientrano in questa categoria: tra i più significativi troviamo la postura, la prossemica, l'aptica, la gestualità, le espressioni facciali e il sistema paralinguistico. Tuttavia, interpretare i segnali non verbali

non è sempre semplice: studi interculturali hanno dimostrato che il significato di comportamenti come il contatto visivo, la distanza interpersonale o il tocco può variare notevolmente tra diverse culture, portando a possibili fraintendimenti nella comunicazione. Per questo motivo, è essenziale considerare non solo le principali categorie della comunicazione non verbale, ma anche le differenze culturali e le sfide interpretative che ne derivano. Nei prossimi paragrafi, esploreremo i principali aspetti che compongono il sistema comunicativo non verbale, mettendo in luce le sue caratteristiche, funzioni e implicazioni.

1.3.1. La postura

La postura, vista da un punto di vista fisico, riguarda il modo in cui il corpo si posiziona nello spazio e come le sue varie parti — come testa, tronco e arti — si allineano in base al contesto comunicativo e alla relazione con chi ci sta di fronte. È un elemento dinamico, sempre in movimento e soggetto a continui aggiustamenti: "si assesta e si modifica, e proprio come gli altri aspetti della CNV, svolge anche la funzione di segnalare e manifestare emozioni interne o particolari atteggiamenti." (Corsaro, 2011, p. 29). In generale, possiamo distinguere quattro posture fondamentali: eretta, distesa, rannicchiata e in ginocchio. A differenza del volto o della voce, la postura è meno controllabile volontariamente, il che la rende particolarmente affascinante da analizzare nei suoi cambiamenti. Corsaro (2011, p. 30) identifica quattro principali variazioni posturali legate agli stati emotivi:

a. Tensione, che indica un aumento di emozioni negative;
b. Rilassamento, che segnala una loro diminuzione;
c. Indietreggiamento, che può essere interpretato come un segno di repulsione verso l'interlocutore o il tema in discussione;
d. Avanzamento, che invece comunica gradimento o coinvolgimento.

È stato inoltre osservato che al mutare della postura corrispondono variazioni nello stato mentale dell'individuo. In questo senso, la postura non rivela tanto il tipo di emozione provata, quanto la sua intensità. Corsaro (2011, p. 31) individua tre fattori principali che determinano la postura:

a. La configurazione spaziale, che include sbilanciamenti, vicinanza, allontanamento e simmetria.
b. La tonicità muscolare, ovvero il grado di tensione o rilassamento del corpo, che si riflette in una postura più o meno rigida.
c. L'orientamento rispetto all'ambiente e all'interlocutore (frontale, laterale, di spalle), il quale "costituisce un forte elemento di informazione circa gli atteggiamenti interpersonali e le intenzioni relazionali" Corsaro (2011, p. 31).

Infine, Corsaro (2011, pp. 31-32) identifica tre principali tipi di posture: posture dominanti o sottomesse; posture di apertura o di chiusura; posture di agio o di disagio. Per esempio, una persona che si presenta con una postura eretta, la testa inclinata all'indietro e le mani sui fianchi può trasmettere un senso di dominanza nei confronti degli altri.

1.3.2. La prossemica

L'aspetto prossemico della comunicazione si occupa di "i messaggi inviati con l'occupazione dello spazio." (Corsaro, 2011, p. 33). Ogni persona ha una sorta di 'bolla' prossemica, uno spazio personale immaginario che cambia a seconda del rapporto con chi ha di fronte. La distanza che una persona sceglie di mantenere nelle interazioni non è mai casuale: è un segnale che indica il livello di intimità e confidenza con l'altro. Edward T. Hall (1966) ha delineato quattro zone spaziali che gli esseri umani utilizzano per organizzare il loro ambiente:

a. Zona intima (0 – 45 cm): riservata ai legami più stretti, come il partner o i familiari più vicini.
b. Zona personale (45 cm – 1,2 m): tipica delle conversazioni tra amici, conoscenti o colleghi.
c. Zona sociale (1,2 – 3,6 m): utilizzata per interazioni formali o con persone poco conosciute.
d. Zona pubblica (oltre 3,6 m): impiegata in contesti pubblici, come conferenze o lezioni universitarie.

La zona intima è quella in cui si accettano solo alcune persone molto vicine, senza provare disagio. L'accesso non autorizzato da parte di estranei "viene percepito come un'invasione che provoca disagio." (Corsaro, 2011, p. 34). Un esempio comune è quello che si verifica sui mezzi pubblici affollati: ci irrigidiamo, evitiamo di incrociare lo sguardo e cerchiamo di limitare le interazioni, nel tentativo di ristabilire una distanza accettabile. La zona personale è più ampia e accoglie amici, colleghi e familiari meno stretti. Qui si svolgono conversazioni informali, con un tono di voce contenuto e la possibilità di cogliere facilmente espressioni del viso e gestualità. La zona sociale è utile per interagire con persone sconosciute o appena conosciute. La maggiore distanza consente di osservare l'intera figura dell'interlocutore, rendendo più semplice valutare il suo atteggiamento e le sue intenzioni. Infine, la zona pubblica, questa zona è legata alle occasioni formali, conferenze, lezioni universitarie. In queste situazioni, tendenzialmente, una persona parla e gli altri ascoltano, garantendo una relativamente elevata distanza e asimmetria.

Un altro aspetto interessante della prossemica è come le persone modificano l'ambiente che le circonda in relazione a sé stesse. Ad esempio, possono spostare oggetti per creare una sorta di barriera o avvicinarli per sentirsi più a loro agio. Quando proviamo un certo rifiuto nei confronti di qualcuno o di ciò che dice, spesso questo si traduce in un impulso fisico a mantenere le distanze. Poiché non sempre possiamo allontanare l'interlocutore, tendiamo a spostare o rimuovere oggetti vicini per soddisfare questo impulso. Inoltre, è fondamentale considerare come utilizziamo i sensi a seconda della distanza comunicativa. Nella distanza intima, il tatto, il calore corporeo e l'olfatto trasmettono molte informazioni, mentre a distanze maggiori, la vista e l'udito diventano i protagonisti della comunicazione

1.3.3. L'aptica

Con 'aptica' si fa riferimento alla forma più primitiva delle interazioni sociali, quella capace di esprimere il bisogno di contatto fisico per ricevere conforto e affetto. Tuttavia, in alcune situazioni, può anche rappresentare una potenziale minaccia personale (Corsaro, 2011). Fin dai primi anni di vita, il contatto umano — in particolare quello materno — è una necessità fondamentale; col passare del tempo, però, questa esigenza tende a diminuire, assumendo

significati diversi a seconda del contesto e della situazione comunicativa specifica. Secondo Bonaiuto e Maricchiolo (2006), ci sono due modalità principali di contatto fisico: toccare, che svolge una funzione esplorativa; essere toccati, che si riferisce a una dimensione ricettiva. Inoltre, il contatto fisico può essere suddiviso in: contatti reciproci o bidirezionali, come una stretta di mano; contatti unidirezionali o individuali, come posare una mano sulla spalla di qualcuno, spesso espressione di dinamiche di dominanza o sottomissione. È importante sottolineare che il contatto corporeo può violare lo spazio personale: se non è consensuale, può risultare sgradevole o addirittura inaccettabile per l'altra persona. L'aptica è anche un campo fortemente influenzato dalle differenze culturali. In culture come quella inglese, ad esempio, il contatto fisico è limitato e rigidamente regolato. Al contrario, nelle culture africane o arabe, è ampiamente accettato e utilizzato in vari contesti. Anche all'interno dell'Europa, si notano differenze: carezze, abbracci, spinte o colpetti sono generalmente più accettati nei paesi del sud rispetto a quelli del nord (Suvilehto et al., 2019).

Un'ulteriore riflessione arriva da Pacori (2003), che fa una distinzione tra i contatti che abbiamo con gli altri (eterocontatti) e quelli che riserviamo a noi stessi (autocontatti). Gli autocontatti nascono da un bisogno inconscio di rivivere sensazioni provate nell'infanzia, come il dolce tocco dei genitori. Questi comportamenti rivelano anche differenze di genere: gli uomini tendono a toccarsi la fronte, le tempie e il mento, mentre le donne si concentrano più spesso su capelli, bocca e occhi. Anche negli eterocontatti si notano differenze significative: gli uomini tendono a mantenere un approccio più formale e spesso evitano il contatto fisico con altri uomini; al contrario, le donne si mostrano generalmente più spontanee e naturali, anche tra individui dello stesso genere. Per Corsaro (2011), l'aptica dovrebbe essere vista come un'estensione della prossemica, un vero e proprio strumento di comunicazione, con regole implicite e codici culturali specifici.

1.3.4. La gestualità

Con il termine 'gesti' ci si riferisce generalmente alle azioni, sia volontarie che involontarie, che compiamo con le mani o altre parti del corpo per comunicare. La gestualità, come altri aspetti della comunicazione non verbale, "segue una determinata struttura ritmica, e quando

una persona parla, le braccia, le dita e la testa si muovono sincronizzati." (Corsaro, 2011, p. 41). Questo sincronismo tra movimento e linguaggio verbale mette in luce quanto siano fondamentali i gesti nel sostenere e arricchire il nostro modo di comunicare. Molti studiosi hanno cercato di classificare i gesti, tra cui Ekman e Friesen (1969), che propongono una suddivisione dettagliata. I gesti simbolici, o emblemi, sono gesti che hanno un significato comunicativo autonomo, capaci di trasmettere un messaggio anche senza parole. Un esempio classico è il gesto del poliziotto che alza una mano per indicare di fermarsi: il significato è immediatamente chiaro e condiviso da tutti. Insieme ai gesti simbolici, troviamo i gesti illustratori, che accompagnano il discorso verbale per supportarlo e rafforzarne il contenuto. All'interno di questa categoria, possiamo riconoscere diverse sotto-tipologie (Poyatos, 2002): i gesti batonici, che enfatizzano l'intonazione e il ritmo delle frasi; i gesti cinetografici, utilizzati per mimare o simulare azioni; i gesti pittografici, che rappresentano la forma, la dimensione o il movimento di oggetti; e infine i gesti deittici, che attirano l'attenzione dell'interlocutore su oggetti, persone o direzioni importanti durante la conversazione. Un'altra categoria significativa è quella dei gesti esternizzatori, che esprimono attività mentali o mostrano come il parlante si relaziona con eventi, oggetti o persone nel mondo esterno. Questi gesti possono funzionare sia in modo autonomo che in associazione al linguaggio verbale, a seconda del contesto comunicativo. I gesti iconici sono un modo diretto e immediato di esprimere il contenuto semantico del discorso, proprio come quando usiamo le dita per mostrare i numeri che stiamo nominando. D'altra parte, i gesti metaforici ci aiutano a tradurre concetti astratti o metafore in movimenti del corpo, mantenendo un forte legame con il linguaggio verbale e riflettendo il nostro modo di pensare e organizzare l'esperienza del mondo. Questi gesti vengono analizzati, ad esempio, nello studio della lingua dei segni, tenendo conto di parametri come la configurazione della mano, il luogo di articolazione, l'orientamento del palmo e il tipo di movimento. Anche se non seguono rigidamente una struttura grammaticale, possiamo distinguere tra gesti-frase e gesti-parola, a seconda della complessità del messaggio che vogliono trasmettere.

Secondo Poggi (2010), i gesti possono essere classificati in base a diverse caratteristiche fondamentali. Da un lato, abbiamo i gesti creativi, che il parlante inventa spontaneamente

per rendere il proprio discorso più chiaro; dall'altro, ci sono i gesti codificati, che vengono appresi per imitazione e sono fortemente legati alla cultura di appartenenza. Un'altra distinzione importante riguarda la motivazione dietro i gesti: i gesti motivati possono essere compresi intuitivamente grazie alla loro forma o al movimento con cui vengono eseguiti, mentre i gesti arbitrari richiedono una conoscenza culturale specifica per essere interpretati correttamente. Un esempio di questo è il gesto italiano del 'menefreghismo', che può risultare difficile da comprendere per chi non fa parte di quella cultura. Inoltre, possiamo differenziare i gesti anche in base alla consapevolezza con cui vengono utilizzati: ci sono i gesti consci, usati volontariamente e con un chiaro intento comunicativo; i gesti inconsci, che vengono prodotti automaticamente ma portano sempre con sé un intento comunicativo; e i gesti taciti, che avvengono senza una consapevolezza intenzionale, ma che riflettono comunque processi comunicativi impliciti. Un'altra distinzione significativa riguarda i gesti autonomi, che possono sostituire completamente il linguaggio verbale, e i gesti co-verbali, che hanno senso solo se integrati con il discorso parlato.

1.3.5. Gli occhi

Gli occhi sono una delle parti più importanti della comunicazione non verbale, perché osservandoli possiamo percepire una vasta gamma di emozioni e stati d'animo. In particolare, la pupilla ha un ruolo chiave nell'impressione che abbiamo degli altri. Le pupille "si dilatano quando si vede qualcosa di molto piacevole e si è in uno stato di eccitazione, mentre in situazione sgradevoli, negative o di rabbia, le pupille tendono a restringersi" (Corsaro, 2011, p. 47). Il contatto oculare è un elemento cruciale che inizia fin dal primo scambio tra un neonato e la madre. La sua presenza è così importante che la sua mancanza può essere un campanello d'allarme, ad esempio, come uno dei segnali caratteristici dei disturbi dello spettro autistico. In generale, attraverso lo sguardo possiamo comunicare simpatia, intimità, sfida o passione. Durante una conversazione normale, il contatto oculare è spesso intermittente; nella cultura occidentale, comportamenti che si discostano da questa norma possono creare disagio o caricare la situazione di una particolare intensità emotiva. La forza dello sguardo è tale che prolungarlo può trasmettere messaggi molto significativi (Corsaro, 2011). Osservando il contatto oculare, possiamo intuire se una persona ci sta ascoltando, se è interessata o, al contrario, se è annoiata. Di solito, quando non siamo

coinvolti in ciò che ci viene detto, tendiamo a ridurre al minimo il contatto visivo; al contrario, quando un discorso ci interessa, siamo più propensi a mantenere lo sguardo sull'interlocutore. Durante una conversazione, c'è un continuo scambio di sguardi che serve a monitorare le reazioni dell'ascoltatore e a regolare l'interazione: sia il parlante che l'ascoltatore osservano il linguaggio del corpo e ascoltano ciò che viene detto. Riguardo alla direzione dello sguardo, Corsaro (2011, p. 48-49) ha identificato tre principali tipologie:

a. Lo sguardo sociale: si concentra in un triangolo immaginario che unisce gli occhi e la bocca dell'interlocutore. È tipico delle conversazioni amichevoli.
b. Lo sguardo formale: si dirige verso il triangolo che collega gli occhi e la fronte, ed è usato in interazioni con estranei o in contesti lavorativi.
c. Lo sguardo intimo: parte dagli occhi, scende sotto il mento fino al petto e poi risale agli occhi, segnalando un chiaro intento comunicativo di attrazione verso l'interlocutore. Questo tipo di sguardo è utilizzato sia da uomini che da donne durante il corteggiamento.

Quando distogliamo lo sguardo, spesso si attivano processi cognitivi inconsci. A volte ci soffermiamo su immagini, suoni o sensazioni senza nemmeno rendercene conto. A seconda della direzione dello sguardo, possiamo ipotizzare il tipo di elaborazione mentale in corso: chi guarda in alto a sinistra "cerca di immaginare qualcosa, di costruire immagini" (Corsaro, 2011, p. 49), mentre chi guarda in alto a destra richiama alla mente immagini del passato. Guardare a sinistra in orizzontale è associato alla ricostruzione di suoni, mentre a destra all'evocazione di suoni già uditi. Chi volge lo sguardo verso il basso a sinistra tende a richiamare sensazioni corporee o emozioni, mentre chi guarda in basso a destra si concentra su un dialogo interiore. Dal punto di vista emotivo, uno sguardo abbassato è spesso legato a sentimenti come vergogna, senso di colpa, tristezza, noia o risentimento. Anche il battito delle palpebre ha un ruolo comunicativo significativo: un battito più lento può segnalare noia o disaccordo, mentre in altre situazioni può esprimere interesse o ammirazione per chi ci sta parlando. D'altra parte, un battito accelerato può indicare una rabbia contenuta, mentre un rapido sfarfallio delle palpebre è spesso visto come un segno di ansia. È fondamentale, però, tenere a mente che interpretare i segnali della comunicazione non verbale non è una scienza

esatta: le analisi devono sempre considerare il contesto e la cultura delle persone coinvolte (Corsaro, 2011).

1.3.6. La testa

Anche la posizione della testa può rivelare molto sul nostro stato d'animo e sulle emozioni che proviamo. Tenere la testa dritta, per esempio, mostra che siamo attenti all'argomento e partecipiamo attivamente alla conversazione. D'altra parte, inclinare la testa all'indietro, con uno sguardo dall'alto verso il basso, può trasmettere fiducia in sé stessi, ma anche un "senso di superiorità, rabbia, sfida, aggressività o anche desiderio di seduzione." (Corsaro, 2011, p. 51). Alzare la testa mette in evidenza la gola, una delle parti più vulnerabili del corpo umano. Questo gesto, che deriva dal comportamento animale, indica che non abbiamo paura dell'interlocutore, mostrando sicurezza e audacia. Anche se negli uomini questo gesto esprime forza e dominio, nelle donne l'esposizione del collo tende a comunicare disponibilità e fiducia verso l'altro. Inclinare la testa in avanti, invece, può avere significati diversi a seconda del contesto e della direzione dello sguardo: se lo sguardo è rivolto verso il basso, può indicare vergogna o imbarazzo; se invece è diretto verso l'interlocutore, il gesto può suggerire ostilità o confusione. Infine, inclinare la testa di lato è spesso visto come un segnale di interesse, curiosità o ammirazione nei confronti dell'altro. Tra i movimenti più comuni della testa ci sono il gesto del dissenso e quello dell'annuire, entrambi essenziali per mantenere il flusso della conversazione. Corsaro (2011, p. 51) identifica cinque diverse tipologie di cenno del capo, ognuna con una funzione comunicativa specifica:

a. Il cenno di incoraggiamento: serve a far capire all'interlocutore che siamo interessati a ciò che sta dicendo.
b. Il cenno di conferma: esprime sia l'interesse per l'argomento sia la nostra approvazione di quanto affermato.
c. Il cenno di comprensione: indica che abbiamo afferrato il messaggio dell'interlocutore.
d. Il cenno di approvazione: simile al cenno di comprensione, ma con un giudizio positivo sul contenuto espresso.

e. Il cenno di consenso: mostra la nostra intenzione di accettare o seguire quanto proposto dall'interlocutore.

I movimenti della testa hanno anche un ruolo cruciale nello scambio della comunicazione verbale, fungendo da regolatori del discorso e aiutando a gestire i turni di parola. Tuttavia, per interpretare correttamente i segnali trasmessi attraverso la posizione e il movimento della testa, è importante considerare anche altri aspetti della comunicazione non verbale, come la direzione dello sguardo e le espressioni facciali, che arricchiscono e completano il significato del gesto.

1.3.7. La bocca

La bocca, con la sua forma e il movimento delle labbra, è una delle parti più espressive della comunicazione non verbale. Tra gli elementi che comunicano di più, il sorriso spicca senza dubbio. Con un sorriso, di solito, esprimiamo emozioni positive come gioia e felicità, ma non sempre sorridiamo perché siamo realmente coinvolti emotivamente. Spesso, infatti, il sorriso viene usato anche per motivi di convenienza sociale, come un modo per facilitare l'interazione o per alleviare la tensione. Sorridere è un gesto che affonda le radici nello sviluppo umano: già nelle prime ore di vita, i neonati mostrano il sorriso endogeno, un riflesso involontario che serve a rafforzare il legame affettivo con i genitori. Con la crescita, emerge il sorriso selettivo, un sorriso volontario riservato a persone familiari, che segna lo sviluppo delle prime competenze sociali. Nell'adulto, come osserva Corsaro (2011), il sorriso può manifestarsi in due forme principali: il sorriso sociale e il sorriso spontaneo. Il sorriso sociale è caratterizzato dal movimento degli angoli della bocca, che si avvicinano alle orecchie senza coinvolgere i muscoli attorno agli occhi. Questo tipo di sorriso è usato in contesti formali o convenzionali, come segno di saluto, per mostrare comprensione o per alleggerire situazioni tese. Al contrario, il sorriso spontaneo è autentico: coinvolge sia la bocca che l'area attorno agli occhi, dove compaiono le famose rughe note come 'zampe di gallina'. Si manifesta in momenti genuini di gioia e felicità. In alcune situazioni, il sorriso può avere connotazioni ambigue o negative. È il caso del ghigno, una forma di sorriso che, pur assomigliando superficialmente al sorriso sociale, appare più rigido e contratto. Il ghigno

può esprimere pensieri negativi, come disprezzo o desiderio di vendetta, e rivela una dissonanza tra l'emozione realmente provata e l'espressione mostrata. Oltre al sorriso, anche altri movimenti delle labbra possono rivelare emozioni significative. Ad esempio, mordicchiarsi le labbra è un gesto che può avere diverse interpretazioni a seconda della situazione: può esprimere interesse, ansia, nervosismo o persino rabbia. Allo stesso modo, il tremolio delle labbra è spesso un segnale di stress, tristezza o un forte nervosismo.

1.3.8. Le mani

Le mani giocano un ruolo cruciale nella comunicazione non verbale (CNV). Sono collegate al cervello attraverso una rete di connessioni nervose che è più ampia rispetto a qualsiasi altra parte del corpo. Come abbiamo già detto, le mani sono principalmente utilizzate per gesticolare, un modo che arricchisce la comunicazione verbale, rendendola più incisiva, o che a volte può addirittura sostituirla del tutto. Osservare come una persona usa le mani può darci indizi preziosi sul suo carattere. In generale, chi è estroverso tende a gesticolare di più, mentre le persone più introverse mostrano una gestualità più contenuta. Ma c'è di più: già nel 1945, Wolff ha condotto uno studio su pazienti psichiatrici, notando una correlazione tra l'uso delle mani e determinati stati emotivi. In particolare, ha identificato quanto segue:

a. Forte inibizione: movimenti di ritiro, gesti ripetitivi, toccarsi i capelli, agitazione e movimenti superflui.
b. Depressione: movimenti lenti, rari, esitanti e privi di enfasi.
c. Euforia: movimenti rapidi, ampi, ritmici e più spontanei.
d. Ansia: mani che si nascondono tra i capelli, dita che si torcono, pugni che si aprono e chiudono.

Quindi, l'uso delle mani non si limita solo alla gestualità, ma rappresenta anche un importante mezzo di comunicazione implicita, spesso inconsapevole. Già dai palmi possiamo cogliere messaggi significativi: i palmi rivolti verso l'alto esprimono apertura, fiducia e sincerità; al contrario, i palmi rivolti verso il basso spesso indicano un atteggiamento autoritario, dominante, legato al controllo e al comando. Un gesto che si ripete spesso è la posizione 'a guglia': le mani si toccano solo con le punte delle dita, richiamando

vagamente l'idea della preghiera. Questo gesto è generalmente visto come un segno di sicurezza e autostima, ed è frequentemente adottato da persone in ruoli di autorità come professori, avvocati o medici. Ci sono due varianti: la posizione verticale, tipica quando si è seduti con i gomiti appoggiati su una superficie, e la posizione orizzontale, con le dita rivolte verso chi si ha di fronte. In quest'ultimo caso, si mostra una maggiore apertura al dialogo e alla collaborazione. D'altra parte, mani ferme e composte possono trasmettere un forte autocontrollo emotivo o un tentativo di riflessione e risoluzione di problemi, sia nelle relazioni che nella conversazione in corso. Un altro aspetto importante è rappresentato dalle mani nascoste, che spesso indicano un forte autocontrollo, bassa autostima, timidezza o introversione. Le mani chiuse a pugno, invece, comunicano emozioni forti come rabbia, stress o determinazione. Le mani possono anche interagire con oggetti o altre parti del corpo, rivelando così lo stato emotivo della persona. Ecco alcuni esempi:

a. Giocherellare con oggetti: segnala noia o disagio.
b. Tamburellare le dita su una superficie: indica impazienza o nervosismo.
c. Toccare il lobo dell'orecchio: gesto rassicurante, ma anche segno di stress.
d. Strappare un foglio di carta: espressione di rabbia o forte disagio.

1.3.9. Le braccia

Le braccia sono una parte fondamentale del nostro corpo, in grado di esprimere segnali di apertura o chiusura. Possono infatti diventare un vero e proprio ostacolo nella comunicazione, oppure facilitare una comprensione più profonda, rivelando informazioni preziose sulla posizione dell'interlocutore nei confronti dell'oratore o del tema in discussione. Secondo Corsaro (2011, p. 66), ci sono quattro posizioni principali che le braccia possono assumere, ognuna con un significato comunicativo specifico:

a. Braccia rilassate lungo i fianchi: questa posizione, nota come 'di riposo', comunica serenità e disinvoltura. Le braccia sono libere e autonome, e il loro rilassamento muscolare riflette uno stato mentale calmo e privo di tensioni.
b. Braccia aperte: simboleggiano apertura e disponibilità, ma il loro significato può cambiare a seconda della postura generale. Se assunte da seduti, esprimono attenzione e disponibilità all'ascolto. Se invece si è in piedi, trasmettono fiducia e onestà.

c. Braccia incrociate: questo gesto è universalmente associato a chiusura o disagio. Questa posizione crea una barriera fisica tra sé e l'altro, fungendo anche da gesto rassicurante per mantenere il controllo. È un comportamento comune quando ci si sente in disaccordo con ciò che viene detto, o quando si desidera proteggere o difendere le proprie emozioni.

Braccia dietro la schiena: questa posizione può indicare autocontrollo e un bisogno di rassicurazione. Se una mano afferra l'altra chiusa a pugno dietro la schiena, aggiunge un significato di frustrazione o tensione interiore, che l'individuo cerca di contenere o nascondere.

1.3.10. Il tronco

Il tronco e i suoi movimenti sono profondamente connessi alla postura, che a sua volta è influenzata dall'interazione tra le varie parti del corpo. In generale, quando il busto si piega in avanti, specialmente durante una conversazione, può essere un chiaro segnale di coinvolgimento e di intensificazione della comunicazione. Tuttavia, in alcune situazioni, questo movimento può anche avere un significato diverso, suggerendo un atteggiamento aggressivo o un'intenzione conflittuale, come se ci fosse un impulso verso l'altro. D'altra parte, tirare indietro il tronco può indicare distacco o disaccordo, quasi come se l'interlocutore si stesse allontanando fisicamente e simbolicamente da ciò che viene detto. Allo stesso tempo, questa postura può anche esprimere fierezza, orgoglio o autocompiacimento, a seconda del contesto. Quando si è seduti, il tronco offre ulteriori segnali utili. Ad esempio, una persona che tiene il bacino ben aderente allo schienale della sedia può mostrare un atteggiamento rispettoso delle regole, una certa educazione e una postura composta. Un altro movimento significativo è l'alzata di spalle, che può avere significati diversi a seconda di tre elementi chiave: la velocità con cui viene eseguita, il contesto della conversazione e gli aspetti verbali che la accompagnano. In particolare, un'alzata di spalle rapida può trasmettere irritazione, mentre una lenta può indicare indifferenza o disinteresse.

1.3.11. Gli arti inferiori

Le gambe e i piedi sono elementi chiave nella comunicazione non verbale e possono rivelare informazioni preziose, soprattutto se osservati insieme ad altri segnali del corpo. Quando siamo in piedi, il modo in cui posizioniamo le gambe è spesso legato alla nostra postura: per esempio, spostare il peso da una gamba all'altra può semplicemente significare che stiamo cercando di dare un po' di riposo al nostro corpo. Quando invece siamo seduti, le posizioni e i movimenti delle gambe assumono significati più sfumati. Le gambe possono essere aperte o chiuse, e questo comunica diverse emozioni interiori. Nelle donne, tenere le gambe divaricate è meno comune a causa di fattori culturali e educativi, che spesso portano a incrociare le gambe. In generale, più le gambe sono rilassate e meno tese, più la persona sembra aperta e tranquilla. Tuttavia, per molti, potrebbe semplicemente essere una posizione comoda, senza un significato psicologico particolare. Secondo Corsaro (2011, p. 66), ci sono cinque principali modi in cui le persone incrociano le gambe quando sono sedute:

a. Incrocio al ginocchio: questo è il modo più classico di incrociare le gambe. Spesso viene visto come un segno di chiusura, anche se il suo significato può cambiare a seconda degli altri segnali non verbali che si notano.
b. Caviglia appoggiata sopra al ginocchio: questa posizione può suggerire un certo nervosismo o disagio, ma potrebbe anche essere semplicemente un modo per sentirsi più a proprio agio. Anche in questo caso, il contesto e gli altri segnali sono fondamentali per interpretarla correttamente.
c. Incrocio alle caviglie: questo gesto rappresenta una piccola barriera difensiva, ma se il resto del corpo è rilassato, può trasmettere un senso di benessere e tranquillità.
d. Doppio incrocio (gambe e braccia): questa posizione è molto chiusa e indica un forte disagio, spesso usata come gesto di protezione o per auto-rassicurarsi.
e. Gambe distese: questo è un chiaro segnale di rilassamento. Quando due persone si sentono a loro agio, è comune che le gambe si distendano e si allontanino dalla sedia. Tuttavia, se solo uno dei due assume questa posizione, potrebbe sembrare che stia cercando di affermare una certa superiorità sull'altro.

Anche i piedi giocano un ruolo importante nella comunicazione non verbale. Essendo la parte del corpo più lontana dal cervello, tendono a essere meno controllabili consapevolmente. La loro direzione può rivelare molto: di solito, rivolgiamo inconsciamente la punta dei piedi verso le persone o gli oggetti che ci attraggono, mentre li allontaniamo se vogliamo distaccarci dalla situazione. Inoltre, muovere i piedi è quasi sempre un segnale di nervosismo o tensione emotiva.

1.3.12. La mimica e le espressioni facciali

La mimica facciale è un aspetto fondamentale della comunicazione non verbale. Le espressioni del volto riescono a trasmettere le emozioni che una persona prova, diventando così uno strumento di comunicazione essenziale. Fin dai tempi antichi, gli esseri umani hanno fatto affidamento sulla comunicazione non verbale per interagire con il loro gruppo sociale, il che ha aumentato le loro possibilità di sopravvivenza. Il legame tra le espressioni facciali e le emozioni è stato studiato fin dall'Ottocento. Un esempio significativo è l'opera di Darwin, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali* (1872), in cui analizza le emozioni da un punto di vista evolutivo e biologico, mettendo in luce come alcune espressioni siano profondamente radicate nella nostra natura. La mimica facciale, come altri aspetti della comunicazione non verbale, può essere controllata consapevolmente, ma spesso si manifesta in modo involontario. Un esempio classico è l'arrossire in situazioni imbarazzanti: un segnale evidente che sfugge al nostro controllo. Molti studiosi hanno esaminato le espressioni del volto. Ekman e Friesen (1978, p. 57) affermano che "The face can be considered as a multimessage, multisignal semiotic system." evidenziando la complessità e la ricchezza del volto nella trasmissione di significati. L'osservazione del volto richiede attenzione a diversi elementi: la presenza di rughe, la forma e la posizione di sopracciglia, occhi, palpebre, narici e labbra, ma anche i solchi strutturali, le ombre, i rigonfiamenti, gli affossamenti, gli stiramenti e i rilassamenti. Analizzando questi aspetti nel loro insieme, è possibile cogliere un'ampia varietà di significati espressi. Un aspetto rilevante della mimica facciale è la sua relativa indipendenza dall'influenza culturale: molte espressioni sono condivise universalmente tra esseri umani. Proprio per questo, Ekman e Friesen hanno sviluppato il F.A.C.S. (*Facial Action Coding System*), un sistema basato

sull'anatomia facciale che suddivide il volto in unità muscolari chiamate *Action Units* (AU), in grado di codificare praticamente tutti i movimenti possibili del viso. Grazie a questo strumento, in continuità con le intuizioni di Darwin, è possibile riconoscere le principali emozioni umane: sorpresa, paura, disgusto, rabbia, felicità e tristezza. Tali espressioni, essendo universali, sono riconoscibili indipendentemente dalla cultura di appartenenza. L'analisi dettagliata di ciascuna di queste emozioni verrà approfondita nei paragrafi successivi. Un ulteriore elemento fondamentale nello studio della mimica facciale è costituito dalle microespressioni. A differenza delle espressioni facciali visibili e controllabili, le microespressioni sono brevi, involontarie e difficili da falsificare. Esse emergono nel momento in cui un'emozione autentica viene percepita ma tentata di essere repressa, dando origine a segnali rapidi ma sinceri. Proprio per la loro spontaneità, sono considerate tra i segnali più attendibili nella comunicazione non verbale.

1.3.13. Oggettemica

L'oggettemica è uno dei pilastri della comunicazione non verbale e si riferisce all'uso degli oggetti materiali come strumenti di significato. Questi oggetti, che fanno parte del contesto comunicativo, trasmettono messaggi di tipo culturale, psicologico, sociale e relazionale, anche quando non vengono utilizzati in modo esplicito o intenzionale da chi comunica, come Poyatos (2002, p. 327) sottolinea "Objectemics refers to the study of the communicative value of objects, whether personal, environmental, or artifactual, as they are used in interaction or as they surround the interactants". Nel suo modello teorico, Poyatos (2002. P. 329) identifica tre categorie principali di oggetti comunicativi:

a. Oggetti personali: questi includono abbigliamento, gioielli, trucco, acconciature, profumi e accessori. Non sono solo oggetti utilitari, ma portano con sé informazioni sull'identità culturale dell'individuo, sul suo status socioeconomico e su tratti caratteriali o emotivi. In effetti, rappresentano un'estensione del sé. "Personal objects, […] are not merely functional but serve as extensions of the self, conveying messages about identity, status, and cultural affiliation." (Poyatos, 2002, p. 329).
b. Oggetti usati nell'interazione: qui rientrano oggetti come penne, occhiali, telefoni e libri, che vengono utilizzati durante la comunicazione. Questi possono rafforzare, contraddire

o addirittura sostituire il messaggio verbale, offrendo al contempo indizi sullo stato psicologico di chi parla. Un esempio calzante è un candidato che, durante un colloquio di lavoro, gioca nervosamente con una penna, un comportamento che può rivelare ansia o insicurezza.

c. Oggetti ambientali e simbolici: questi comprendono elementi di arredamento o decorazione di uno spazio, come quadri, mobili e bandiere. Tali oggetti aiutano a definire il contesto spaziale e sociale dell'interazione e spesso portano significati simbolici. Un esempio significativo è la presenza della bandiera nazionale in una scuola o in un ufficio pubblico, che comunica valori identitari, patriottici o ideologici, influenzando la percezione della situazione comunicativa.

Alla luce di queste dinamiche, gli oggetti si configurano come strumenti fondamentali per la costruzione dell'identità, sia individuale che collettiva. Essi riflettono gusti personali, ideologie, appartenenze culturali e status sociale. Poyatos (2002, p. 333) sottolinea che l'oggettemica non è mai neutra: ogni oggetto portato, usato o esposto trasmette informazioni implicite, spesso inconsapevoli, che contribuiscono al significato complessivo dell'interazione "The presence, absence, or arrangement of objects within a communicative setting can significantly influence the dynamics of interaction, affecting perceptions, behaviors, and the overall communicative process."

1.3.14. Vestemica

All'interno della comunicazione non verbale, la vestemica occupa un ruolo fondamentale, in quanto l'abbigliamento e l'aspetto esteriore rappresentano canali potenti attraverso cui si trasmettono messaggi identitari, culturali e relazionali. Per alcuni studiosi, ad esempio Poyatos (2002), la vestemica sarebbe da considerarsi come una sottocategoria dell'oggettemica. Altri studiosi, invece, la analizzano nella sua unicità, ad esempio Knapp e Hall (2009, p. 209) affrontano il tema della vestemica come codice fondamentale della CNV, evidenziando come le scelte vestemica e influenzino la percezione interpersonale e siano culturalmente codificate. L'abbigliamento, affermano "[…] are part of the nonverbal

environment and can communicate a great deal about a person's status, group membership, occupation, and even personality traits. The choices individuals make about their attire can influence how others perceive and interact with them". Anche Anolli (2012), nel suo approccio psicologico alla comunicazione, sottolinea l'importanza dell'abbigliamento nella costruzione dell'identità personale e sociale. La scelta dei propri vestiti ed accessori è fortemente influenzata da norme sociali e culturali, oltre alla moda. Questo permette di comunicare il proprio status economico e sociale, il ruolo che un soggetto ha all'interno della società, comunicando un forte valore simbolico e relazionale. Da un punto di vista pratico, Borg (2009, p. 219) evidenzia come la scelta dei vestiti influenzi la prima impressione e sia spesso associata a determinati tratti di personalità o emozioni. In ambito sociale e lavorativo, l'attenzione alla vestemica può rafforzare o indebolire la credibilità di un individuo, affermando che "L'abbigliamento è un elemento molto importante in termini di linguaggio del corpo poiché comunica agli altri qualcosa di noi, che lo vogliamo o no".

1.3.15. Il sistema paralinguistico

Il sistema paralinguistico, conosciuto anche come sistema vocale non verbale (Corsaro, 2011, p. 25), si colloca in una zona intermedia tra la comunicazione verbale e quella non verbale. Con questo termine si intende "l'insieme dei suoni emessi nella comunicazione verbale, indipendentemente dal significato delle parole. Esso quindi comprende la velocità, il ritmo, l'intensità, il tono, i silenzi ma anche gli schiarimenti di voce e i colpi di tosse". La questione se il paralinguaggio debba essere considerato un elemento della comunicazione non verbale è oggetto di discussione. Alcuni studiosi, ad esempio, non sono d'accordo nel classificarlo in questa categoria. Tra questi, il linguista britannico David Crystal fa una netta distinzione tra paralinguaggio e comunicazione non verbale. Secondo la sua definizione, il paralinguaggio è composto da fattori vocali che accompagnano il linguaggio verbale, escludendo quindi gli aspetti visivi come i gesti. A tal proposito, afferma "Paralinguistic features are non-verbal, but they are not non-vocal. They are vocal features which accompany speech and contribute to communication but are not generally considered part of the language system." (pp. 166-167). Anche Joly e O'Kelly (1989, p. 32) si allineano a

questa visione, scrivendo: “Paralinguistic features, such as intonation and stress, are part of the verbal system and should not be confused with non-verbal communication”.

Al contrario, molti altri autori includono il sistema paralinguistico nella comunicazione non verbale. Argyle (1989, p 160), per esempio, mette in evidenza la sua importanza affermando che: “Vocal cues include intonation, voice quality and vocal emphasis and that can enhance verbal meaning. […]. These cues may reveal an emotional state, attitudes towards others, social class, or origin”. In questa stessa ottica, Fernando Poyatos (2002, p. 7) propone una concezione tripartita della comunicazione umana, basata su linguaggio, paralinguaggio e cinesica: “Human communication has a basic triple structure involving language, paralanguage and kinesics: “‘what we say — how we say it — how we move it’”. Tale struttura è confermata anche da autori come Knapp e Hall (2009) e Hall, Horgan & Murphy (2019), che riconoscono il ruolo essenziale dei segnali vocali all’interno del più ampio contesto della comunicazione non verbale. Anolli (2012, p. 102) rafforza questa prospettiva affermando che “la voce esprime emozioni, stati d’animo, intenzioni, e svolge una funzione cruciale nel modulare il significato di quanto viene detto, rendendo il parlato un’esperienza comunicativa complessa e ricca”. Questi segnali paralinguistici includono elementi come la velocità, il ritmo, l’intensità, il tono e il silenzio. La velocità riguarda il ritmo con cui si articolano le sillabe e la durata delle pause; queste ultime possono essere piene (con vocalizzi o intercalari) oppure vuote (del tutto silenziose). Il ritmo, inteso come scansione regolare del discorso, è spesso influenzato dallo stato emotivo del parlante. L’intensità si riferisce al volume della voce, che può segnalare emozioni come entusiasmo o rabbia, mentre il tono — determinato dalla tensione delle corde vocali — contribuisce a trasmettere emozioni più sottili, come ironia, sorpresa o disapprovazione.

Il silenzio, spesso sottovalutato, ha invece una funzione comunicativa molto importante. Anolli (2012, p. 110) sottolinea che “il silenzio non è una mera assenza di parola, ma un elemento carico di significati, i cui valori cambiano secondo le norme culturali e le situazioni comunicative”. È fondamentale, quindi, comprendere come questi segnali vocali cambino a

seconda dell'emozione provata. Ad esempio, emozioni come paura o rabbia tendono a produrre un tono più acuto, mentre la tristezza si esprime attraverso tonalità più basse. Questi segnali permettono all'ascoltatore di interpretare il contenuto emotivo, anche in assenza di parole esplicite. Perfino suoni apparentemente insignificanti, come schiarirsi la voce o tossire, possono essere letti come segnali paralinguistici: talvolta esprimono disagio, imbarazzo o dissenso nei confronti dell'interlocutore o del contenuto della conversazione (Hall et al., 2019).

1.3.16. Segnali biologici e fisiologici

Le emozioni hanno un impatto profondo sul nostro corpo, influenzando sia i comportamenti biologici che le funzioni fisiologiche. Possono modificare il ritmo della respirazione, la pressione sanguigna, il battito cardiaco e persino l'attività del sistema linfatico. In condizioni emotive normali, la respirazione segue un ritmo regolare suddiviso in tre fasi: inspirazione, pausa ed espirazione. Durante l'inspirazione, il corpo si riempie di ossigeno, guadagnando forza e vitalità; nella fase di pausa, si trattiene il fiato, si riflette e si prende un momento per sé; infine, con l'espirazione, si libera energia, spesso accompagnata da una sensazione di rilassamento o di diminuzione della vitalità. Tuttavia, questi cicli possono essere influenzati dallo stato psicofisico. Ad esempio, una persona che vive un momento di depressione tende a inspirare in modo breve e superficiale, dedicando più tempo a lunghe e lente espirazioni (Corsaro, 2011). Al contrario, una respirazione rapida e superficiale è tipica dell'ansia o del nervosismo, mentre una respirazione irregolare e a scatti può segnalare rabbia, angoscia o anche un intenso desiderio sessuale. Anche il sistema linfatico risente delle emozioni. Situazioni di stress o ansia, infatti, possono aumentare la sudorazione, specialmente sulla fronte e nei palmi delle mani. Inoltre, la pelle riflette le variazioni emotive attraverso il colorito del volto: una circolazione sanguigna ridotta provoca pallore, spesso associato alla paura, mentre un aumento del flusso sanguigno porta a arrossire, segnale di stress, imbarazzo, nervosismo o vergogna. La tensione e il rilassamento muscolare sono segnali psico-fisiologici davvero importanti. La tensione è spesso legata a emozioni negative, mentre il rilassamento indica un ritorno alla calma. In momenti di forte agitazione, possono manifestarsi tremori, che di solito sono associati a ansia o paura; ad esempio, il tremore delle

labbra può precedere il pianto, esprimendo tristezza. Anche la tachicardia, ovvero l'aumento della frequenza cardiaca, è una reazione emotiva comune, di solito legata a stati di ansia, paura o eccitazione. Un altro indicatore significativo è la temperatura corporea: tende ad alzarsi quando si prova rabbia o ansia e a scendere in situazioni di paura. Persino lo sbadiglio ha un ruolo legato alle emozioni: non solo indica stanchezza, ma aiuta anche a ossigenare il corpo e a rilassare i muscoli del viso. Può manifestarsi anche in momenti di noia o come segno di ansia.

1.4 La comunicazione non verbale nei vari ambiti di ricerca

La comunicazione non verbale, anche se non è una scienza esatta, è da tempo al centro di studi in vari campi. Psicologia, linguistica, antropologia e neuroscienze si intrecciano spesso per analizzare i segnali non verbali che accompagnano, o contraddicono, le parole che pronunciamo. Molti ricercatori hanno cercato di decifrare e classificare i comportamenti non verbali per spiegare fenomeni complessi della natura umana, come l'espressione delle emozioni o la capacità di nascondere la verità. Infatti, il nostro corpo è in continua comunicazione, anche quando non lo vogliamo o non ce ne rendiamo conto, che sia volontario o meno, inviamo costantemente segnali agli altri. A volte, ciò che il corpo esprime può entrare in conflitto con le parole che diciamo: è proprio in questi momenti che la comunicazione non verbale può rivelare informazioni preziose, svelando emozioni nascoste o persino bugie. In questo capitolo, analizzeremo le sei emozioni universali (gioia, tristezza, rabbia, paura, sorpresa e disgusto) per comprendere meglio i messaggi che il corpo comunica. Inoltre, esploreremo alcune dinamiche della comunicazione non verbale che possono aiutarci a riconoscere bugie e menzogne, evidenziando come il linguaggio del corpo possa diventare uno strumento fondamentale per decifrare la verità nascosta dietro le parole.

1.4.1. Come esprimere le emozioni

Le emozioni universali sono sei: gioia, tristezza, rabbia, paura, sorpresa e disgusto. Vengono definite 'universali' perché presenti in tutti gli esseri umani, indipendentemente dalla cultura, dalla lingua o dal contesto in cui sono cresciuti. A partire dagli anni '60, Paul Ekman ha condotto numerosi studi interculturali (anche tra popolazioni isolate come i Fore della

Papua Nuova Guinea) dimostrando che queste sei emozioni fondamentali sono espresse e riconosciute attraverso le stesse espressioni facciali in tutto il mondo. Lo stesso Ekman (1972, p. 243) afferma: "When subjects followed muscle-by-muscle instructions to make the facial expressions universally associated with emotion."

1.4.1.1 La gioia

L'espressione della gioia, o felicità, è caratterizzata da una serie di segnali facciali distintivi: gli angoli esterni degli occhi presentano le tipiche 'zampe di gallina', la palpebra inferiore mostra leggere rughe, le guance sono sollevate, e la piega rino-labiale scende dal naso fino oltre gli angoli della bocca. Gli angoli della bocca stessi sono tirati all'indietro e verso l'alto; i denti possono essere visibili o coperti, a seconda che la bocca sia aperta o chiusa. La gioia si manifesta in modo marcato soprattutto nella parte inferiore del volto, e rappresenta un'emozione indiscutibilmente positiva. L'elemento più rappresentativo di questa emozione è il sorriso genuino, noto come 'sorriso di Duchenne', che è spontaneo e autentico. Ekman (1972) lo distingue dal sorriso falso o sociale: a differenza di quello genuino, questi ultimi coinvolgono solo i muscoli della bocca e non quelli degli occhi, rendendoli meno credibili e facilmente riconoscibili da un osservatore attento. Ekman ha inoltre approfondito la natura sfaccettata della felicità, riconoscendo in essa diverse forme: gioia, soddisfazione, gratitudine, piacere ed eccitazione, tutte appartenenti alla stessa famiglia emotiva ma caratterizzate da sfumature diverse. La felicità, inoltre, può interagire e mescolarsi con altre emozioni. Spesso si accompagna alla sorpresa, ma può anche unirsi al disprezzo, dando origine a espressioni ambigue che trasmettono scherno o senso di superiorità. In alcuni casi, può manifestarsi persino in momenti di paura, ad esempio di fronte a un evento inaspettato che genera sia timore che sollievo. Infine, può coesistere con la rabbia, quando quest'ultima viene mascherata da un sorriso che però appare in ritardo rispetto alla reale emozione provata, segnalando una dissonanza tra ciò che si prova e ciò che si mostra.

1.4.1.2 La tristezza

L'espressione della tristezza è contraddistinta da segnali facciali specifici e ben riconoscibili. Tra questi, troviamo il sollevamento degli angoli interni delle sopracciglia, che forma un

triangolo di pelle visibile sotto il sopracciglio con l'angolo interno rivolto verso l'alto. Le palpebre superiori si sollevano leggermente nella parte interna, mentre gli angoli della bocca si piegano verso il basso, talvolta accompagnati da un tremolio delle labbra. Lo sguardo tende a rivolgersi verso il basso o a fissarsi nel vuoto, e la postura spesso appare curva o chiusa, come a proteggersi dal mondo esterno. Secondo Ekman, alcuni di questi movimenti, in particolare il sollevamento interno delle sopracciglia, sono difficili da riprodurre volontariamente, motivo per cui la tristezza è considerata una delle emozioni più difficili da simulare. La tristezza non si manifesta necessariamente con il pianto: spesso si traduce in una sofferenza silenziosa, interiore, che non dipende dal dolore fisico ma da esperienze emotive come la perdita, la delusione o la disperazione. L'intensità dell'emozione può variare notevolmente: si va da lievi stati di malinconia o malumore fino alla sofferenza profonda della disperazione. Come molte emozioni, anche la tristezza può mescolarsi con altre. Le combinazioni più frequenti si osservano con la rabbia e la paura, dando luogo a espressioni emotive complesse. Quando la tristezza si manifesta solo nella parte inferiore del volto (ad esempio attraverso la bocca) senza coinvolgere fronte e occhi, l'espressione può risultare ambigua e ricordare il semplice broncio. Se invece lo sguardo è rivolto verso il basso, potrebbe suggerire rimorso o senso di colpa. In alcuni casi, la tristezza può coesistere con la felicità. In queste situazioni, il volto appare diviso in due 'fasce': nella parte superiore (occhi e sopracciglia) emergono i segni tipici della tristezza, mentre nella parte inferiore compare un sorriso. Questo tipo di espressione spesso riflette un tentativo di mascherare la vera emozione, oppure indica una commistione autentica di emozioni, come accade nei momenti di gioia intensa accompagnata da commozione o nostalgia.

1.4.1.3 La rabbia

La rabbia è una delle sei emozioni universali identificate da Paul Ekman ed è senza dubbio una delle più intense e pericolose, poiché spesso porta con sé il rischio di perdere il controllo. Si manifesta quando una persona sente di aver subito un torto, un'ingiustizia o un attacco ai propri valori e principi. Dal punto di vista espressivo, la rabbia si traduce in segnali facciali ben definiti: le sopracciglia si abbassano e si avvicinano, le palpebre superiori si alzano mentre quelle inferiori si tendono, e lo

sguardo diventa fisso con occhi sporgenti. Le labbra possono essere tese e aperte, pronte a urlare o mordere, oppure serrate con gli angoli della bocca dritti o rivolti verso il basso. In molti casi, le narici si dilatano e la tensione sul volto è palpabile. Ekman (1972) descrive l'espressione della rabbia in questo modo: "In anger, the eyebrows are lowered and drawn together, the upper eyelids are raised, and the lower eyelids are tensed. The lips are either tightly pressed together or open and tensed as if shouting". Oltre ai segnali facciali, la rabbia provoca anche effetti fisiologici ben riconoscibili: aumenta la pressione sanguigna, il viso può arrossire, le vene sulla fronte e sul collo si dilatano, e la respirazione diventa più rapida e irregolare. Anche la postura tende a cambiare: chi è arrabbiato spesso si erge in una posizione più rigida e pronta all'azione (Corsaro, 2011). L'intensità della rabbia può variare notevolmente, passando da lievi stati di irritazione fino a esplosioni di ira. Può manifestarsi gradualmente o esplodere all'improvviso. Anche la durata di questa emozione è soggettiva: alcune persone riescono a calmarsi rapidamente dopo uno sfogo, mentre altre continuano a rimuginare sull'evento scatenante, prolungando così la loro rabbia nel tempo. Oggettivamente parlando però, per tutti la pressione sanguigna aumenta, il viso arrossisce, si gonfiano le vene di collo e fronte e il respiro si altera. Spesso anche la postura si modifica, nel caso della rabbia si tende a stare più eretti (Corsaro, 2011). Dal punto di vista espressivo, la rabbia può intrecciarsi con altre emozioni. È piuttosto comune, ad esempio, vederla mescolata al disgusto, che si manifesta soprattutto nella zona del naso e delle sopracciglia. Può anche unirsi alla sorpresa, dove la parte inferiore del volto (come una bocca aperta) mostra segni tipici di stupore. Un'altra combinazione frequente è quella con la paura, anche se in questi casi la rabbia tende a prendere il sopravvento. Nonostante la sua intensità, la rabbia può essere mascherata più facilmente rispetto ad altre emozioni, rendendola particolarmente ambigua: può rimanere nascosta dietro un'espressione controllata o addirittura celata da un sorriso.

1.4.1.4 La paura

L'emozione della paura è cruciale per la nostra sopravvivenza: ci avverte di un pericolo imminente e prepara il corpo a reagire, sia per fuggire che per difenderci (Ekman, 1972).

Quando parliamo di come si esprime la paura, possiamo notare una serie di segnali facciali ben definiti: le sopracciglia si alzano e si avvicinano, sulla fronte compaiono delle rughe centrali che non attraversano tutta la superficie, le palpebre superiori si sollevano, mentre quelle inferiori si contraggono e si alzano. La bocca si apre, con le labbra tese o tirate all'indietro, come se stessimo cercando di prendere un respiro veloce o di urlare. La paura emerge quando avvertiamo la possibilità di subire un danno, sia fisico che psicologico. Di solito, la proviamo prima che la minaccia si concretizzi, ma può anche manifestarsi all'improvviso, sorprendendoci. È una delle emozioni più angoscianti da affrontare, poiché provoca una serie di reazioni fisiche che variano in base all'intensità dell'esperienza. Nei casi più estremi, la pelle può diventare pallida, aumenta la sudorazione, così come il battito cardiaco e il ritmo respiratorio. Possono anche verificarsi nausea, tremori, paralisi temporanea, enuresi o encopresi (Corsaro, 2011). A differenza di emozioni come la sorpresa, che svanisce rapidamente, la paura può persistere nel tempo. Una paura improvvisa, come quella scaturita da un incidente evitato per un pelo, può durare solo pochi secondi; tuttavia, in altre situazioni, può svilupparsi lentamente e trasformarsi in disturbi più complessi, come insonnia, ansia cronica o disturbo post-traumatico da stress (Freud, 1936). Dopo aver vissuto un momento di paura, possono emergere altre emozioni, oppure nulla. Spesso, la paura è seguita da sentimenti come rabbia, disgusto o tristezza, specialmente se il danno subito è irreversibile. Tuttavia, può anche scaturire felicità, quando ci si rende conto di aver evitato un pericolo e si prova un senso di sollievo. L'intensità della paura si manifesta in modo evidente, soprattutto negli occhi e nella bocca. A seconda di quanto le diverse aree del volto siano coinvolte, la paura può essere interpretata in modi diversi: come preoccupazione in situazioni più leggere, come angoscia, o, nei casi più estremi, come un terrore paralizzante. Infine, sebbene la paura sia un'emozione universale che tutti gli esseri umani provano, il modo in cui viene espressa o repressa può variare notevolmente da cultura a cultura, influenzato da norme sociali, educazione e contesto.

1.4.1.5 La sorpresa

L'espressione di sorpresa si caratterizza per alcuni tratti facciali molto specifici: le sopracciglia si alzano, la pelle sottostante si tende, e compaiono delle rughe orizzontali sulla

fronte. Le palpebre si aprono completamente, rivelando la sclera, ovvero la parte bianca degli occhi, mentre la mascella si abbassa senza che i muscoli della bocca si irrigidiscano. Le labbra e i denti sono visibili, ma senza alcuna tensione o rigidità. Questa emozione è la più breve tra quelle universali: appare all'improvviso e svanisce con la stessa rapidità con cui si manifesta (Corsaro, 2011). Come evidenziato da Ekman (1972), la sorpresa ha una funzione adattativa ben definita: è un'emozione temporanea che permette all'organismo di percepire un cambiamento repentino nell'ambiente e di prepararsi a una reazione veloce. La sorpresa viene scatenata da un evento inaspettato, che colpisce l'individuo impreparato e senza il tempo necessario per anticiparne le conseguenze. Proprio per la sua natura fugace, si trasforma quasi subito in un'altra emozione, come gioia, paura, disgusto o rabbia, a seconda del significato e del contenuto dell'evento successivo. Ekman (1972) fa una distinzione tra la sorpresa autentica, che è involontaria e spontanea, e la sorpresa fittizia, spesso utilizzata nei contesti sociali per enfatizzare o nascondere reazioni. La sorpresa genuina è difficile da imitare, poiché dura solo un attimo (frazioni di secondo) e coinvolge muscoli facciali che si attivano senza che ce ne rendiamo conto. L'intensità della sorpresa può variare: ci sono forme più leggere, che possono essere associate a perplessità, stupore o scetticismo, e forme più forti, che possono arrivare a un vero e proprio trasalimento. Quest'ultimo, come descritto da Watson e Rayner (1920) nei loro studi sul condizionamento emotivo, è una reazione automatica e riflessa che si distingue dalla semplice sorpresa per alcune caratteristiche fisiche aggiuntive: le palpebre si chiudono rapidamente, la testa si ritrae, e il corpo mostra un evidente sobbalzo o movimento di sussulto. Infine, è importante distinguere anche il dubbio, che, pur condividendo alcune espressioni con la sorpresa (come l'elevazione delle sopracciglia o lo sguardo fisso), rappresenta una valutazione cognitiva che avviene dopo un evento inaspettato, e non è un'emozione primaria di per sé (Peirce, 1877). A differenza della sorpresa, il dubbio attiva un processo di riflessione, mirato a risolvere l'incertezza generata da un evento inatteso, avviando così la ricerca di una nuova interpretazione o soluzione.

1.4.1.6 Il disgusto

Il disgusto è una delle sei emozioni universali identificate da Paul Ekman. È un'emozione primordiale, fondamentale per la nostra sopravvivenza, la cui funzione principale era quella

di proteggerci da cibi avariati, sostanze tossiche o contaminanti, innescando una reazione di allontanamento o rigetto. Inizialmente, era legata a stimoli sensoriali come odori, sapori o immagini sgradevoli, ma nel tempo si è estesa anche a contesti sociali, morali o simbolici, come la violazione di valori, comportamenti immorali o ideologie offensive (Ekman, 1972). L'espressione facciale del disgusto è facilmente riconoscibile e presenta segnali distintivi: le sopracciglia si abbassano, comprimendo le palpebre superiori, mentre sotto quelle inferiori si formano pieghe evidenti; il naso si arriccia, le guance si sollevano, il labbro superiore si alza e quello inferiore può essere premuto verso l'alto o leggermente protruso e abbassato. Questi movimenti richiamano l'istinto di vomitare o espellere qualcosa di nocivo, sottolineando la natura difensiva di questa emozione. Il disgusto può variare in intensità: può manifestarsi come una semplice repulsione, che ci spinge a allontanarci da un oggetto sgradevole, fino a un disgusto intenso che provoca nausea e riflessi fisiologici come il conato di vomito. A questo si avvicina il disprezzo, un'emozione simile ma più specificamente rivolta verso le persone e i loro comportamenti. Mentre il disgusto è più fisico e viscerale, il disprezzo ha una connotazione morale o sociale e spesso emerge in risposta a violazioni etiche o norme relazionali. In molti casi, il disgusto si associa ad altre emozioni, come la rabbia, che può emergere quando ciò che genera ripulsa è percepito anche come una minaccia attiva. Spesso, il disgusto può mascherare la rabbia, fungendo da espressione emotiva socialmente più accettabile. Altre emozioni che possono combinarsi con il disgusto includono la sorpresa, la paura, la tristezza e perfino la gioia, come nel caso del sarcasmo o dell'ironia. Ekman sottolinea che l'espressione del disgusto può anche essere usata in modo simbolico o comunicativo, come un emblema emotivo, ovvero un gesto che non riflette un'emozione realmente provata, ma che allude intenzionalmente a qualcosa di spiacevole. In questi casi, la mimica facciale è incompleta e di breve durata, coinvolgendo solo una parte del volto e mancando di spontaneità (Corsaro, 2011). Infine, sebbene l'espressione facciale del disgusto sia universalmente riconoscibile, ciò che lo provoca può variare ampiamente da cultura a cultura. Come osservano Ekman e Friesen (1986), norme educative, religiose o sociali influenzano ciò che viene percepito come disgustoso, rendendo il contenuto soggettivo, anche se la forma dell'emozione resta invariata.

In conclusione, il primo capitolo ha esplorato in modo approfondito la complessità e l'importanza della comunicazione non verbale nelle interazioni umane. Attraverso una panoramica storica, teorica e funzionale, è emerso chiaramente che la CNV non è solo un'aggiunta al linguaggio verbale, ma un sistema autonomo, ricco di significati e profondamente radicato sia nella nostra biologia che nelle dinamiche culturali. Gli elementi che abbiamo analizzato — dalla postura alla mimica, dalla prossemica al tono della voce — dimostrano quanto ogni gesto, movimento o espressione contribuisca a creare significato. Questa forma di comunicazione, spesso inconsapevole ma incredibilmente potente, gioca un ruolo fondamentale nella regolazione delle relazioni sociali, nella trasmissione delle emozioni e nella comprensione reciproca. Studiare la CNV è quindi un passo cruciale per afferrare la complessità dell'agire comunicativo umano, un tema che verrà ulteriormente esplorato nei capitoli successivi, con un focus particolare sui contesti educativo e interculturale.

CHAPTER 2 — NONVERBAL COMMUNICATION: A CROSS-CULTURAL PERSPECTVIVE

When considering nonverbal communication, it is impossible not to mention the cultural dimension in which it operates. As discussed in the previous chapter, the features of NVC are not universal; their meanings and uses are shaped by the cultural context from which they arise. While some elements of NVC may appear to be instinctive or biological grounded, their interpretation is largely screened through social norms and cultural expectations. This chapter will explore how nonverbal communication functions within intercultural context. Using Paolo E. Balboni's model for intercultural communicative competence as a framework, this chapter will examine how NVC differs across cultures. Balboni (2008, pp. 74-75) reminds us that "non è sufficiente possedere la competenza linguistica: è altresì essenziale la competenza extralinguistica, cioè la capacità di decodificare segnali non verbali — come la prossemica, la gestualità, l'oggettemica — che sono culturalmente connotati". In other words, it is essential to know how to interpret and use culturally appropriate nonverbal cues. It is not to be considered as a secondary skill, but a fundamental part of becoming a competent communicator. This chapter is organised into three main sections. The first outlines the theoretical framework of intercultural communication, focusing on Balboni's model and the concept of intercultural communicative competence. The second explores the main dimensions of nonverbal communication — such as posture, gestures, gaze, silence, and paralinguistics — highlighting how their meanings vary across cultures. The third discusses the risks of miscommunication, including ethnocentrism, stereotypes, and prejudice, and suggests strategies to foster understanding and turn mistakes into opportunities for intercultural growth.

2.1 Intercultural Communication: Theoretical Framework

As previously stated, human communication is a rich and multi-layered phenomenon. It extends far beyond spoken words — our gestures, facial expressions, body posture, the distance we keep from others, and the tone and rhythm of our voices all work together to

create meaning. This complexity becomes especially evident when crossing cultural boundaries. In fact, nonverbal communication should not be considered universal, as its meaning depends heavily on cultural norms. It is deeply rooted in the cultural norms, social values and historical traditions of a community. The same gesture, tone, or facial expression can be interpreted as polite in one culture, or as offensive in another. In an increasingly globalised world, where people migrate, travel, study or work across borders, it is essential to develop the ability to interpret elements of nonverbal communication in order to achieve mutual understanding. For language learners and teachers alike, being aware of the intercultural dimension of NVC is fundamental to become an effective communicator. Even a person with excellent linguistic proficiency can quickly cause confusion, embarrassment, or conflict if they misread a gesture or misunderstand a pause. Being able to communicate in a second language context does not simply mean knowing vocabulary and grammar and for this reason, it is crucial for language students — and for people in general — to have the necessary tools to communicate efficiently and effectively. This chapter aims to dive into the complex relationship between nonverbal communication and intercultural interaction, particularly within the realm of language education. We will explore how NVC functions as a bridge — or sometimes a barrie r— in cross-cultural encounters, and why it is central to developing what Balboni defines as intercultural communicative competence.

2.1.1. The Concept of Intercultural Communicative Competence (ICC)

The idea of intercultural communicative competence (ICC) has become a cornerstone of modern language education. It refers to the ability not just to use language correctly, but to communicate appropriately and effectively in situations where cultural norms differ. Paolo E. Balboni, one of the leading scholars in Italian educational linguistics, has played a key role in shaping this concept. His model of communicative competence outlines three core dimensions: linguistic competence, extralinguistic competence, and socio-pragmatic (inter)cultural competence. Starting from the first component, linguistic competence refers to the knowledge of vocabulary, grammar, phonology, and the rules governing how words combine to form sentences (syntax). It is the structural aspect of language, which learners and teachers often focus on first. However, as Balboni points out, linguistic competence

alone is not sufficient for genuine communication. A speaker may be grammatically correct and still fail to communicate effectively if they do not consider other dimensions of meaning. One of these essential dimensions is extralinguistic competence, which involves all communicative channels and codes beyond spoken or written words. These include gestures, facial expression, posture, use of space (proxemics), tone of voice (paralinguistics), and even visual cues like clothing and use of symbolic objects. As Antonelli (2004, p. 372) writes, "ogni realtà come costruzione guidata dalla cultura e dalla persona è una qualità creata e variabile". In practical terms, extralinguistic competence enables speakers to:

a. reinforce or substitute verbal messages,
b. express emotions and attitudes,
c. manage turn-taking in conversation,
d. regulate levels of formality and intimacy,
e. convey subtle pragmatic meanings.

Finally, the last component of the Balboni's model is the socio-pragmatic and (inter)cultural competence. This factor is perhaps the most complex and culturally sensitive. It involves the rules and conventions that determine how language should be used in specific social contexts. It includes:

a. understanding registers (formal vs informal),
b. recognising speech acts (apologising, requesting, disagreeing),
c. managing politeness strategies,
d. interpreting indirect or implicit communication,
e. and being aware of cultural values and taboos.

The same words might carry entirely different connotations depending on the context, the relationship between speakers, or the cultural expectations in play. For instance, expressing disagreement directly may be acceptable and even valued in some cultures, while in others,

it is considered rude or confrontational. Similarly, a prolonged silence might be perceived as thoughtful reflection in one context, but as awkward or disrespectful in another. Balboni (2024, p. 6) calls this dimension "la grammatica culturale della comunicazione." It requires learners to be sensitive to nuances, capable of interpreting underlying meanings, and skilled in adjusting their communicative style to fit diverse intercultural contexts.

The great value of this model consists in viewing all these competencies as interconnected and mutually integrated. ICC is not a sum of separate skills — it is a dynamic and combined ability to use language meaningfully and appropriately. Linguistic competence provides the tools; extralinguistic competence enriches the expression; socio-pragmatic competence ensures the appropriateness and effectiveness of communication. As Balboni (2008) explains, teaching a language also involves teaching learners how to communicate without words — by developing their extralinguistic competence. This includes gestures, body posture, facial expressions, and other nonverbal codes that work alongside verbal language to convey meaning.

Another unique aspect of Balboni's model of intercultural communication competence is his emphasis on the connection between mind and world. For Balboni, language is never an isolated code; it is a bridge between the inner world of thoughts, emotions, intentions (the mind) and the external world of social interaction and cultural norms (the world). As Balboni suggests in his theoretical works, communication represents a balance between our internal world — our thoughts and feelings — and the external world of culturally shared norms and expectations. This perspective shifts the focus of language teaching from purely linguistic correctness to a wider view of communication as a social act. It reminds us that speakers are not just saying sentences, they move through their own emotions and feelings and the social environment that surrounds them. In this regard, Balboni's model also incorporates relational skills, which are essential for managing the interpersonal aspects of communication in intercultural contexts. According to Balboni and Caon (2015, pp. 145-160), these skills include:

d. the ability to observe — that is, to decenter from one's own cultural frame and perceive the other from a different perspective.
e. the ability to relativise — to understand that no cultural behaviour is absolute but must be interpreted within its own context.
f. the ability to suspend judgement — especially when confronted with unfamiliar or unexpected behaviours.
g. active listening — engaging fully with both verbal and nonverbal messages.
h. emotional understanding — the capacity for empathy and what Balboni and Caon (2015) defines as 'exotopy' that is, the ability to recognize and accept the diversity of the other.
i. the ability to negotiate meanings — to build mutual understanding in interaction despite cultural differences.

These relational skills are considered essential to developing intercultural communicative competence. On this matter, it is clear that communication is not just about exchanging information — it is also about being able to relate to others. In intercultural situations, knowing how to build good relationships, deal with silence, and avoid embarrassment can help people communicate effectively and avoid conflicts. The skill lies in adjusting one's communicative approach based on the cultural background of the interlocutor.

Another key aspect of Balboni's model is the concept of intercultural communicative events which are moments of interaction where speakers from different cultural backgrounds. In these situations, codes, expectations and norms might clash or intertwine. Each communicative event involves (Balboni & Caon, 2015, p. 110):

a. a context (physical, social, cultural),
b. specific roles (teacher-student, seller-customer, peers),
c. purposes (informing, persuading, negotiating, building social bonds),
d. and a set of shared or conflicting cultural rules.

It is important to observe that even routine acts — like greeting someone, refusing a request, giving feedback — can cause misunderstandings. As Hall (1959, p. 46) notes, "context is communication […]. Significant use of context can become invisible to those who share it; yet it creates confusion for those who do not". Such events are to be considered real-life occurrences which require not only language skills but also intercultural communicative competence, namely the ability to recognize cultural implicitness and to make it explicit. This task is particularly challenging because, from within one's own culture, individuals often fail to notice these implicit elements, taking for granted as 'natural' what is in fact cultural.

Balboni and Caon (2015) point out that intercultural communicative events represent a critical space where intercultural competence is not only expressed but also tested. In this regard, it is essential to implement specific communicative strategies that support mutual understanding and reduce the risk of misunderstanding during intercultural encounters. Among the strategies proposed by Balboni and Caon (2015, pp. 147-156) are:

a. Active listening and observation: paying close attention not only to words but also to nonverbal cues such as facial expressions, gestures, and tone of voice; avoiding interruptions and allowing the speaker time to finish.
b. Clarification and paraphrasing: politely asking for clarification when something is unclear and repeating back the speaker's words in your own terms to confirm understanding.
c. Avoiding assumptions: not assuming that one's own communicative norms are universal; approaching cultural differences with curiosity and openness rather than judgment.
d. Managing emotional reactions: recognising that emotional expressions — while sometimes universal—can vary widely across cultures; using humour, irony, and sarcasm carefully, as they may easily be misunderstood.
e. Adapting speech style: adjusting speech speed, volume, and complexity according to the listener's background; using clear and simple language and avoiding idiomatic expressions or culturally specific references.

f. Encouraging meta-communication: discussing communication styles openly and reflecting on them together in a constructive way.
g. Tolerating ambiguity: accepting that misunderstandings may occur; focusing on the speaker's intention rather than rigid interpretation of the words; remaining flexible, patient, and open-minded.

These strategies are not just theoretical; they are practical tools that can be employed in intercultural events in order to create a comfortable environment and to provide an effective communication.

2.1.2. The Role of Culture in Interpreting Nonverbal Coomunication

Communication and culture are so deeply connected that it is almost impossible to separate them. Culture is not simply an external context for communication; rather, it shapes how we express ourselves, interpret messages, and engage with others. As Hall (1959, p. 186) famously stated, "culture is communication and communication is culture," highlighting that the two are not separate entities but mutual reflections. Every culture develops its own codes, norms, and expectations that dictate how people should behave, speak, and respond in social situations. These rules often operate unconsciously, which is why individuals may not even realise that what they perceive as 'normal' can be interpreted very differently in other cultures.

A key concept in this regard is that of display rules—culturally learned norms that regulate how emotions should be expressed depending on context, relationship, and situation. As Ekman and Friesen (1969, p. 57) explain, "these rules are acquired through socialisation and operate largely beneath conscious awareness, shaping how people interpret and produce emotional expressions." Eye contact, the significance of silence, gestures, or even the acceptable distance between people during conversation can all vary dramatically across cultural contexts.

In addition, the relationship between emotions and language changes radically from one culture to another. The way a culture names an emotion is never neutral. As Smith (2017, p. 11) notes, “The way we feel is intertwined with the expectations and guiding ideas of the culture in which we live.” Some languages have specific terms for complex emotions that remain unnamed in other cultures and thus often go unrecognized. This phenomenon is known as the hypercognition or decognition of emotions. For example, yūgen in Japanese expresses a profound, elusive sense of wonder elicited by the contemplation of natural or artistic beauty — an emotion with no direct equivalent in Italian. In Tahitian, riri encompasses anger, sadness, and regret, without a clear semantic distinction among these inner states. German offers the well-known Schadenfreude, the secret pleasure taken in another’s misfortune. Indonesian includes amok, describing an uncontrollable, sudden outburst of violent rage. Czech has litost, denoting a complex state of deep humiliation accompanied by a strong desire for revenge. Finally, Finnish kaukokaipuu expresses an intense, aching longing for a place never visited, a feeling that blends melancholy with a desire for the unknown. As Anolli (2006, p. 274) observes, “ogni cultura elabora un proprio repertorio di emozioni, stabilendo ciò che è riconosciuto, nominato e comunicabile, e ciò che resta invece implicito o indicibile”. In the same direction, the Atlas of Human Emotions (2017) highlights that each culture possesses its own emotional lexicon, which both reflects and shapes the way individuals experience and communicate emotions.

This suggests that emotions are not only expressed differently but also perceived and experienced differently depending on the lexical resources available in each language. Watt Smith (2017) observes that it is within language that emotions take shape. Cultures that possess many words for the same feeling are those that explore it, analyse it, and attribute value to it; where words are lacking, emotions wander like shadows. This reflection underscores the extent to which language and culture shape emotional experience, making an intercultural approach necessary even when addressing affective communication. Emotional education, therefore, cannot be separated from linguistic and cultural awareness. Where one culture teaches the expression of an emotion, another may teach its suppression or neglect, simply because it lacks the words to name it.

Another important feature of the relationship between culture and communication is ethnocentrism — the tendency to view one's own cultural practices as normal, superior, or universally valid. As Anolli (2004) notes, each culture interprets the world through its own filters and tends to judge others on the basis of its own values and norms. Physiological reactions may be universal, but their interpretation and social acceptance differ across cultures. For example, sweating is often stigmatised in societies where personal hygiene is paramount to avoid body odor, as in many Arab contexts, while in tropical cultures it is more easily tolerated. Crying, a natural response commonly associated with sadness but also with joy, is likewise influenced by cultural expectations: in many societies it is considered more acceptable for women than for men. In this sense, ethnocentrism can lead individuals to evaluate other cultures solely through the lens of their own values and beliefs. This often results in unfamiliar behaviours being labelled as odd, disrespectful, or even inferior. Such reactions typically arise from a lack of awareness of the diversity of communication styles across cultures, fostering negative attitudes and feelings toward others and their cultural backgrounds.

The core values of the communication–culture relationship involve navigating relationships, interpreting social cues, and negotiating meaning. Poyatos (2002, p. 9) emphasises that nonverbal communication is "an ever-present context for all verbal discourse." It serves as the silent framework that gives meaning to words. Without understanding this cultural framework, conversations risk being superficial or, worse, entirely misunderstood. Ultimately, culture and communication exist in a continuous dialogue that shape people in countless different ways. In order to build good human relationships and coexist in an increasingly multicultural world, it is important to develop cultural empathy. Poyatos (2002) points out that effective intercultural communication goes beyond just knowing the language; it also involves "the willingness to observe, interpret, and feel with the other." Essentially, having cultural empathy enables communicators to grasp not just the words being spoken, but also the underlying reasons for how they are expressed. Antonelli (2004) underlines that cultural empathy involves the ability to place oneself in another's

perspective, accepting that their way of perceiving and communicating may differ from our own, but is nonetheless equally valid. In this respect, cultural empathy is not just a skill — it is an attitude, a way of engaging with the world that embraces diversity as a source of enrichment rather than a barrier. It is one of the most powerful tools for creating genuine intercultural understanding and successful communication.

2.2 Cultural Differences in Nonverbal Communication

One of the most fascinating — and at the same time challenging — aspects of NVC is that it is not universal. The ways in which people use and interpret nonverbal elements differ greatly from culture to culture. These differences can be decisive in daily interactions because they dictate how people perceive values, qualities and behaviours like politeness, sincerity, respect and emotional states. Nonverbal communication is often taken for granted because it operates below the level of conscious awareness. However, what is considered as normal in one culture might be considered strange, inappropriate, or even offensive in another. For this reason, even routine exchanges can lead to complications in cross-cultural contexts. In some cultures, a casual greeting may include a light touch on the arm, which is interpreted as a friendly gesture, while in others it could be seen as invasive or overly intimate. A long-lasting gaze might be interpreted as confidence in one culture, but as aggression or disrespect in another. Even silence can be misinterpreted: it may express agreement and comfort in some settings, or confusion and tension in others. As Poyatos (2002, p. 9) explains, “touch, gaze, facial expressions, gestures, proxemics and silence may be interpreted very differently across cultures. What in one culture may be a sign of closeness or confidence may be considered invasive, inappropriate, or even rude in another.” These differences are not minor details when communicating — they are decisive elements that establish whether a message as intended or misinterpreted. In daily life, misreading a NVC factor can lead to discomfort or embarrassment. On the other side awareness and sensitivity to these differences can transform communication into a powerful tool for building trust and mutual respect. Balboni (2007, p. 58) cautions that what appears to be universally understood — particularly nonverbal communication — is often deeply rooted in cultural norms. He explains that “I linguaggi non verbali […] sono altrettanto nazionali e culturali quanto le

lingue verbali", suggesting that assumptions about shared codes can easily lead to miscommunication. In other words, assuming that others share our silent rules is precisely what makes intercultural communication so vulnerable to misunderstanding. Exploring these differences is important because nonverbal signals often express feelings and relationships in ways that words alone cannot. Learning to notice and respect these subtle differences is key to becoming a good and thoughtful communicator in any cultural setting. In this section, we will explore three crucial areas where cultural differences in nonverbal communication are particularly prominent.

2.2.1. Posture

Posture is a vital component of nonverbal communication, as it reveals relational intentions, emotions, and social dynamics in interaction. Argyle (1988, p. XII) emphasizes that "non-verbal communication — the eye movements, facial expressions, tone of voice, postures and gestures that we all use more or less consciously and more or less effectively — can enhance or diminish every form of social interaction". Within this framework, posture cannot be considered neutral, since the way individuals hold their bodies inevitably communicates meaning. Argyle's research also demonstrates that nonverbal cues, and particularly postural signals, often carry more weight than verbal utterances in conveying dominance and hierarchy, confirming the central role of body language in structuring interpersonal relationships. Cultural variations strongly influence the interpretation of posture. In many Western contexts, for example, an upright stance with open shoulders and a slight forward inclination is commonly associated with attentiveness and respect. Yet, as Hall (1966) reminds us, what is considered respectful in one cultural system may appear overly direct or even aggressive in another. In Japan, for instance, adopting a posture that appears too relaxed in the presence of authority may be interpreted as a lack of decorum, while in Mediterranean societies a more informal bodily stance can instead suggest openness and relational warmth (Matsumoto & Hwang, 2013). Such examples underline how posture simultaneously reflects individual expression and broader cultural codes.

From a functional perspective, posture contributes to the regulation of interaction. Bodily inclinations or shifts in shoulder alignment may indicate the wish to take the floor, to conclude an utterance, or to express agreement or disagreement. As noted in studies on kinesics, "gestures and postures are frequent and continuous movements of the body that reflect individual thought processes and regulate communication" (Galloway, 1968, p. 172). However, these signals are not universally shared, and this opens the possibility of intercultural misunderstandings. A simple example is the gesture of crossing one's arms: in some cultures, it may indicate comfort, while in others it is perceived as a defensive or closed attitude. Poyatos (2002) situates posture within a larger semiotic system, integrating it with verbal language, paralanguage, and other kinesic behaviors. In his view, postures function as 'culturemes', culturally embedded codes whose meaning cannot be separated from the social context in which they occur. This theoretical perspective highlights how posture is not only a matter of physical stance but also a cultural signifier that shapes the interpretation of interpersonal exchanges.

2.2.2. Proxemics

The concept of interpersonal distance is strongly influenced by culture, as are most aspects of nonverbal communication. In Mediterranean and Latin American cultures, interpersonal distance tends to be reduced, and physical closeness is interpreted as a sign of friendliness and involvement. By contrast, in Northern European and Asian contexts, greater distance is preferred, as it conveys respect and discretion. If not understood, these cultural differences can easily generate misunderstandings: a person who comes too close may be perceived as intrusive, while someone who keeps their distance may appear cold or detached. Such variations in the use of space become particularly relevant in intercultural contexts, where proxemics — the study of interpersonal distance — represents an essential dimension of social interaction. The notion of proxemics was first introduced by Edward T. Hall (1959, p. 161), who defined it as the study of "the interrelated observations and theories of man's use of space as a specialised elaboration of culture." In this perspective, space is not merely physical distance, but a silent language that conveys relationships, emotions, power dynamics, and cultural identity. Personal space is not universal: it is strongly shaped by

cultural norms and by the meaning people attach to it. Hall (1959, pp. 108–109) identified four basic spatial zones:

a. Intimate Distance (0-45 cm): Reserved for close family, partners, or trusted friends.
b. Personal Distance (45 cm-1.2 m): For conversations with friends and acquaintances.
c. Social Distance (1.2-3.6 m): Appropriate for interactions among strangers or in professional contexts.
d. Public Distance (over 3.6 m): Used for public speaking or addressing groups

However, the level of comfort and discomfort varies around the world. In Mediterranean and Latin American cultures, people are generally comfortable standing much closer to each other during conversations, even with strangers. Closeness is a sign of warmth, interest and engagement. By contrast, in Northern European and East Asian cultures, greater distance is maintained, and physical closeness can be perceived as intrusive. As Balboni (2006, p. 138) observes, "la distanza interpersonale è una grammatica culturale silenziosa, ma potentissima." This silent grammar shapes interactions in profound ways.

In Italy, Spain and Greece, conversations often happen within personal distance or closer. It is quite normal for people from those cultures to touch someone's arm while communicating, leaning forward, or standing shoulder to shoulder as signs of involvement and friendliness. Doing the opposite, backing away, may be seen as a signal of coldness, rejection, or suspicion. Similarly, Latin Americans are typically comfortable with physical proximity, frequent touch, and face-to-face conversations as expressions of connection. Stepping back too far may be read as disinterest. On the contrary, countries like Germany, Sweden, or Finland place high value on personal space, and people usually maintain more distance during conversations. As Morris et al. (1979, p. 76) explain, "in cultures with larger personal space bubbles, moving closer can trigger a subconscious flight reaction." In East Asia, too, people prefer to maintain distance; in Japan, Korea and China, closeness — especially with strangers — may feel intrusive. At the same time, in these contexts eye contact plays a fundamental role: avoiding it may be a sign of respect, unlike in Mediterranean societies where it is often interpreted as rudeness. Matsumoto and Hwang (2013, p. 553) note that

“cultures also differ in the use of interpersonal space […]. Asian cultures tend to emphasise social harmony and respect for status and hierarchy.”

In the Middle East, proxemic norms display another variation. Among same-gender individuals, people often stand closer during conversations, while strict boundaries exist between men and women, particularly in public interactions. Touching or standing too close to someone of the opposite sex may be inappropriate outside family contexts. Proxemics also reveals power relationships. In many countries, higher-status individuals may feel more comfortable invading the personal space of lower-status individuals, while the reverse may be taboo. Physical space can thus signal dominance (for example, standing over someone sitting down) or deference (keeping a respectful distance). Recent research confirms that these norms are particularly evident in Saudi Arabia, “Proxemics in Saudi classrooms is strongly influenced by cultural expectations related to gender and hierarchy, with close distances often tolerated among same-gender individuals, while strict norms regulate interactions between males and females.” (Akram, 2019, p. 13). These invisible and culturally encoded rules influence countless everyday situations. For this reason, recognising proxemic differences is a fundamental component of effective and respectful communication. As Hall (1959) first introduced through the concept of proxemics, interpersonal distance is a ‘silent language’ that varies dramatically across cultures. For instance, standing too close while waiting in line may be perfectly acceptable in many Latin cultures, but it would feel intrusive or even aggressive in Northern European contexts (Morris et al., 1979). A teacher approaching a student’s desk in Italy may be perceived as warm and supportive, while the same behaviour in Japan might be considered too invasive (Matsumoto & Hwang, 2013, p. 553). In business negotiations, sitting far apart might be seen as cold or distant in Latin America, whereas in Sweden it may be interpreted as respectful and appropriate (Axtell, 1998). Failure to recognise proxemic differences can lead to misunderstandings, discomfort, or unintended offence. Conversely, awareness and adaptation can foster trust and comfort in intercultural exchanges.

2.2.3. Haptics (Physical Touch)

Physical touch, or haptics, is another essential dimension of nonverbal communication that reveals striking intercultural variations. Touch can express affection, solidarity, or authority, but it can also create discomfort or even offence, depending on cultural norms. As Hall (1959) noted in his seminal work on the 'silent languages' of culture, the use of touch is never neutral, but rather a learned code that conveys relational meanings within specific cultural frameworks.

In Mediterranean and Latin American cultures, touch is an integral part of everyday communication. Gestures such as a pat on the back, a handshake prolonged by the other hand, or a touch on the arm during a conversation are perceived as signs of warmth, familiarity, and involvement. Refusing or avoiding touch in such contexts may be interpreted as aloofness or lack of interest. In Italy, Spain, and much of Latin America, it is common to greet friends or acquaintances with a kiss on the cheek, an act that not only conveys affection but also strengthens social bonds. In contrast, Northern European and East Asian societies often restrict physical contact, especially in public settings. In countries such as Sweden, Finland, or Japan, touch is limited to close family or intimate partners, while social interactions tend to rely more heavily on verbal language or other nonverbal codes such as gaze and posture. Matsumoto and Hwang (2013, p. 553) point out that in East Asian cultures, social harmony and respect for hierarchy frequently discourage overt displays of physical intimacy. In these contexts, an unexpected touch may be perceived as an intrusion into personal space rather than a gesture of friendliness.

The meaning of touch also depends on the type of relationship involved. Suvilehto et al. (2019) found that patterns of social touching are remarkably consistent within cultures but vary considerably across them. Their cross-cultural study demonstrated that people are generally comfortable with touch from close relatives and friends, but norms differ sharply when it comes to acquaintances, colleagues, or strangers. For example, in the Middle East, same-gender individuals may hold hands as a sign of friendship, while cross-gender touch in public is restricted or even taboo due to religious and cultural norms. Touch can also

function as an expression of power dynamics. As Burgoon and Dunbar (2006) argue, nonverbal behaviors such as touch are often used to signal dominance or authority. A manager placing a hand on an employee's shoulder may communicate reassurance in one context, but in another it may highlight asymmetry and control. Similarly, in formal settings such as diplomatic encounters, even the length and firmness of a handshake can carry symbolic weight, either reinforce mutual respect or signal rivalry.

2.2.4. Gestures and Intercultural Communication

Among the many dimensions of nonverbal communication, gestures are perhaps the most visible and, at the same time, the most culturally deceptive. They can complement speech, clarify meaning, and sometimes substitute verbal language altogether. Yet, gestures are far from universal: the same movement may convey radically different meanings depending on the cultural context, and what is friendly in one society may be offensive in another. One illustrative example is the gesture used to beckon someone. In Italy or the United States, it is commonly performed with the palm facing upward and the fingers curling toward oneself. In Japan, however, the same gesture is made with the palm facing downward, since the upward version is considered rude. In the Philippines, the palm-up beckoning gesture directed at a person is interpreted as highly disrespectful, as it is normally reserved for calling animals (Matsumoto & Hwang, 2013, pp. 69–70).

Gestures can also vary in meaning depending on context. For instance, the so-called 'cutthroat' gesture, typically associated with finality or threat in Western contexts, is used in Japan to mean simply 'no more' or 'finished', without violent connotation (Morris et al., 1979). Similarly, finger snapping, which in Italy can be used to call attention or to mark rhythm, may be seen as arrogant if directed at a person such as a waiter. In parts of West Africa, by contrast, snapping fingers after a handshake is a sign of respect (Kendon, 2004, p. 287), whereas in France or Germany it is considered extremely rude.

Italian culture provides a particularly vivid example of how gestures form a systematic component of communication. Poggi (2010) explains that "i gesti italiani possono avere

funzione deittica, sostitutiva, integrativa, ma anche grammaticale, segnando interrogazione, negazione, esclamazione" (p. 3). This demonstrates that gestures are not ornamental but carry genuine linguistic and pragmatic weight. Outside Italy, however, these same gestures may be misinterpreted as excessive, aggressive, or even rude, and in popular culture they are often reduced to stereotypes that obscure their communicative richness. As Kendon (2004) notes, when gestures are detached from their original cultural framework, they risk losing their true meaning.

Ultimately, gestures confirm the deeply cultural nature of nonverbal codes. This reminder underlines the risks of assuming universality in nonverbal communication: a gesture that expresses warmth in one culture may provoke discomfort in another. For this reason, intercultural communicative competence requires not only linguistic mastery but also the ability to decode and interpret the silent grammar of gestures.

2.2.4.1 Hand Gestures

Hand gestures represent one of the most powerful and, at the same time, most ambiguous forms of nonverbal communication. While they can clarify or even replace spoken words, their meanings are highly culture-bound. A gesture considered positive or neutral in one society may be perceived as vulgar or offensive in another. The 'OK' sign — made by touching the thumb and forefinger into a circle — is a striking example. In much of the Western world, it communicates that 'everything is fine', but in Brazil and Turkey it is considered an obscene gesture, while in France it can mean 'zero' or 'worthless' (Morris et al., 1979, p. 117; Axtell, 1998, p. 74). Similarly, the well-known 'thumbs-up" is usually interpreted as approval in Western countries, but in parts of the Middle East it may be taken as an insult (Morris et al., 1979). Another case is the 'V' sign: when shown with the palm outward it means peace or victory in most of the Western world, but with the palm facing inward, particularly in the UK, Australia, and New Zealand, it becomes an obscene gesture. As Kendon (2004, p. 51) observes, "a simple reversal of the hand's orientation can transform a symbol of peace into a symbol of contempt."

Other hand movements also illustrate intercultural differences. Pointing with the index finger is normal in most Western cultures, but considered impolite in many Asian societies, where people may use the whole hand or even their chin instead (Axtell, 1998). Handshakes, too, vary in meaning: a firm handshake is valued as confidence in the West, while in some Asian cultures it may appear overly aggressive. In certain Middle Eastern contexts, handshakes between men and women may even be avoided altogether for religious reasons (Matsumoto & Hwang, 2013).

Finally, culturally specific taboos also involve the hands. The 'cutthroat' gesture, signalling finality or threat in the West, in Japan simply indicates 'no more' or 'finished' (Morris et al., 1979). The horn gesture (*mano a corna*) in Italy traditionally wards off the *malocchio*, but in Spain and Brazil it can imply infidelity. These examples confirm that hand gestures are far from universal: they are culturally encoded, and only intercultural awareness allows them to be correctly understood.

2.2.4.2 Head Movements and Head-related Gestures

Head movements constitute another crucial area of gestural communication, and like hand gestures, they vary dramatically across cultures. The most familiar examples are nodding and headshaking, which are often assumed to have universal meaning but in fact they do not. In much of the Western world, nodding up and down indicates agreement, while shaking the head side to side means refusal. Yet in Bulgaria and in some parts of Greece, the opposite holds true: nodding can mean 'no', while shaking the head may mean 'yes' (Axtell, 1998, pp. 67-68). In Greece, moreover, a single upward nod, often accompanied by a tongue click, expresses negation. These differences can easily lead to misunderstandings, particularly in intercultural encounters where such subtle variations are rarely anticipated. Cultural codes also influence how the head may be touched or displayed. In many Western contexts, tapping the head can be a playful sign of intelligence or the sudden arrival of an idea. By contrast, in several Asian cultures the head is considered sacred. In Thailand and Malaysia, for example, touching someone's head — especially that of a child — is taboo and highly disrespectful (Crystal, 1987). These cultural norms reflect the symbolic importance attributed to the body

in different traditions, where the head may represent not only intellect but also dignity or spirituality.

Even the orientation of the head during interaction carries meaning. Lowering the head may communicate humility or respect in East Asian contexts, whereas in many Mediterranean societies it can suggest embarrassment or withdrawal. Conversely, prolonged direct head orientation combined with eye contact in Mediterranean cultures is often interpreted as engagement, while in East Asian settings it may be perceived as confrontational. As with hand gestures, head movements illustrate how profoundly cultural frameworks shape the interpretation of nonverbal behavior. What seems like a simple nod, a head tilt, or a touch of the forehead may generate understanding in one society and discomfort in another. For this reason, intercultural competence requires not only sensitivity to verbal codes but also awareness of the silent grammar of head gestures.

2.2.5. Eye Contact and Gaze in Intercultural Communication

The eyes constitute one of the most expressive channels of nonverbal communication, regulating interaction, conveying emotions, and reflecting cultural values. However, the meaning of gaze is not universal; it is shaped by the social and cultural frameworks in which it is embedded.

In Mediterranean societies, prolonged eye contact is commonly associated with engagement, sincerity, and trust. Avoiding the gaze, by contrast, may be interpreted as a lack of interest or even dishonesty. In East Asian cultures, however, direct eye contact is often restricted, particularly in hierarchical relationships. Matsumoto and Hwang (2013, p. 553) observe that "Asian cultures tend to emphasise social harmony and respect for status and hierarchy," which often translates into more indirect or controlled gaze behaviour. In these contexts, lowering the gaze can be a sign of politeness and deference rather than avoidance. As Hall (1959, p. 46) reminds us, "context is communication […]. Significant use of context can become invisible to those who share it; yet it creates confusion for those who do not." Eye contact exemplifies this principle: what is natural in one cultural environment may cause

embarrassment or discomfort in another. In Middle Eastern cultures, for example, strong eye contact between men can signal honesty and attentiveness, while between men and women it may be considered inappropriate in public settings, depending on religious and cultural norms.

Gaze also regulates the rhythm of conversation. Argyle (1988, p. 153) highlights that "gaze is used in conversation to regulate turn-taking, to signal interest, and to provide feedback to the speaker." In Western societies, breaking eye contact may signal the end of a turn, inviting the interlocutor to speak. In other cultural contexts, however, silence or lowering the gaze may serve the same function and failing to recognise this can lead to miscommunication. Moreover, gaze reflects power relations. Burgoon and Dunbar (2006) emphasise that nonverbal behaviour, including eye contact, is a means of expressing dominance and control. Individuals in higher-status positions may feel entitled to maintain eye contact for longer, whereas subordinates often avert their gaze as a sign of respect. Misinterpretations can easily arise in an intercultural classroom, for instance, a student who avoids eye contact may be judged as inattentive or insecure, when in fact they are adhering to cultural norms of deference.

In conclusion, gaze is one of the clearest examples of a 'silent language' that varies dramatically across cultures. It can foster trust and connection, but it can just as easily create discomfort or misunderstanding if misinterpreted. Developing intercultural communicative competence therefore requires not only linguistic proficiency but also the ability to decode the cultural grammars of the eyes.

2.2.6. Mouth

Behaviours associated with the mouth, particularly during eating, provide a striking example of how cultural norms shape nonverbal communication. Practices such as chewing with the mouth open or making audible sounds while eating are not biologically determined but socially regulated, and their meaning can differ radically across cultures. In many Western societies, eating quietly and with one's mouth closed is considered a fundamental rule of

etiquette. Chewing noisily or talking with food in one's mouth is often associated with bad manners, lack of respect for others at the table, and even poor education. Table manners in these contexts are part of what Poyatos (2002, p. 9) calls "the ever-present context for all verbal discourse," since they provide the silent framework that shapes interaction and evaluation of social behaviour. By contrast, in several East Asian cultures, the sounds of eating are not only tolerated but may be positively valued. In Japan, for instance, slurping noodles is a sign of appreciation for the meal, signalling both enjoyment and respect for the cook. In China, audible eating sounds can also indicate satisfaction, whereas eating in complete silence might be interpreted as indifference. Matsumoto and Hwang (2013, p. 555) note that "display rules govern not only the expression of emotion but also the regulation of daily behaviours, including those surrounding food consumption." Thus, what is condemned as impolite in one cultural setting may serve as a marker of gratitude and sociability in another. Even within Europe, differences exist. In Mediterranean countries, eating tends to be a more expressive and social activity, where lively conversation at the table is normal, while in Northern European contexts stricter norms of discretion prevail. Such contrasts reveal how table behaviour functions as a form of nonverbal communication that encodes values such as respect, conviviality, or restraint.

Beyond eating behaviours, the mouth also plays a central role in another universal nonverbal signal: the smile. Although smiling is often considered a universal expression of happiness, its social meaning and acceptability vary considerably across cultures. In the United States, smiling is strongly encouraged in public interactions, where it is associated with friendliness, openness, and approachability. In Mediterranean countries as well, smiling can function as a relational tool, expressing warmth and sociability. By contrast, in some Northern European and East Asian cultures, smiling is less frequent in public spaces and may be reserved for close relationships or specific social contexts. Matsumoto and Hwang (2013, p. 549) emphasise that "cultural differences exist in both the frequency and intensity of emotional expressions such as smiling," reflecting broader cultural attitudes toward emotion regulation. In Russia, for example, smiling at strangers is not common and may even be interpreted as insincere or superficial, whereas in the United States the opposite holds true failing to smile

in everyday encounters may be perceived as coldness or hostility. Similarly, in Japan, smiling can sometimes serve to mask negative emotions such as embarrassment or discomfort, rather than to express joy. As Hall (1990, p. 3) reminds us, "the meanings of silence are among the most difficult to interpret in intercultural encounters"; the same is true of smiling, which can conceal as much as it reveals depending on the cultural context.

2.2.7. Arms

Arm-related gestures — including embracing, linking arms, or walking arm-in-arm — serve as potent nonverbal tokens of affection, solidarity, or camaraderie. Yet, like other nonverbal codes, their interpretation is deeply culturally bound. In many Mediterranean and Latin American contexts, for instance, it is commonplace to see friends of the same sex walking with their arms linked or even hugging in public, purely as expressions of friendship and warmth. Similarly, in Middle Eastern cultures such as Saudi Arabia, "two men holding hands in public when walking somewhere" is understood as a gesture of friendship, not romantic implication (Cultural Atlas, 2023).

Among Muslim communities, the dynamics of physical contact are guided by religious and social norms. While physical touch between opposite genders — such as handshaking or hugging — is generally avoided unless between close family members, affectionate gestures like hugging and cheek-kissing among same-sex individuals, especially women, are widely practiced and socially acceptable. As one guide notes, "Shaking hands and hugging others of the same gender is perfectly acceptable though" (Review of Religions, 2022). These variations can be understood through the lens of high- and low-contact cultures. In high-contact cultures — common in South America, Southern Europe, the Middle East, and parts of Africa and Russia — touch and close physical proximity are routine components of interpersonal communication. Conversely, in low-contact cultures — such as northern Europe, parts of Asia, and North America — physical touch is far more restrained; gestures like hugging or linking arms with acquaintances may feel overly intimate or inappropriate.

From a functional perspective, haptic communication via the arms can denote different emotional and relational intents. Heslin's typology of touch describes categories such as friendship/warmth, social/polite, or control, each interpreted differently depending on cultural norms. An affectionate arm-hug in a Mediterranean context may foster closeness and inclusion, while the same gesture in a culturally reserved setting could be seen as an intrusion into personal boundaries.

2.2.8. Torso

The position of the torso, especially when sitting or leaning, is a powerful but often overlooked aspect of nonverbal communication. As Argyle (1988, p. 153) points out, "posture and body orientation can signal a wide range of interpersonal attitudes, from intimacy to hostility." In Mediterranean cultures, leaning forward while sitting is usually seen as a sign of interest and closeness, while in Northern Europe it may feel intrusive. Conversely, maintaining a straight and composed posture is highly valued in East Asia, where sitting in a relaxed way during formal encounters can be judged as disrespectful. The torso also reflects power relations: expansive postures are linked to dominance, while contracted or withdrawn ones may indicate deference. As Morris et al. (1979, p. 76) observe, "in cultures with larger personal space bubbles, moving closer can trigger a subconscious flight reaction." In short, the way people orient their torso is a silent cultural grammar that shapes how respect, engagement, or distance are communicated across cultures.

2.2.9. Feet and Body Orientation

Feet and body orientation also carry significant cultural meaning. In many Western societies, showing the soles of one's feet is unremarkable and usually unintentional. By contrast, in Middle Eastern, Thai, and Muslim cultures it is considered highly disrespectful, as feet are seen as the lowest and "dirtiest" part of the body. As Morris et al. (1979, p. 76) note, "in cultures with larger personal space bubbles, moving closer can trigger a subconscious flight reaction" — a reminder that even the orientation of the body, including the feet, can evoke strong cultural reactions. Matsumoto and Hwang (2013, p. 75) underline this point: "even the orientation of body parts can carry powerful cultural messages." For example, pointing

at someone with a foot or exposing the sole can be interpreted as an insult in parts of Asia and the Middle East, while in Western settings the same behaviour may pass unnoticed. Feet position also regulates interactional dynamics. Sitting with crossed legs, pointing the foot toward someone, or tapping the feet can all be read as signals of attitude or involvement, but their interpretation varies across cultures. What in one culture might be seen as relaxed or informal can elsewhere be perceived as dismissive or disrespectful.

2.2.10. Facial Expressions and Emotional Display

Facial expressions are often regarded as the most immediate and powerful form of nonverbal communication. They reveal emotions, regulate interaction, and complement verbal messages. Ekman and Friesen (1969, p. 57) famously observed that "display rules are acquired through socialisation and operate largely beneath conscious awareness, shaping how people interpret and produce emotional expressions." In other words, while the biological basis of emotions may be universal, their outward expression is strongly influenced by cultural norms.

In Western cultures and Southern Europe, emotional expressiveness through the face is generally valued. Smiling openly, frowning, or showing surprise are considered natural signals of sincerity and engagement. By contrast, in East Asian cultures emotional restraint is often preferred. Matsumoto and Hwang (2013, p. 549) note that "cultures differ in the frequency and intensity of emotional expressions such as smiling", reflecting broader cultural tendencies toward regulation of affect. In Japan, for example, smiling may sometimes serve to mask discomfort or embarrassment rather than to convey joy. Northern European societies also tend to display a lower degree of facial expressiveness in public, where neutrality is often associated with professionalism or self-control. In Russia, smiling at strangers may be interpreted as insincere or superficial, whereas in the United States failing to smile in everyday encounters may be read as coldness or even hostility. These contrasts highlight the danger of assuming universality in the reading of emotions.

Facial expressions also carry important implications in hierarchical and professional contexts. In cultures that emphasise respect for authority, such as East Asia, controlling facial expressions — avoiding overt anger or disapproval — serves to maintain harmony and social order. Conversely, in cultures that value directness, such as many Western societies, openly expressing discontent or disagreement through the face can be seen as honest and constructive.

Intercultural competence therefore requires sensitivity to these cultural grammars of the face, as failing to decode them correctly can lead to serious misunderstandings in both personal and professional interaction.

2.2.11. Objects and Clothing

Objects and clothing represent two important but often underestimated dimensions of nonverbal communication, both included among the extralinguistic competence that Balboni and Caon (2015) consider fundamental for intercultural competence. Objects acquire symbolic meanings depending on cultural frameworks. Gift-giving practices offer a clear example: in Japan, the act of wrapping is essential to show care and respect for the recipient; in China, the choice of the object itself is crucial, since some gifts — such as clocks — may evoke associations with death or separation; in the United States, by contrast, leaving the price tag visible is sometimes considered acceptable, as it reflects the economic value of the gift as part of the appreciation. Even the exchange of objects follows cultural norms: while in Western contexts offering something with one hand is normal, in East Asian societies the use of both hands is expected, as offering with a single hand may be interpreted as careless or disrespectful (Axtell, 1998).

Clothing refers to a cultural code that communicates identity, authority, and belonging. As Balboni and Caon (2015, pp. 77-78) observe, "il modo in cui ci si presenta, anche attraverso l'abbigliamento, può variare profondamente da una cultura all'altra, veicolando rispetto, autorità, informalità oppure, al contrario, risultando inadeguato o offensivo." Clothing choices are often tied to formality and social conventions: in Japan, for example, sober attire

in professional contexts is considered a mark of seriousness and respect for hierarchy, while in Mediterranean societies there is generally greater tolerance for colour and personal expression. Cultural differences also emerge clearly in ritual contexts such as funerals. In Italy and most Western societies, black is traditionally associated with mourning, whereas in China and other East Asian cultures white is the colour of death and is worn during funerary rites (Chen & Chu, 2022). These contrasting codes show how clothing functions as a symbolic language: the same colour or garment may communicate respect in one culture and offence in another.

Together, objects and clothing confirm that material and visual dimensions are never neutral: they are cultural signifiers that regulate interaction, shape perceptions, and decisively contribute to the effectiveness of intercultural communication.

2.3 Paralinguistic Feattures

Paralinguistic features — such as tone, volume, pitch, and rhythm — form an integral part of communication, shaping how verbal messages are perceived. As Hall (1959, p. 186) famously noted, "culture is communication and communication is culture": the way we use our voices is therefore not simply individual but deeply embedded in cultural norms. One of the clearest intercultural contrasts concerns the tone of voice. In Mediterranean cultures such as Italy and Spain, speech tends to be characterised by higher volume, greater variation in pitch, and faster rhythm. Speaking loudly is not necessarily perceived as aggressive or impolite; on the contrary, it often communicates involvement, passion, and sincerity. In these contexts, a lively tone of voice is interpreted as a natural extension of emotional expressiveness and social warmth. In Northern European cultures, by contrast, a more moderate or subdued tone is preferred. Scandinavians and Germans, for instance, often value restraint in vocal delivery, associating lower volume with respect, self-control, and professionalism. As noted in the *Cultural Atlas* (n.d.), in German culture speaking too loudly is often perceived as inappropriate, since communication norms favour clarity and moderation rather than excessive volume. Raising one's voice in public or in professional contexts may be perceived as unnecessary or even rude. As Argyle (1988, p. 154) explains,

“paralinguistic cues such as loudness and pitch variation are strongly influenced by social rules, and what is acceptable in one culture may be judged as inappropriate in another.”

These differences can easily generate misinterpretations. An Italian speaker addressing a Northern European audience with enthusiasm and a loud tone may unintentionally be perceived as aggressive, while a Scandinavian speaking softly in Italy may be judged as cold or lacking conviction. Awareness of such contrasts is therefore essential in intercultural communication, especially in educational and professional settings where tone of voice strongly affects the perception of credibility and relational closeness.

2.3.1. The Power of Silence

Silence is perhaps the most underestimated form of nonverbal communication, yet it carries a wealth of meanings that vary across cultures. As Corsaro (2011, p. 26) affirms, “il silenzio non è mai neutro: comunica intenzioni, emozioni, atteggiamenti.” In many Western societies, particularly in the United States and parts of Europe, silence during conversation is perceived as awkward or uncomfortable (Steinbock, 2014). Long pauses are often interpreted as hesitation, lack of knowledge, or even tension, and communicators frequently feel compelled to fill the silence with words or small talk. Argyle (1988, p. 223) observed that “Western communicators tend to interpret silence as an absence of communication rather than as a message in itself.”

By contrast, in many East Asian cultures silence is positively valued and considered a sign of respect, politeness, or thoughtful reflection. In Japan, it is linked to the cultural concept of ma—the meaningful pause that creates space for consideration. As Matsumoto and Hwang (2013, p. 555) explain, “Silence in East Asia is not a void but a container of meaning, a sign of mutual understanding or deference.” In such contexts, responding too quickly may be judged as rash, while remaining silent demonstrates careful evaluation. Similar patterns are found among Indigenous peoples of North America, where silence is a mark of wisdom and respect, allowing space for deep thinking and avoiding unnecessary imposition of one’s

opinion. Many African cultures also employ silence as a strategy to maintain social harmony, showing deference to elders or helping to manage conflict. In the Middle East, silence may signal disagreement or refusal in some situations, but it can equally convey respect and emotional control in hierarchical or sensitive encounters (Cultural Atlas, 2024).

Silence can also function as a form of social control. The so-called 'silent treatment' is used across cultures to express disapproval or anger without words, while in educational or professional contexts teachers and authority figures may employ silence to exert pressure or indicate discontent. As Poyatos (2002, p. 129) emphasises, "Silence is a nonverbal act with as many emotional and relational meanings as words themselves." Interpreting silence across cultures is particularly challenging because its meanings are often contradictory. As Hall (1990, p. 3) underlined, "The meanings of silence are among the most difficult to interpret in intercultural encounters, precisely because silence can hide as much as it reveals." For this reason, intercultural competence requires the ability to suspend judgment, observe carefully, and avoid projecting one's own cultural assumptions onto the silent behaviour of others.

2.4 The Risks of Miscommunication in Nonverbal Interaction

Intercultural communication is not merely about learning different gestures, spaces, or customers. The real challenge is the mental filters that shape what we see, interpret, and believe. Due to these filters, there might be some invisible barriers, which can be more powerful than any linguistic difference. According to Balboni and Caon (2015), the true challenge in intercultural communication lies not in language itself, but in how individuals perceive others as fundamentally different or distant — an attitude that can hinder mutual understanding even when linguistic competence is present. At the core of many intercultural misunderstandings lies ethnocentrism. This is the phenomenon in which one's own cultural norms and values are the standard by which all others should be measured. This belief is often unconscious, but it can be extremely dangerous. An ethnocentric person might think of other cultures as strange, illogical, or inferior. Ethnocentric can be manifested in small ways, for example, assuming that your concept of punctuality is universal, or judging

someone's silence as rude rather than respectful. Argyle (1988, p. 61) defines ethnocentrism as "the tendency to evaluate other groups according to the values and standards of one's own culture, often with the feeling of superiority." The consequences of ethnocentrism can be disastrous. There can be misinterpretation of behaviours, or people can have feelings of superiority and paternalism. Another difficulty is in building trust or meaningful relationships, and this can reinforce cultural barriers. Another consequence of ethnocentrism is the emergence of of stereotypes and prejudices. A stereotype is a generalisation about a group of people that simplifies reality. Poyatos (2002, p. 560) emphasises that "culture is an ocean whose surface we glimpse, but whose depths remain unexplored." Even if stereotypes may contain a grain of truth, they are dangerous because they ignore individual differences, freeze people into rigid categories, and create expectations that distort perception. For examples, Italian people are identified as loud, emotional, and very attached to their mothers. Germans are considered Punctual and cold. Asian are all shy and reserved. All these statements can be as true as they are false. Basing one's thinking on generalisations about entire cultures is simplistic and fails to consider that each individual is unique. Not all people fit into stereotyped categories, and this often leads to feelings of marginalisation and discrimination. Not all stereotypes are negative but even positive ones deny people the right to individuality.

Prejudices are based on generalisations — they attribute the same traits to all members of a group or community, regardless of individual differences. As Duckitt (2019) explains, prejudice is a rigid and persistent evaluation of a group that resists change, even when confronted with contradictory evidence. Prejudices can be explicit — manifested through open hostility or discrimination — or implicit, meaning unconscious biases that subtly influence attitudes and behaviour. There are different types of prejudice, each targeting a specific aspect of identity or social belonging:

a. Ethnic or racial prejudice: Negative assumptions based on ethnicity or skin colour, often leading to systemic exclusion, marginalisation, and stereotyping.
b. Religious prejudice: Intolerance or hostility towards individuals or groups because of their religious beliefs, customs, or affiliations.

c. Gender-based prejudice: Discriminatory attitudes or behaviours rooted in rigid gender roles or beliefs about what men, women, or non-binary individuals should be like.
d. Social or economic prejudice: Judging individuals based on their socio-economic status, which may result in stigmatisation or unjust assumptions about character or worth.
e. Homophobic or transphobic prejudice: Prejudice targeting people based on their sexual orientation or gender identity, often manifesting through social exclusion or institutional bias.
f. Prejudice against people with disabilities: Bias that reduces individuals to their physical or cognitive conditions, often accompanied by paternalism, exclusion, or underestimation of their abilities (Duckitt, 2019).

Prejudices exist because of cognitive shortcuts — our brains simplify reality by creating categories, which can become stereotypes. Cultural influence and negative personal experience can also develop prejudices toward certain groups of people because of their cultural habits. Stereotypes and prejudices have powerful real-life consequences, according to Matsumoto and Hwang (2013), misunderstandings in nonverbal communication — often amplified by cultural stereotypes—are one of the main sources of intercultural conflict. Some of the most common consequences of stereotypes and prejudices are (Duckitt, 2019):

a. Social exclusion: people may be left out of conversations, friendships, or professional networks.
b. Miscommunication: a teacher might wrongly assume a silent student is shy or lacks ideas, when the student is simply following cultural norms.
c. Conflict escalation: misinterpretations turn small cultural differences into emotional confrontations.
d. Professional damage: business deals fail because negotiators interpret each other's signals through cultural filters.
e. Psychological harm: people feel invisible, misunderstood, or trapped in roles they never chose.

There is a reason why stereotypes and prejudices still exist. They help people feel secure in their own identity. Humans naturally group themselves into 'us' vs. 'them'. It is psychologically comfortable, and it is the core logic of ethnocentrism. However, this tendency becomes a problem in an increasingly globalised world. Hall (1990, p. 75) writes, "The paradox of intercultural communication is that we are all human yet shaped by forces we cannot always see." In this regard, it is always important to understand that culture is not identity. Balboni (2008, p. 89) insists that "l'intercultura vive nella tensione tra regola culturale e libertà individuale". The real challenge is to recognise that cultural patterns exist, but individuals are never identical to those patterns. Generalising behaviours does not allow for an intercultural perspective. Although it is a social phenomenon, it is fundamental to remember that each individual is unique in their way of being, regardless of their cultural background. In order to reduce communicative risks that could lead to intercultural conflicts, it is important to (Poggi, 2010):

a. Observe before interpreting. Jumping to conclusions does not contribute to effective communication, it is better to watch how people react in different contexts and to adapt one's communication methods and strategies in line with the individual one is interacting with.
b. Ask questions politely. Instead of assuming the reason behind someone's behaviour, it is more useful to ask about the motives for their actions or to negotiate the meaning intended by the speakers.
c. Recognise our own filters. We all have biases, be among aware of them is the first step to overcome them.
d. Avoid generalisations. It is essential not to lump an entire group of individuals together when talking about cultural habits, so as not to fall into the trap of our mind that leads us to label people according to our own beliefs.
e. The most important way to avoid communicative risks is to learn from our mistakes. Misunderstandings are inevitable, what matters is how we repair them. Poggi (2010, p. 5) underlines that "La vera competenza interculturale non è evitare gli errori, ma saperli leggere e trasformarli in apprendimento."

This last point, in particular, shows that intercultural competence is not a static skill — it is something we develop throughout our lives. As Poyatos (2002, p. 560) reminds us, "Culture is an ocean whose surface we glimpse, but whose depths remain unexplored." Travel, curiosity, and humanity allow us to transform nonverbal skills into opportunities to connect with others, to learn from them but also from ourselves, and also to grown as communicators and as human beings. And ultimately, that is the purpose of studying nonverbal communication — not to memorise gestures, but to see people as individuals, beyond silence, gestures, and cultural codes.

This chapter has shown that nonverbal communication is extremely shaped by culture. Gestures, space, silence, objects, and time are all silent languages that can unite or divide us, depending on how they are interpreted. Cultural differences not only offer richness and diversity, but also carry the risk of misunderstandings, especially when they are interpreted through the lens of stereotypes, prejudice, and ethnocentrism. Yet, as Balboni (2008; 2015) reminds us, intercultural competence is about balancing knowledge of cultural patterns with respect for individual differences. In addiction, making mistakes is essential because it helps us learn in practice how our worldview may not be shared by people from other cultures. True communication grows through curiosity, empathy, and the courage to explore beyond our own cultural boundaries.

CHAPTER 3 — **DIDACTIC IMPLICATIONS OF NONVERBAL COMMUNICATION**

Human communication is not just about words — it is a much more complex process that involves gestures, gaze, facial expressions, posture, tone of voice, physical space, and silence. All of these elements together form what we call nonverbal communication (NVC), and they are a key part of how people understand and interact with each other, especially when they do not share the same language or cultural background. Nonverbal signals are not something extra to add to verbal communication, but rather an integral component that supports and enriches the overall communicative process. They contribute to building meaning, managing relationships, and enhancing overall communication. As Balboni (2015, p. 19-20) reminds us, le parole da sole non bastano: ogni atto linguistico è immerso in un contesto comunicativo più ampio, fatto anche di sguardi, gesti, silenzi, intonazioni". This chapter explores the role of nonverbal communication (NVC) in language education through the lens of Paolo E. Balboni s framework of intercultural communicative competence (ICC), which integrates three interconnected components: linguistic competence, extralinguistic competence, and socio-pragmatic and cultural competence.

From this perspective, it becomes evident that nonverbal communication is not a peripheral or optional element, but rather a core component of communicative competence. For this reason, teachers are called upon not only to provide instruction in grammar and vocabulary, but also to foster learners 'ability to perceive and interpret the key aspects of nonverbal behaviour in authentic interaction. As Poyatos (2002, p. XXVI) cautions, nonverbal behaviour constitutes a constant backdrop to all verbal discourse; disregarding it can significantly undermine communicative effectiveness. Elements such as gestures, vocal tone, interpersonal distance, and facial expressions belong to this extralinguistic dimension, and they are crucial for both understanding others and ensuring one's own messages are correctly understood — particularly in the context of second language acquisition and intercultural communication. This chapter explores how nonverbal communication contributes to the development of communicative competence, interacts with language use in the classroom, and can be integrated into teaching in practical and culturally informed

ways. It also examines how nonverbal elements can reduce affective barriers, enhance comprehension, and foster a stronger sense of connection, expressiveness, and confidence in real-life communication.

3.1. NVC in language teaching and learning

Learning to communicate in a second language does not mean just memorising vocabulary and grammar. It is about being able to participate in real conversations, to understand what others are saying, and to express yourself in a way that makes sense — not just through words, but through your whole presence. This is where nonverbal communication becomes so important. According to Balboni's model, "la competenza comunicativa si fonda su tre pilastri: competenza linguistica, competenza extralinguistica e competenza socio-pragmatica e culturale" (Balboni & Caon, 2015, p. 21). Nonverbal communication fits naturally into the second of these: extralinguistic competence. This part of communication includes everything that is not expressed with words — like gestures (kinesics), personal space (proxemics), clothing, the use of objects, and all the vocal elements that go beyond what is said (paralinguistic features like intonation and volume). Together, they help create a more complete message and often say just as much — or even more — than the actual words. As Poyatos (2002, p.4) describes it, language, paralanguage and kinesics work together in a 'basic triple structure': "what we say, how we say it, and how we move as we say it." And in the language classroom, this is especially visible. Learners who are still developing their vocabulary frequently rely on gestures, facial expressions, and vocal intonation to support their messages or to infer the meaning of what others are saying. For instance, a teacher may say "good job" to a student, yet the actual impact of the message is conveyed more through a warm smile, an encouraging nod, or a supportive tone of voice. In a similar way, learners who lack specific lexical resources can nevertheless communicate effectively by drawing on nonverbal elements. Such signals often compensate for verbal gaps, enhance comprehensibility, and help sustain the flow of interaction. Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2010, p. 8) explain this well: "Nonverbal communication serves multiple functions, including regulating interaction, clarifying and accenting verbal messages, and managing relationships." In other words, NVC helps learners make sense of what is

happening, and it also helps build a more supportive, collaborative environment. From the teacher's side, nonverbal communication is equally important. A simple smile, a nod, an encouraging gesture, or an open posture can help reduce anxiety and make students feel more at ease. Corsaro (2011, p. 23) reminds us that "la CNV veicola emozioni, atteggiamenti e intenzioni in modo più diretto e autentico rispetto al linguaggio verbale." This is especially relevant when learners are nervous or unsure — nonverbal cues from the teacher can offer reassurance, even when words fail. This also connects to what Krashen (1982) called the 'affective filter' — that invisible barrier that goes up when learners feel anxious and goes down when they feel supported. Creating a classroom where communication feels safe and open is essential, and nonverbal communication is a powerful tool for that. At the same time, nonverbal communication is also deeply cultural. Things like gestures, facial expressions, distance between people, and eye contact do not mean the same thing everywhere. A smile can be read as warmth in one culture and as sarcasm or uncertainty in another. A hand gesture that is completely neutral in one place could be rude somewhere else. That is why Betti (2007, p. 59) points out: "el cómo se dice algo es más importante que lo que se dice." In communication, the way something is expressed — through tone, posture, or gesture — often carries more weight than the literal words themselves. For language learners, awareness of these cultural differences is essential. They must not only use nonverbal cues but also learn to interpret them in relation to the cultural background of their interlocutors. This is precisely where Balboni's concept of meta-communication becomes relevant: learners need to reflect on their own communicative style while also noticing and interpreting the styles of others. As Gudykunst and Ting-Toomey (1988) emphasise, successful intercultural communication requires both an understanding of these variations and the flexibility to adapt one's behaviour in real time. Such adaptability is key to avoiding misunderstandings, fostering mutual respect, and ensuring that the intended message is conveyed effectively across cultural boundaries. Building on Balboni's framework, Fabio Caon highlights the importance of this awareness. His proposal for a *Dizionario dei gesti degli italiani* reflects the idea that gestures are not merely expressions, but true communicative tools with their own distinct cultural meanings. As Caon (2012, p. 40) puts

it, “è necessario progettare un’educazione linguistica che includa la dimensione gestemica, affinché l’apprendente acquisisca una competenza comunicativa davvero interculturale.”

Similarly, De Iaco (2020) highlights that gestures do not just support speech — they can sometimes take its place or even anticipate it. This means that being able to read gestures is not just useful — it is genuine communication skill. This ability to interpret gestures helps learners engage in communication that goes beyond just the spoken words. Balboni believes that communicative competence is not just a fixed set of skills; it is a lively process where both verbal and nonverbal elements work together in harmony. If a learner misinterprets a gesture, tone, or distance, it can lead to confusion — even when the words are correct. That is why teaching and practicing nonverbal skills is such an important part of helping learners become truly competent communicators. As Knapp and Hall (2009, p. 22) note, “Nonverbal communication operates alongside language as a separate but interdependent system, often enriching, modifying, or even contradicting verbal messages, particularly in emotionally charged or ambiguous situations.” Therefore, learners need to cultivate not just the skill to grasp what is being said, but also how it is being said and what is conveyed through other means — like eye contact, hand gestures, tone of voice, and body posture. To conclude, nonverbal communication should not be seen as a secondary element in second language learning; it is an essential component of communicative competence, as theorised by Balboni, and a key tool for enhancing linguistic understanding, building emotional bonds, and fostering intercultural awareness. From this perspective, integrating nonverbal communication into language teaching is not optional but necessary, especially in increasingly diverse classrooms where students come from different cultural backgrounds. Teachers, therefore, must be aware of their own nonverbal style — gestures, tone of voice, facial expressions — and learn to adapt them in ways that support comprehension and strengthen rapport with learners. At the same time, they are responsible for actively guiding students in recognising, interpreting, and producing culturally appropriate nonverbal signals. This includes highlighting differences, discussing cultural taboos, and encouraging observation and reflection on nonverbal behaviour in authentic contexts. As Caon (2008) suggests, activities such as creating a *Dizionario dei gesti*, in which students collect and

compare gestures from their own culture and the target culture, can be particularly effective. Such projects not only enrich vocabulary but also promote intercultural sensitivity and meta-communicative awareness. Neglecting nonverbal competence can have serious consequences, leading to misunderstandings, embarrassment, or even conflict caused by misinterpreted gestures, inappropriate use of personal space, or unintended emotional signals. As Woolfolk and Brooks (1983, p. 514) observe, teachers 'nonverbal behaviour often provides students with crucial cues about attitudes, feelings, and expectations for participation. For this reason, weaving nonverbal competence into language education is indispensable — not only for linguistic mastery, but also for creating a respectful and inclusive classroom environment. Ultimately, integrating nonverbal communication into teaching practices is fundamental if we want learners to become not only fluent, but also confident, sensitive, and expressive communicators. Unfortunately, gestures and body movements have often been treated as background elements in formal education. But in reality, they play a key role in helping learners build meaning, negotiate interactions, and express themselves — especially when their verbal skills are still developing.

3.2. The role of gestures in second language acquisition

In teaching contexts, gestures emerge as embodied cues that anchor attention, regulate interaction and open alternative pathways through which learners may internalise knowledge. As De Iaco (2020, p. 47) puts it: "il gesto ha una funzione regolativa e simbolica nella comunicazione didattica; accompagna il linguaggio, ne rafforza il significato, a volte lo sostituisce." This way of thinking fits perfectly with what multimodal communication theories (Menegale, 2024) suggest: that we build meaning by combining what we say, how we say it, and how we move. In practice, gestures often serve as scaffolding — giving students a visual or physical reference to help them learn. When a teacher uses their hands to show the size of an object, or to act out a new verb, they are giving students a concrete image to connect with the word. And when students perform actions while learning words or structures, they are engaging embodied cognition — linking movement with memory, which strengthens understanding and retention. Caon (2012, p. 40) emphasises this point clearly: "la dimensione gestemica della comunicazione andrebbe valorizzata nella didattica

delle lingue, perché consente una modalità di apprendimento multisensoriale." This is especially helpful for younger learners, who may not yet have developed strong abstract reasoning, but can understand and repeat gestures with ease. Even adults benefit from this kind of sensory and kinesthetic learning, especially when working with real-life, communicative tasks. From a more structured point of view, gestures can be grouped according to the framework developed by Ekman and Friesen (1969), which identifies five types: emblems, illustrators, regulators, adaptors, and affect displays. In classroom settings, illustrators are used most frequently. Teachers often use them when describing size, direction, movement, or quantity, which helps reinforce what they are saying with clear, visual support. Emblems are another key category — these are culturally specific gestures that have a set meaning, like a thumbs-up or an open palm. Using emblems in class can be an entry point for talking about cultural differences in body language. For example, a common Italian gesture might be funny or offensive in another culture. These moments can open valuable discussions about culture and communication. Regulators are also common in the classroom — these are gestures that help control interaction, like raising a hand to ask a question, pointing to call on a student, or using a finger to signal silence. They are part of the invisible language of the classroom, and they are especially helpful when learners do not fully understand the teacher's verbal instructions. In these cases, gestures become procedural language — they show students what to do and how to participate even if they cannot yet say it. But gestures go deeper than just being learning tools. They are also linked to cultural identity and social meaning. As Colli (2004, p. 536) points out, "La gestualità italiana affonda le sue radici nella tradizione teatrale e popolare, e riflette una concezione espressiva e corporea della comunicazione." This means that when we teach gestures, we are also teaching cultural codes. Learners are not simply acquiring new words — they are entering a new communicative world, with its own rhythms and rules. For this reason, gestures play a crucial role in intercultural language education. Understanding how different cultures use body language helps to prevent misunderstandings and to develop pragmatic skills. As Diadori (2013, p. 41) points out, gesture education is not a matter of amusement or folklore; it is fundamental: "La gestualità va presentata agli studenti non come curiosità folcloristica,

ma come codice espressivo dotato di valore comunicativo e culturale." Teaching gestures, therefore, means enabling learners to communicate more fully, naturally, and sensitively.

Incorporating gestures into teaching methods is not just about aesthetics or expression; it is a strategic educational move. It fits perfectly with the communicative approach to language teaching, where the focus is not only on grammar, but on real communication. In this approach, gestures are not optional — they are indispensable. They help explain meaning, support comprehension, manage classroom flow, and express emotion. As Balboni and Caon (2015, p. 40) note: "insegnare una lingua significa insegnare anche a comunicare senza parole, ovvero educare alla competenza extralinguistica." Thus, gestures are not just decorative extras or something that happens around language — they are language. They play a central role in how we communicate, especially when we are learning or teaching a second language. Including them in language lessons should not be a coincidence but a conscious part of how we think about education. If gestures involve the visual and physical side of communication, paralinguistic features — like tone, pitch, pauses, and rhythm — belong to the auditory dimension. Together, they shape how we speak and how we are understood. These nonverbal cues are crucial because they carry emotional, pragmatic, and interpersonal meaning that words alone often fail to express. David Crystal makes this distinction very clear: "paralinguistic features are non-verbal, but they are not non-vocal. They are vocal features that accompany speech and contribute to communication but are not generally considered part of the language system" (Crystal, n.d, p. 163). In other words, when we speak, it is not just about what we say, but also how we say it. And this is especially important in second language learning, where understanding these subtle layers of meaning can make a huge difference in interaction. A simple question like 'Are you coming?' can express many different things—curiosity, urgency, doubt — depending on the intonation. That is why students need to train themselves not only to understand the grammar or vocabulary of a sentence, but also the tone and rhythm. Knapp and Hall (2009, p. 243) remind us that "Vocal cues can significantly influence how speakers are perceived in terms of their emotional state, credibility, and relational intentions." Caon (2008, p. 38) underlines this idea when he writes that learners need to "L'intonazione, il ritmo e le pause non sono

elementi accessori del parlato, ma segnali fondamentali che, se correttamente interpretati, permettono di cogliere appieno il significato pragmatico di un enunciato, evitando fraintendimenti interculturali." It is not a matter of listening passively — it is about learning how to notice and interpret the way things are said. Italian, for example, uses a lot of pitch variation and a lively rhythm, which can sometimes seem too intense or overly dramatic to speakers of other languages.

3.3. Classroom management and NVC

Teachers and students are constantly sharing cues, not just through spoken language but also through eye contact, body language, facial expressions, spatial arrangements, and paralinguistic signals. These cues help manage participation, indicate understanding, express emotions, and often take the place of or enhance verbal communication — especially when learners do not have full access to vocabulary or grammar. These nonverbal elements influence how learners engage, how teachers guide the lesson, and how relationships are built within the group. Every single interaction in class — whether it is a question, a correction, or even a pause — contains layers of nonverbal communication. For example, when a teacher uses a hand gesture to give the floor to a student, nods to show agreement, or makes eye contact to encourage participation, these acts are not just 'support' for speech — they are speech. Similarly, students also express a lot nonverbally. Whether they are leaning forward to show interest, looking puzzled, or avoiding eye contact, these signals give the teacher constant feedback, even when no one is speaking. Allen (1999, p. 475) makes this point very clearly:

> Control participation, signal changes, indicate who is to respond, cue choral response, mark beginnings and ends of lessons, and give students an idea of what to expect. […] Nonverbal behaviours can serve as feedback to students, reinforcing correct responses or indicating the need for improvement.

This quiet layer of communication plays a crucial role in keeping the rhythm of the lesson and in helping teachers adjust their strategies in real time. In classrooms that follow a communicative approach — where language is taught as a tool for interaction rather than as a set of rules — nonverbal communication becomes even more important. Teachers are not

just explaining; they are interacting, guiding, responding, and encouraging. They do this through their words, of course, but just as often through their posture, their facial expressions, and the tone of their voice. Schwebel and Schwebel (2002, p. 91) explain this well: "By modeling appropriate nonverbal behaviors, teachers can help students learn how to engage effectively in communicative situations." In other words, students do not just learn through explanations — they also learn by watching. Teacher modeling clear, respectful, and expressive communication give their students a real-life example to imitate. But beyond organisation and modelling, nonverbal communication also touches something deeper, which is emotions. A smile, a kind glance, or a patient gesture can go a long way in making a student feel welcome and safe. Krashen's idea of the 'affective filter' reminds us that learners need to feel comfortable in order to learn. If they are anxious or embarrassed, it is harder for them to absorb new input or to speak up. But a supportive classroom climate — one that uses warmth, encouragement, and nonverbal attentiveness — helps lower that filter. Caon (2012, pp. 39-40) writes that "La CNV, se usata consapevolmente, può trasmettere empatia, attenzione e apertura, contribuendo a creare un clima favorevole all'apprendimento e a motivare gli studenti." This means that even when students are struggling to find the right word, a simple nod of encouragement can give them the courage to keep trying. There is also another important function: nonverbal communication helps manage misunderstandings. Often, students will not say 'I do not understand' — but their body might say it for them. A furrowed brow, a sudden silence, a turned head—these are signals that attentive teachers can pick up on. And when they do, they can change their approach: slow down, repeat, use a gesture, or give an example. This ability to 'read the room' is part of what Balboni calls 'didattica dell'ascolto reciproco,'[1] where teaching evolves into a dialogue enriched by gestures and expressions as much as by spoken words. Nonverbal communication also plays a subtle but powerful role in shaping the social environment of the classroom. Students use body language to build connections, to resist, or to navigate relationships with peers.

[1] *Santipolo, M., & Mazzotta, P. (Eds.). (2018). L educazione linguistica oggi: Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni. Novara: De Agostini Scuola.*

3.3.1. Teacher's proxemics in the classroom

Teaching proxemics in educational settings is essential. Classrooms often bring together individuals from diverse cultural backgrounds, each with their own comfort zones. Educators must observe students 'reactions to physical proximity, adapt their own nonverbal behaviour accordingly, and help learners understand that physical closeness — or distance — communicates meaning, though not always the same meaning across cultures (Hall, 1959; Caon, 2012). Teachers who consistently use nonverbal signals — like gestures to start or end an activity, eye contact to invite participation, or a posture that shows attention — help create routines and rhythms that make the classroom feel safe and predictable. These small acts become part of the 'culture' of that group, and students begin to respond and adapt in kind. Through gestures, tone, space, and facial expressions, teachers and students collaboratively create a communicative environment that supports language learning. Therefore, incorporating this understanding into teacher training and everyday classroom practices is crucial, as it nurtures both language development and social intelligence, laying the groundwork for effective communication skills to thrive.

3.3.2. Eye contact and body posture

A shrug during a classmate's comment, a quick smile across the room, a posture that shows interest or detachment — these cues all contribute to the classroom atmosphere, often more than words do. Woolfolk and Brooks (1983, p. 126) highlight this well: "Nonverbal behaviours are powerful in determining classroom relationships; they shape how students perceive each other and their teacher." That is why it is so important to help students become more aware of their own nonverbal behaviour and of how to interpret that of others. This is not just a communication skill — it is a form of social intelligence that supports respect, inclusion, and empathy in diverse groups. And this becomes even more crucial in multilingual or multicultural classrooms. When students do not yet have full access to the language being used in class, they rely more heavily on what is nonverbal — gestures, tone, gaze, posture — to understand and participate. These are not fallback strategies; they are real communicative tools, and they deserve to be recognised as such. Galloway (1970, p. 4) was already writing about this over 50 years ago, noting that "The child from another culture

must master not only new verbal skills but new nonverbal ones as well. Until he has done so, he may face barriers to understanding and acceptance." It is still true today. A nod, a welcoming gesture, a calm tone — these can do more to include a learner than any translated sentence. This insight is especially relevant in early childhood and beginner settings, where understanding often comes before the ability to express oneself. Nonverbal communication plays a key role in shaping classroom identity and fostering group cohesion.

3.3.3. Paralinguistic features

Even silence carries communicative weight. As Corsaro (2011, p. 26) observes, "il silenzio non è mai neutro: comunica intenzioni, emozioni, atteggiamenti." In classroom contexts, a student's silence may be interpreted in different ways — sometimes as a sign of confusion, disinterest, or boredom, other times as insecurity or shyness. Such behaviours are often misunderstood and may trigger a chain of misinterpretations, potentially leading educators to suspect difficulties such as speech or learning disorders. This highlights the need to teach, understand, and respect silence as a communicative resource. Silence is not simply the absence of words; it is imbued with meaning, which shifts across cultural and interpersonal contexts. Similarly, variations in vocal intensity — volume, tone, rhythm, and emotional delivery — shape how a speaker's emotions, authority, and relational stance are perceived, with interpretations strongly influenced by cultural norms. For this reason, learners should be given opportunities to experiment with vocal expression as well as silence, in order to develop greater communicative awareness. In language education, silence has crucial implications. Teachers must exercise caution in interpreting students 'silence. A learner from a culture where silence is valued might be showing respect or carefully formulating an answer, rather than displaying insecurity or lack of knowledge. As Balboni (2008, p. 75) warns, "Il silenzio è un elemento importante della comunicazione, è un 'segno', non una 'assenza di segno'." Misinterpreting silence risks generating false assumptions about a learner's competence, motivation, or engagement. Also, Knapp and Hall (2009, p. 18) point out:

> Vocalics can convey a variety of information about the speaker, including emotional state, attitude toward the listener, and the relationship between them. In many instances, these

> vocal cues can influence the interpretation of the verbal message more strongly than the words themselves.

That is the reason why classroom activities that allow for vocal exploration — like reading lines with different emotions, storytelling, or dramatic dialogue practice — are not just fun exercises. They are essential for helping students become aware of how their voice carries meaning. When students learn to manage their tone and delivery, they are not just improving their pronunciation — they are learning how to sound more confident, more connected, and more socially aware. And that is exactly the kind of speaker we want to help them become. Caon (2012, p. 40) captures this perfectly when he writes: "La dimensione gestemica, al pari di quella verbale e paraverbale, va educata e allenata, fornendo agli apprendenti occasioni per riflettere sul suo uso e per imitarne i modelli efficaci." In essence, paralinguistic features are a fundamental part of extralinguistic competence, as suggested in Balboni's model. Teaching students to pay attention to tone, rhythm, volume, and even silence not only gives them technical skills but also enhances their cultural understanding and pragmatic awareness. Just like gestures, these vocal signals need to be purposefully included in teaching practices, both as input (through real listening experiences) and as output (through guided speaking activities), to help learners become effective, expressive, and culturally clever speakers.

3.4. NVC for Intercultural Competence in education

Every act of communication involves more than the exchange of words — it is an interpretation of meaning. This meaning depends not only on what is said, but also on how it is expressed and how it is received within a specific cultural context. This is particularly evident in the realm of nonverbal communication, which is strongly shaped by the values, expectations, and conventions of different cultures. Studying nonverbal behaviour, therefore, goes beyond the scope of general communication theory: it enters the field of intercultural pragmatics, which examines how individuals from diverse cultural backgrounds interpret intentions, emotions, and social signals. Precisely for this reason, nonverbal cues are especially prone to misinterpretation in intercultural exchanges. As Balboni and Caon (2015, p. 133) remind us, "la comunicazione interculturale richiede non

solo competenza linguistica, ma la capacità di decodificare segnali extralinguistici secondo le convenzioni culturali dell'interlocutore." In other words, knowing the language is not enough — students also need to learn how to 'read' the nonverbal codes of the people they are speaking with. This means that learners need to cultivate not just grammatical precision or fluency, but also the skill to recognise, interpret, and convey culturally appropriate nonverbal signals. From this perspective, nonverbal communication becomes a key part of what Balboni defines as intercultural communicative competence (ICC). Among the many cultural differences, the way people use gestures stands out as one of the most noticeable. That means the tone, gesture, and attitude behind a message can weigh more than the words themselves. Grasping these nuances is essential for language learners, as they might unintentionally step on social toes or misinterpret someone's intentions.

The way we interpret facial expressions and emotional reactions is also culturally conditioned. Poyatos (2002) warns that interpreting facial expressions without cultural awareness can easily lead to misunderstandings. We perceive a face through our own cultural lens — and that perception is not always accurate. This is why it is essential to teach learners not only to recognise emotions, but also to understand how their expression varies across cultures. In communication, nonverbal cues often give rise to misunderstandings, stereotypes, and biases. Both teachers and students may interpret silence, eye contact, or body language through their own cultural frameworks, which can result in mistaken assumptions about an individual's politeness, intelligence, or emotional state. To counter this, language education must actively promote what can be described as meta-communicative awareness: the ability to reflect on how we communicate and to step back from our own perspective. As Caon (2012, p. 36) explains, "Acquisire competenza interculturale significa anche sviluppare la consapevolezza che ogni cultura possiede un proprio codice extralinguistico, il quale deve essere appreso e interpretato con attenzione, così come si apprende una grammatica." In class, this means we should not stop at teaching what gestures mean. We should also talk about why they mean what they mean, and how that meaning differs depending on context. Activities could include comparing gestures from different cultures, watching video clips and analysing body language, or reflecting on

moments when communication broke down because of a cultural misunderstanding. These approaches help students go beyond just surface-level politeness and develop a deeper understanding of the context in which communication occurs. Intercultural competence is not something that comes naturally — it has to be cultivated. In today's globalised, multilingual world, being able to read and use nonverbal signals across cultures is just as important as knowing how to conjugate verbs or build a sentence. This is especially true in language education, where the goal is not just to teach grammar and vocabulary, but to form competent communicators who can move with awareness and sensitivity across different contexts. Caon often underlines this concept with an effective image: "Non basta insegnare le regole grammaticali di una lingua: occorre fornire agli apprendenti gli strumenti per usarla in contesti reali di comunicazione." (Caon, 2012, p. 37). In other words, focusing only on the linguistic aspect without including nonverbal and cultural components means offering an incomplete form of education.

The ideas discussed in this chapter lead us to an important teaching insight: we should not just see nonverbal communication as a side note in language education. Instead, it should be recognised as a teachable, central part of communicative competence. Too often, traditional programmes prioritise grammar, vocabulary, or comprehension exercises, while overlooking the expressive, emotional, and intercultural dimensions that are equally crucial. To truly incorporate nonverbal communication into our teaching, we need a more integrated and multimodal approach — one that considers gestures, tone, gaze, and spatial use as key resources for learning. Several scholars have already stressed this need. De Iaco (2020, p. 113), for instance, points out that "la dimensione corporea del gesto permette agli apprendenti di interiorizzare le strutture linguistiche attraverso una memoria motoria ed emozionale." This connection between gesture and memory is especially helpful for young learners or beginners, who benefit from combining verbal and physical modes of expression.

3.5 Teaching strategies and practical activities

A practical and proven method that follows this logic is the 'Total Physical Response'[2] approach, which is particularly effective with children and those at early stages of learning. This kind of approach can take many forms in the classroom. For instance, teachers can design vocabulary lessons where students act out words — especially verbs or emotions — using gestures. This does not just make the lesson more engaging; it helps students internalise the meaning of the word through physical memory. Similarly, practising dialogues while focusing on tone of voice or facial expressions gives learners the chance to adjust their communication beyond just words. Silent role-plays, miming activities, or expressive games also offer great opportunities for learners to develop fluency and confidence before they even start speaking. These kinds of exercises allow students to explore communication in a low-pressure, creative way, which can be especially empowering for shy learners or those who are still building their verbal skills. Another strategy is to work with audiovisual materials — films, interviews, commercials — where nonverbal cues like posture, gestures, tone, and facial expressions are in full display. Watching and analysing these materials helps students sharpen their observation skills and deepen their intercultural awareness. As Diadori (2013, p. 146) notes, "è importante che la didattica della lingua straniera valorizzi l'analisi dei segnali non verbali nei testi audiovisivi, per sviluppare negli studenti una competenza semiotica e pragmatica." That is, the goal is not just to understand what is said, but also how it is communicated nonverbally. A particularly interesting project, proposed by Caon (2008), is the idea of a *Dizionario dei Gesti*. Students collect, compare, and reflect on gestures from their native culture and from the target culture, creating a kind of bilingual dictionary of body language. This kind of activity does not just expand vocabulary — it encourages meta-communicative reflection and fosters critical thinking about cultural differences.

[2] *The Teacher Toolkit. (n.d.). Total Physical Response (TPR). https://ù.theteachertoolkit.com/index.php/tool/total-physical-response-tpr*

3.6 Teacher training and awareness of NVC

Another essential feature is to prepare teachers to become more aware of their own nonverbal communication. A teacher's posture, gestures, gaze, and tone all have a strong impact on classroom dynamics and the emotional atmosphere of the lesson. As Ragogna (2016, p. 34) reminds us, "La CNV dell'insegnante è uno strumento di regia didattica: attraverso sguardi, gesti e movimenti si struttura lo spazio della classe e si guida l'interazione." In short, teachers do not just teach through words — they teach through presence.

While many language tests tend to focus on written or spoken production, performance-based tasks like presentations, dialogues, or storytelling can incorporate criteria related to intonation, gestures, and body expressiveness. This approach reinforces the importance of nonverbal communication in achieving success and encourages students to see nonverbal behaviour as a key part of making meaning. More broadly, nonverbal communication should not only be addressed during instruction — it also deserves space in how we assess communicative competence. Integrating nonverbal communication consistently into language education also supports a broader, more humanistic vision of learning — one that involves the mind, the body, and emotion. In this view, learners are not passive recipients of rules and vocabulary, but active participants in a process that is cognitive, emotional, and deeply social. As Balboni and Caon (2015, p. 23) put it, "L'educazione linguistica efficace coinvolge dimensioni cognitive, emotive e corporee, perché l'atto comunicativo è sempre un atto complesso che impegna la persona nella sua interezza" This chapter has aimed to explore exactly that: the idea that nonverbal communication is not a secondary feature of language use, but a central part of what it means to communicate, connect, and move between cultures with awareness and confidence. In summary, the implications of nonverbal communication in language education are extensive. From gesture-based techniques to prosodic training, and from intercultural reflection to classroom management, nonverbal competence serves as a multifaceted resource. Its consistent inclusion in language curricula not only boosts communicative skills but also nurtures empathy, confidence, and cultural sensitivity — qualities that are at the core of genuine communicative competence.

3.7 Chapter summary

This chapter has explored the fundamental role of nonverbal communication (NVC) in language education, showcasing how it closely ties to developing communicative competence as outlined by Paolo E. Balboni. NVC is not something extra or decorative — it is a core part of how we learn and use language, especially in intercultural settings. It includes body movements, voice modulation, personal space, and emotional cues, all of which contribute to shaping meaning and interaction. By referencing Balboni's tripartite model — built around linguistic, extralinguistic, and sociocultural-pragmatic competence — makes it clear that nonverbal behaviour is essential for effective communication. As we have seen, gestures and body language do not just support spoken language; they often carry meaning on their own, especially in the early stages of second language acquisition or when verbal skills are still developing. Several authors have highlighted this, including De Iaco, Caon, and Ekman, who focus on how gestures enhance memory, self-expression, and intercultural understanding. We also have looked at the role of paralinguistic features — like tone, intonation, rhythm, volume, and silence — which have helped shape meaning, manage conversation, and express emotion. As Crystal and Corsaro remind us, how something is said can matter just as much as what is said. That has been particularly important when we are teaching learners to notice nuance, irony, or emotional tone in a second language. The chapter also highlights the importance of NVC in classroom dynamics, where it serves not only as a communication tool but also as a strategy for managing the classroom, providing feedback, motivating students, and fostering interpersonal connections. Teachers 'gestures, tone, facial expressions, and posture all influence how students feel, engage, and respond. At the same time, students communicate through their own nonverbal cues — showing interest, confusion, hesitation, or confidence without needing to say a word. In response, students use nonverbal signals to show their level of engagement, uncertainty, confusion, or confidence. Scholars like Betti, Poyatos, and Balboni have all shown that developing meta-communicative awareness — the ability to reflect on and interpret communication styles — is essential for learners to navigate intercultural situations successfully. Finally, we have discussed what this means for teaching. From gesture-based tasks to explicit instruction on paralinguistic cues, and from classroom observation to intercultural training, the message is

clear: nonverbal communication should be treated as a fundamental part of language education. Including it intentionally not only improves communication but also supports the development of empathy, confidence, and cultural sensitivity. In the end, NVC is not just a complement to language — it is language. To fully prepare students to become competent communicators, we need to give nonverbal communication the attention it deserves, both in our theoretical models and in our everyday classroom practices. Following Balboni's framework, we can guide learners to become not just fluent speakers, but also thoughtful, expressive, and interculturally aware individuals.

CAPITOLO 4 — **PROPOSTA DI UDA SULLA COMUNICAZIONE NON VERBALE**

Nei capitoli precedenti è stato messo in evidenza come la comunicazione non verbale rappresenti un elemento imprescindibile del processo di insegnamento/apprendimento linguistico. L'analisi dei principali codici extralinguistici — gestualità, prossemica, cinesica, postura, mimica facciale, uso dello spazio, paralinguistica e silenzio — ha mostrato come essi non siano meri accessori della parola, bensì veri e propri portatori di significato. Studi classici, come quelli di Birdwhistell (1970) e Kendon (2004), hanno dimostrato che il corpo non si limita ad accompagnare il discorso, ma contribuisce in modo sostanziale alla costruzione del senso, orientando l'interpretazione del messaggio.

A partire da queste osservazioni, la riflessione glottodidattica ha progressivamente ampliato il concetto di competenza linguistica. In particolare, il modello di Balboni (2007), ripreso e sviluppato in collaborazione con Caon (2015), ha portato alla definizione di una più ampia competenza comunicativa interculturale. Essa non riguarda soltanto il possesso di regole grammaticali o di un lessico adeguato, ma comprende la capacità di utilizzare in modo efficace sia i codici verbali sia quelli non verbali all'interno di contesti sociali e culturali diversi. L'apprendente, in questa prospettiva, deve sviluppare non solo abilità linguistiche, ma anche abilità pragmatiche e interculturali, imparando a interpretare e a produrre gesti, posture e intonazioni in maniera adeguata alle diverse situazioni comunicative.

Un ulteriore elemento emerso dall'analisi teorica è il ruolo della dimensione affettiva nell'apprendimento. Secondo le teorie di Krashen (1982), l'acquisizione è favorita quando l'allievo riceve un input comprensibile (i+1) in un ambiente caratterizzato da basso filtro affettivo. In questo quadro, la comunicazione non verbale assume un valore pedagogico particolare: i gesti iconici sostengono la comprensione, la prosodia facilita l'interpretazione pragmatica, il contatto visivo e il linguaggio del corpo creano un clima di fiducia e partecipazione.

Dopo aver discusso questi aspetti teorici, il presente capitolo si propone di tradurre la cornice concettuale in una proposta operativa per la scuola primaria: una Unità di Apprendimento (UdA) sulla comunicazione non verbale. L'obiettivo è duplice: da un lato, offrire un esempio di come i principi glottodidattici di Balboni e Caon possano concretizzarsi in attività didattiche; dall'altro, mostrare come la struttura tipica dell'UdA — articolata nelle fasi di motivazione, globalità, analisi, sintesi e rinforzo – costituisca uno strumento metodologico efficace per favorire sia l'acquisizione linguistica sia lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

I paragrafi successivi seguiranno dunque un percorso preciso:

a. la presentazione dei fondamenti teorici dello schema in quattro fasi;
b. la definizione di destinatari, obiettivi e contenuti dell'unità;
c. la descrizione puntuale delle fasi operative;
d. l'esposizione di una lezione-modello di un'ora sulla gestualità italiana;
e. una riflessione conclusiva sulle ricadute didattiche e interculturali della proposta.

In questo modo, la riflessione teorica sviluppata nelle prime parti del lavoro trova un naturale proseguimento e una concreta applicazione nell'attività didattica, evidenziando la centralità della comunicazione non verbale nella formazione linguistica e interculturale.

4.1 Fondamenti teorici del modello didattico

Il modello proposto da Balboni rappresenta una cornice teorica fondamentale per comprendere la natura complessa della competenza comunicativa. Esso non si limita alla padronanza di regole linguistiche, ma integra tre dimensioni complementari: la competenza linguistica, le competenze extralinguistiche (legate a gesti, prosodia, cinesica e altri codici non verbali) e le competenze socio-pragmatiche e interculturali. Questi tre ambiti, se opportunamente sviluppati, consentono allo studente di trasformare le conoscenze in abilità operative, cioè nella capacità di 'fare lingua' e di agire socialmente con la lingua nei diversi contesti comunicativi.

Su questo impianto si innestano le integrazioni di Caon (2010), che ha posto l'accento sulle abilità relazionali come parte integrante della competenza comunicativa. In un contesto didattico, infatti, non basta saper padroneggiare strutture linguistiche o interpretare segnali extralinguistici: è fondamentale saper interagire con empatia, sospendere il giudizio, decentrarsi da sé e collaborare con gli altri in attività condivise. Queste abilità, spesso trascurate, costituiscono invece la base per trasformare la classe in una vera comunità di apprendimento, in cui la lingua non è solo oggetto di studio, ma strumento per costruire relazioni.

La prospettiva integrata di Balboni e Caon (2015) permette quindi di concepire l'insegnamento linguistico come un percorso che tiene insieme dimensioni cognitive, affettive e relazionali. Nei paragrafi successivi verranno approfonditi i principi di bimodalità e direzionalità dell'apprendimento, il ruolo delle emozioni e della motivazione e le implicazioni interculturali della comunicazione, che completano il quadro teorico alla base della proposta didattica presentata in questo capitolo.

4.1.1. Bimodalità e direzionalità dell'apprendimento

Un punto di partenza fondamentale per comprendere la logica delle fasi dell'Unità di Apprendimento è il principio della bimodalità del cervello umano. Come ricorda Balboni (2007), il cervello funziona attraverso due emisferi con competenze complementari: l'emisfero destro elabora le informazioni in modo globale, analogico, simultaneo e visivo, mentre l'emisfero sinistro privilegia una modalità analitica, sequenziale e logico-razionale.

Questa distinzione ha conseguenze dirette sul piano didattico. L'acquisizione linguistica non procede per assimilazione immediata di regole astratte, ma segue una progressione naturale che va:

a. dal globale all'analitico, cioè dalla comprensione del senso complessivo alla riflessione sui dettagli formali;
b. dal concreto all'astratto, partendo da situazioni comunicative riconoscibili per giungere alla formalizzazione delle strutture linguistiche;

c. dall'esperienziale all'intellettuale, ovvero dall'impatto emotivo e intuitivo alla successiva rielaborazione razionale.

Balboni (2007) definisce questa sequenza con il termine di direzionalità: la mente umana apprende più facilmente quando l'insegnamento procede dal globale all'analitico, dall'emozionale al razionale, dal contesto al testo e dai bisogni comunicativi all'accuratezza formale. Se questa direzione naturale viene invertita, il rischio non è solo quello di innalzare il filtro affettivo, ma soprattutto di proporre percorsi che risultano cognitivamente innaturali e dunque meno efficaci.

In questo quadro, la comunicazione non verbale svolge un ruolo cruciale soprattutto nelle prime fasi del processo: i gesti, le espressioni facciali, la prossemica e la paralinguistica attivano la dimensione globale ed emozionale, quella che, secondo Balboni (2007), deve precedere l'analisi razionale e formale. Come sottolinea Caon (2010), la multicanalità e la ridondanza dei codici (verbale, gestuale, visivo, prosodico) favoriscono la comprensione, permettendo all'apprendente di attingere a più fonti di informazione contemporaneamente.

4.1.2. Natural Approach: input comprensibile e filtro affettivo

Un secondo pilastro teorico che sostiene la scelta dello schema didattico motivazione – globalità – analisi – sintesi è rappresentato dal *Natural Approach*, elaborato da Krashen e Terrell (1983) e successivamente ripreso da numerosi studiosi. Al centro di questo modello si trova il concetto di input comprensibile (i+1), ovvero l'idea che l'apprendente acquisisca realmente una lingua quando entra in contatto con messaggi che si collocano leggermente al di sopra del suo livello di competenza attuale. Secondo Krashen (1982), il progresso nell'acquisizione non dipende tanto dall'esercizio meccanico delle regole, quanto dalla possibilità di ricevere input che siano comprensibili ma nello stesso tempo stimolanti, così da spingere l'allievo a riorganizzare le proprie conoscenze linguistiche. In questo senso, l'apprendimento non è la semplice somma di elementi, ma un processo naturale di interiorizzazione graduale, reso possibile dall'interazione tra input, motivazione e filtro affettivo. Il filtro affettivo rappresenta un altro elemento decisivo. Ansia, frustrazione o

scarsa autostima possono innalzare una 'barriera emotiva' che impedisce all'input, pur comprensibile, di trasformarsi in acquisizione stabile. Al contrario, un ambiente rassicurante, coinvolgente e motivante abbassa il filtro, permettendo allo studente di rischiare, sperimentare, sbagliare senza paura e dunque imparare in maniera più naturale. Queste osservazioni trovano un'eco significativa anche nella riflessione glottodidattica italiana. Balboni (2013) sottolinea come il piacere cognitivo, la motivazione e l'abbassamento del filtro affettivo siano condizioni necessarie affinché il percorso formativo sia efficace. Non si tratta di variabili accessorie, ma di precondizioni: se l'apprendente non è motivato o si sente minacciato, il processo di acquisizione si blocca, anche di fronte a materiali ben progettati.

In questa stessa direzione si colloca la riflessione di Caon, che già in Pleasure in Language Learning (2006) pone l'accento sul ruolo del piacere come elemento costitutivo dell'apprendimento linguistico, sottolineando come non si tratti di un lusso opzionale ma di un fattore indispensabile per rendere l'esperienza educativa significativa e duratura. Un'idea che l'autore ha successivamente ribadito: "Motivation is a fundamental motor for meaningful learning, a working environment, serene, challenging and pleasant in the broad sense […] intrinsic motivational inducements become integrated with affective-emotive, cognitive and social aspects of the learner" (Caon, 2020, pp. 443–444).

La comunicazione non verbale ha un ruolo cruciale in questo quadro. I gesti, la prosodia, il ritmo, la mimica e il silenzio possono funzionare come *scaffolding* naturale:

a. facilitano la comprensione, perché rendono l'input più chiaro e contestualizzato;
b. riducono l'ansia, poiché permettono allo studente di 'indovinare' il significato senza dover ricorrere subito alla grammatica;
c. creano un clima di coinvolgimento emotivo e ludico, che aumenta la motivazione intrinseca.

Ad esempio, un semplice gesto di incoraggiamento da parte del docente (pollice in su, sorriso, annuire) contribuisce a mantenere basso il filtro affettivo e a rafforzare la fiducia

dello studente nelle proprie capacità comunicative. In questa prospettiva, la CNV non è un elemento marginale, ma un alleato indispensabile del *Natural Approach.*

La fase di motivazione dell'UdA si collega strettamente a questi principi: proporre attività iniziali che sollecitino curiosità, emozione e partecipazione (giochi, immagini, sketch, gesti da decifrare) significa predisporre l'allievo a ricevere l'input in modo positivo e rilassato. Inoltre, tali attività svolgono una funzione di *eliciting*, consentendo di richiamare alla memoria conoscenze pregresse e di attivare il lessico già posseduto dagli studenti, così da creare un ponte con i nuovi contenuti. Come osserva Serragiotto (2004), la fase di avvio di un percorso didattico deve favorire il recupero e la messa in comune del bagaglio linguistico degli apprendenti, rendendoli parte attiva fin dall'inizio. La successiva fase di globalità assicura che l'input sia comprensibile nel suo insieme, mentre l'analisi permette di lavorare sugli elementi nuovi (il '+1' di Krashen). La sintesi, infine, rappresenta il momento in cui lo studente può produrre senza ansia, consolidando l'acquisizione attraverso l'uso reale della lingua (e dei gesti).

L'integrazione del *Natural Approach* nello schema delle quattro fasi dimostra quindi come la glottodidattica contemporanea non si limiti a trasmettere contenuti, ma miri a ricreare in aula le condizioni naturali dell'acquisizione, valorizzando al tempo stesso la dimensione emotiva e quella multimodale. La comunicazione non verbale diventa in questo senso uno strumento privilegiato: consente di rendere l'input accessibile, mantiene vivo l'interesse e sostiene la motivazione, facilitando il passaggio dalla comprensione all'uso attivo della lingua.

4.1.3. Dall'Unità Didattica all'Unità di Apprendimento

Il passaggio dal concetto di Unità Didattica (UD) a quello di Unità di Apprendimento (UdA) rappresenta una svolta importante nella glottodidattica italiana. Se la UD, come strumento elaborato negli anni Settanta e Ottanta, aveva lo scopo di pianificare in maniera sistematica i contenuti linguistici da trasmettere, l'UdA si colloca invece in un paradigma differente, centrato non tanto sull'insegnamento, quanto sull'apprendimento e sui processi cognitivi ed emotivi dell'allievo. In particolare, il documento *Metodi e modelli per progettare e valutare*

UdA (Ricci, 2019, p. 2) definisce l'Unità di Apprendimento come un percorso formativo interdisciplinare che "ingaggia lo studente nel ruolo di protagonista del processo di apprendimento", sottolineando che non si tratta solo di trasmettere contenuti, ma di promuovere attività che attivano la motivazione, la partecipazione e la riflessione degli apprendenti.

La didattica delle lingue deve tenere conto della natura del processo di acquisizione, che non è un atto meccanico, ma un percorso complesso, motivato e situato. Da qui la scelta di sostituire il termine Unità Didattica, che richiamava un'impostazione trasmissiva e lineare, con Unità di Apprendimento, che invece indica un percorso integrato di esperienza, scoperta e riflessione. Questa distinzione è condivisa da Serragiotto (2022, p. 350), che evidenzia la necessità di "pratiche didattiche in cui l'allievo sia protagonista attivo e il docente guidi percorsi che promuovano motivazione, autonomia e apprendimento significativo". Inoltre, il modello operativo dell'UdA proposto da INDIRE (2018) mostra come le UdA partano da obiettivi formativi rilevanti e costruiscano contenuti e metodi che coinvolgono gli studenti in modo attivo e partecipativo.

L'UdA non si limita a presentare regole grammaticali: essa si struttura in fasi interconnesse che riproducono i passaggi naturali dell'apprendimento linguistico (globalità, analisi, sintesi), precedute e costantemente alimentate dalla motivazione. Questo schema riflette la già menzionata direzionalità:

a. prima la comprensione globale, che stimola l'emisfero destro e riduce l'ansia;
b. poi l'analisi delle forme, che coinvolge l'emisfero sinistro e consente di scoprire regole e strutture;
c. infine, la sintesi, momento in cui lo studente rielabora e produce in modo autonomo, integrando quanto ha appreso.

In questo senso, l'UdA si pone come un modello operativo flessibile che, nella prospettiva glottodidattica italiana, può essere declinato in modo da integrare la dimensione linguistica con quella extralinguistica e interculturale. Questo approccio, in linea con le riflessioni di

Balboni e Caon (2007, 2013) sulla competenza comunicativa interculturale, non si limita a insegnare una lingua, ma mira a favorire lo sviluppo di strategie di comprensione, di abilità pragmatiche e di atteggiamenti interculturali. È in questa direzione che si colloca la proposta presentata in questo lavoro.

Un aspetto qualificante dell'UdA riguarda la ridefinizione dei ruoli. Il discente non è più semplice destinatario dell'insegnamento, ma viene posto al centro del percorso formativo come protagonista attivo: interpreta input, scopre regolarità, sperimenta strategie in prima persona. Parallelamente, il docente assume la funzione di regista e facilitatore (Balboni, 2007): non si limita a trasmettere contenuti, ma predispone situazioni comunicative significative, seleziona materiali autentici, guida la riflessione e sostiene la motivazione. In questa prospettiva, l'apprendimento diventa un processo condiviso e dinamico, costruito attraverso l'interazione tra insegnante e studenti.

Come rileva Caon (2010), la didattica linguistica deve considerare la multicanalità come risorsa: un gesto, un'espressione facciale o un cambiamento di prosodia possono costituire veri e propri 'testi' da analizzare, comprendere e rielaborare. Inserire la CNV nelle diverse fasi dell'UdA permette di:

a. attivare la curiosità e il piacere cognitivo nella fase di motivazione;
b. favorire la comprensione globale attraverso input visivi e corporei nella fase di globalità;
c. guidare l'osservazione e l'induzione di regole pragmatiche nella fase di analisi;
d. stimolare la produzione integrata di parola e gesto nella fase di sintesi.

In conclusione, il passaggio dalla UD alla UdA non è soltanto un cambiamento terminologico, ma rappresenta l'adozione di una nuova visione pedagogica: l'insegnamento non è più centrato sull'oggetto-lingua, bensì sull'allievo e sul suo processo di apprendimento. La comunicazione non verbale, in questo scenario, non è più un dettaglio accessorio, ma un nucleo portante dell'esperienza didattica, coerente con i principi teorici

presentati nei capitoli precedenti e funzionale allo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

4.1.4. Abilità ricettive prima della produzione

Un ulteriore fondamento teorico dello schema motivazione, globalità, analisi, sintesi, riguarda la priorità da assegnare alle abilità ricettive (ascolto e lettura) rispetto a quelle produttive (parlato e scrittura) nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico. Tale principio si radica in una constatazione semplice ma essenziale: in qualsiasi processo di acquisizione linguistica, la comprensione precede la produzione. I bambini apprendono la lingua materna ascoltando e osservando per lungo tempo prima di produrre parole e frasi; allo stesso modo, chi apprende una lingua seconda necessita di un'esposizione ampia e significativa a testi comprensibili prima di essere in grado di usarli attivamente. Come sottolinea Luise (2006), lo sviluppo delle abilità ricettive costituisce il punto di partenza naturale dell'educazione linguistica e rappresenta la condizione necessaria per un successivo consolidamento delle abilità produttive.

Secondo Krashen (1982), è proprio l'input comprensibile a costituire la condizione necessaria per l'acquisizione: lo studente deve incontrare messaggi collocati leggermente al di sopra del suo livello attuale di competenza (i+1), così da poter inferire nuovi elementi linguistici senza sentirsi sopraffatto. Tuttavia, per trasformare l'input in acquisizione stabile, occorre che il discente sia in grado di notare (noticing) le forme linguistiche e pragmatiche salienti. È in questa fase che interviene il passaggio dalla globalità all'analisi: dall'intuizione complessiva al riconoscimento consapevole di strutture, funzioni e regolarità.

La glottodidattica ha messo a punto diverse tecniche di comprensione che facilitano questo processo, ad esempio, viene sottolineata l'importanza di attività come:

a. *Skimming* (lettura o visione rapida per cogliere il senso globale di un testo), utile nella fase di globalità;
b. *Scanning* (ricerca mirata di informazioni specifiche), tipica della fase di analisi;
c. *Cloze test* o esercizi di completamento, che stimolano la scoperta delle forme mancanti e il consolidamento delle regole (Bosc, 2000).

Queste tecniche si fondano sul principio della cosiddetta *expectancy grammar* (Balboni, 2013): ogni parlante, di fronte a un testo, attiva un insieme di aspettative sul significato in base al contesto, alle conoscenze pregresse e agli indizi situazionali. In un'aula di lingua, il docente può sfruttare questa predisposizione naturale fornendo *scaffolding* visivo e non verbale: immagini, gesti, mimica, prosodia. In questo modo, l'allievo è messo nella condizione di verificare e raffinare le proprie ipotesi, passando progressivamente da una comprensione intuitiva a una più analitica.

La comunicazione non verbale gioca qui un ruolo chiave. La cinesica (gesti e movimenti del corpo), la prossemica (uso dello spazio), la paralinguistica (tono e intensità della voce) e persino il silenzio offrono marcatori di senso che guidano l'interpretazione. Un apprendente di italiano L2, osservando il gesto delle mani che simula il 'mangiare', può anticipare che si sta parlando di cibo, anche se non conosce ancora la parola corrispondente. L'input diventa così più accessibile e motivante, e l'allievo sperimenta la soddisfazione del 'capire senza tradurre', cioè quel piacere cognitivo che Balboni (2013) considera il motore dell'apprendimento.

In conclusione, la priorità delle abilità ricettive rispetto a quelle produttive non è soltanto una scelta metodologica, ma una necessità che deriva dalla natura stessa dell'acquisizione linguistica e dal funzionamento della mente umana. La fase di globalità e la successiva fase di analisi rispondono a questa esigenza, consentendo agli studenti di immergersi negli input, attivare la loro grammatica delle attese, e infine interiorizzare le strutture prima di usarle in modo produttivo nella sintesi.

4.2 Funzione didattica delle quattro fasi

Il modello dell'Unità di Apprendimento (UdA), teorizzato da Balboni (2013) e sviluppato insieme a Caon (2007; 2010), rappresenta uno strumento metodologico che traduce in pratica i principi dell'acquisizione linguistica e le esigenze delle classi plurilingui. Le sue fasi — motivazione, globalità, analisi, sintesi e rinforzo — non sono momenti isolati, ma passaggi

interconnessi che rispettano la direzionalità dell'apprendimento e sostengono lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

4.2.1. La fase di motivazione

La fase di motivazione costituisce il punto di avvio dell'UdA ed è finalizzata a creare le condizioni psicologiche ed emotive necessarie per l'apprendimento. Secondo Caon (2006), la motivazione e il piacere in lingua non sono elementi accessori, ma condizioni imprescindibili perché l'apprendimento possa essere significativo e duraturo. Lo studente deve vivere le attività didattiche come esperienze stimolanti e piacevoli: solo in questo modo l'impegno cognitivo diventa sostenibile e gratificante. In un lavoro più recente, Caon (2020, p. 437) ribadisce che "motivation is a fundamental motor for meaningful learning, or that which is stable and lasting in our memory", evidenziando come la motivazione sia il fattore che rende l'acquisizione linguistica stabile e duratura. In questa stessa prospettiva, Luise (2006) sottolinea che la motivazione e il coinvolgimento affettivo costituiscono precondizioni per l'acquisizione linguistica: senza di esse, anche materiali ben progettati rischiano di non trasformarsi in apprendimento. Inoltre, Daloiso (2012) sottolinea che la motivazione è strettamente intrecciata con la dimensione emotiva: un apprendente sereno e coinvolto riesce a interiorizzare più facilmente l'input, mentre ansia e demotivazione ostacolano i processi cognitivi.

La motivazione non è un concetto unitario, ma si distingue in due tipologie:

a. Motivazione estrinseca, legata a ricompense o obblighi esterni (un voto, il riconoscimento da parte dell'insegnante, l'adempimento a un dovere). È efficace nel breve termine, ma tende a esaurirsi rapidamente se non viene alimentata da altri fattori.
b. Motivazione intrinseca, che nasce dal desiderio personale di imparare, dal piacere di scoprire e comprendere, dall'interesse per la lingua e la cultura. È più duratura e stabile, perché coinvolge la sfera emotiva e cognitiva dello studente, stimolando la curiosità e la partecipazione attiva.

Dal punto di vista didattico, la motivazione intrinseca è la più utile e significativa. Essa permette di trasformare l'apprendimento in un'esperienza personale, di ridurre l'ansia e di consolidare la fiducia nelle proprie capacità. Il compito dell'insegnante è quindi quello di creare le condizioni perché la motivazione estrinseca (necessaria all'inizio per avviare l'impegno) evolva progressivamente in motivazione intrinseca, grazie a compiti stimolanti, input significativi e attività che attivino il piacere cognitivo. Serragiotto (2016) sottolinea come, soprattutto nelle classi plurilingui, la motivazione debba essere costantemente nutrita e mantenuta: non basta attivarla all'inizio della lezione, ma occorre proporre attività che valorizzino le biografie linguistiche degli studenti, riducano le barriere emotive e favoriscano il senso di appartenenza al gruppo. Dal punto di vista della comunicazione non verbale, la fase di motivazione può sfruttare la cinesica, la mimica, il tono di voce e il contatto visivo per creare un clima disteso e coinvolgente. Gesti, sorrisi, intonazioni espressive non solo stimolano la curiosità, ma trasmettono implicitamente che l'aula è uno spazio sicuro, dove è possibile sperimentare senza paura di sbagliare.

4.2.2. La fase di globalità

La fase di globalità rappresenta il primo contatto con l'input. In questa fase lo studente non è chiamato a comprendere ogni dettaglio, ma ad afferrare il senso complessivo del messaggio. È il momento in cui si attiva la cosiddetta *expectancy grammar*, ovvero la capacità di formulare ipotesi di significato basandosi sul contesto, sulle conoscenze pregresse e sugli indizi forniti dal testo e dalla situazione comunicativa (Balboni, 2013). Lo scopo principale non è ancora l'analisi, ma la costruzione di una mappa globale di senso che orienti lo studente e gli permetta di sentirsi partecipe, anche se non possiede tutte le competenze linguistiche necessarie. Questa fase è quindi fondamentale per ridurre l'ansia, aumentare la motivazione e abbassare il filtro affettivo (Krashen, 1982).

Le tecniche didattiche più adatte alla fase di globalità sono:

a. lo *skimming*, ossia la lettura o l'ascolto rapido per cogliere il senso generale del testo;
b. l'uso di griglie di comprensione globale (ad esempio, segnare chi sono i personaggi, dove si trovano, cosa stanno facendo);

c. domande di comprensione a scelta multipla o vero/falso che si concentrano sul senso, non sui dettagli linguistici;
d. attività di transcodificazione, cioè il passaggio da un codice a un altro (dal linguaggio al disegno, dal video alla mimica, dal gesto alla parola), che consentono di verificare la comprensione senza sovraccaricare la produzione linguistica.

In questa fase la comunicazione non verbale svolge un ruolo decisivo. Come evidenzia Caon (2010), i gesti, le espressioni facciali, la prosodia e l'uso dello spazio forniscono indizi immediati che aiutano lo studente a decifrare il significato globale anche quando le competenze linguistiche non sono ancora sufficienti. Un sorriso, un gesto iconico, un movimento del corpo o un cambio di intonazione possono rendere chiaro il contesto, orientare l'interpretazione e facilitare l'accesso al senso del messaggio. Nelle classi plurilingui, la CNV funziona da ponte interculturale: permette di superare le barriere linguistiche immediate e offre a ciascuno studente una base comune di comprensione. È per questo che Serragiotto (2016) insiste sulla necessità di valorizzare i linguaggi non verbali, soprattutto nella fase iniziale dell'apprendimento, come strumenti inclusivi che consentono a tutti di partecipare attivamente. Infine, la fase di globalità risponde anche alla logica della multicanalità: un input non è mai solo verbale, ma è sempre accompagnato da componenti visive, sonore e corporee. Utilizzare materiali autentici — video, dialoghi registrati, clip tratte da film o da repertori gestuali come il *Dizionario dei gesti degli italiani* (Caon, 2010) — significa offrire agli studenti un input ridondante, che moltiplica le possibilità di comprensione e stimola la motivazione.

In sintesi, la globalità è la fase che apre la porta alla comprensione: gli studenti si immergono nel testo, colgono il senso generale grazie a indizi verbali e non verbali, e costruiscono le basi cognitive ed emotive che li preparano all'analisi successiva.

4.2.3. La fase di analisi

Dopo la fase di globalità, in cui gli studenti hanno avuto un primo contatto intuitivo e complessivo con l'input, l'Unità di Apprendimento prevede la fase di analisi, momento in cui l'attenzione si sposta dal piano globale a quello analitico. Secondo il principio di

direzionalità descritto da Balboni (2007), l'apprendimento procede dal noto all'ignoto, dal globale al particolare, dal semplice al complesso. La fase di analisi è, dunque, il tempo della riflessione guidata, in cui l'allievo osserva più da vicino gli elementi linguistici e paralinguistici incontrati, cercando di individuarne il funzionamento. Il processo che rende possibile questo passaggio è stato descritto da Schmidt (1990) con il termine di *noticing*: l'acquisizione avviene solo se l'apprendente è in grado di accorgersi consapevolmente delle forme linguistiche nuove e di collegarle a quelle già note. Nella prospettiva di Bosc (2000), il docente deve proporre attività di focalizzazione sulla forma che aiutino a mettere a fuoco regole, strutture e usi, senza tuttavia ricadere in spiegazioni meramente metalinguistiche, spesso inefficaci con apprendenti giovani o con livelli iniziali.

Un aspetto particolarmente rilevante, sottolineato da Caon (2007), è che la fase analitica non deve isolare i segni dal loro contesto. Al contrario, l'analisi diventa significativa solo se mantiene un collegamento costante con la globalità sperimentata in precedenza. In pratica, il docente aiuta gli studenti a passare dall'intuizione immediata ('quel gesto significa qualcosa di positivo) alla riflessione esplicita ('quel gesto in italiano corrisponde a dire bravo, mentre nella mia lingua il gesto ha un altro senso'). In questo modo, la fase di analisi non solo consolida la comprensione linguistica, ma promuove anche la consapevolezza interculturale, elemento essenziale della competenza comunicativa interculturale delineata da Balboni (2013). L'osservazione dei gesti italiani, resa possibile da materiali come il *Dizionario dei gesti degli italiani* (Caon, 2010), permette infatti di riflettere sulla relatività culturale della comunicazione non verbale e di sviluppare atteggiamenti di apertura verso la diversità.

4.2.4. La fase di sintesi

La fase della sintesi rappresenta il momento culminante dell'Unità di Apprendimento: è qui che lo studente, dopo aver sperimentato il piacere della scoperta e aver riflettuto sugli elementi linguistici e comunicativi, viene chiamato a riutilizzare attivamente quanto appreso in compiti autentici e significativi. Se la globalità e l'analisi hanno predisposto la mente a comprendere e a strutturare, la sintesi segna il passaggio all'azione linguistica. Secondo Balboni (2013), questa è la fase della lingua del fare: l'apprendente non si limita più a

riconoscere strutture o a decifrare messaggi, ma si mette in gioco, sperimenta, commette errori e li rielabora in un'ottica di crescita. In questa prospettiva, la produzione linguistica assume un ruolo indispensabile per l'acquisizione. Swain (2005, p. 471) evidenzia infatti che "output may stimulate learners to move from semantic to syntactic processing, thus generating the kind of language awareness that is necessary for continued L2 development", mentre Ellis (2012, p. 45) sottolinea che "production provides learners with opportunities to experiment with language, to test out hypotheses about form, and to receive feedback that can help them restructure their interlanguage". In altri termini, è proprio nella fase della sintesi che l'input, mediato dalla comprensione e dall'analisi, si trasforma in *intake*, cioè in conoscenza interiorizzata attraverso l'uso concreto della lingua.

Un aspetto essenziale della fase di sintesi è l'integrazione tra codici verbali e non verbali. La comunicazione non verbale (CNV), come rileva Caon (2010), costituisce una risorsa potente per rendere più autentiche le attività didattiche e per sviluppare competenze interculturali. I gesti emblematici, le espressioni facciali, il linguaggio prossemico e la prosodia sono elementi che aiutano i bambini a comprendere e a farsi comprendere in modo naturale, soprattutto quando le loro competenze linguistiche verbali sono ancora in formazione.

A livello operativo, nella fase di sintesi si possono proporre:

a. *Role-play* e simulazioni: gli alunni possono mettere in scena situazioni comunicative quotidiane (andare al mercato, chiedere indicazioni, salutare un amico) integrando i gesti italiani appresi. Questo permette loro di collegare il significato linguistico con il gesto appropriato, consolidando la grammatica dei gesti.
b. Attività di produzione multimodale: la creazione di brevi video, fumetti o presentazioni multimediali in cui il messaggio verbale sia rafforzato da elementi visivi e gestuali. Qui si concretizza la prospettiva della multicanalità, descritta da Bosc (2000), in cui il cervello attiva simultaneamente canali diversi di percezione e memoria, favorendo la ritenzione.
c. Task comunicativi cooperativi: come giochi di ruolo o progetti di gruppo che richiedano negoziazione di significati, decisioni comuni e scambi multimodali.

> Serragiotto (2016) evidenzia come il lavoro collaborativo, se ben guidato, rappresenti un potente stimolo motivazionale e favorisca la partecipazione attiva di tutti, anche degli apprendenti con livelli di competenza diversi (logica delle classi ad abilità differenziate).

In questo modo la fase di sintesi non si limita a un esercizio di ripetizione, ma si configura come uno spazio creativo in cui gli apprendenti ricostruiscono il senso con le proprie parole e con i propri gesti, mettendo in atto quanto osservato e analizzato.

La dimensione motivazionale continua a essere centrale: come sottolinea Serragiotto (2016), è necessario che ogni studente percepisca la possibilità di riuscire e di esprimersi, senza il timore di essere giudicato esclusivamente sulla base dell'accuratezza formale. L'uso della CNV, in questo senso, è strategico: il gesto iconico o deittico, l'espressione del volto, la postura diventano strumenti di compensazione e di supporto, che permettono di comunicare efficacemente anche in assenza di padronanza linguistica completa.

In termini interculturali, la sintesi è il momento in cui gli studenti possono mettere a confronto codici verbali e non verbali appartenenti a lingue e culture diverse. Un'attività come la creazione di un vocabolario dei gesti — proposta da Caon (2010) — consente di discutere delle differenze culturali: un gesto che in Italia significa bene può avere significati opposti in altri Paesi. La riflessione su queste differenze promuove quella consapevolezza interculturale che, come sottolinea Balboni (2013), è uno dei traguardi fondamentali della didattica delle lingue moderne. Anche Crystal (2003) ricorda che la comunicazione umana è intrinsecamente multimodale: comprendere un messaggio non significa soltanto decodificare le parole, ma anche interpretare i segnali prosodici e cinetici che le accompagnano. Per questo la fase della sintesi deve prevedere un uso consapevole di tali codici, affinché gli apprendenti imparino a coordinare linguaggio verbale e non verbale in compiti comunicativi autentici.

La fase di sintesi nell'UdA è il luogo in cui gli studenti consolidano e riutilizzano gli elementi linguistici e culturali esplorati nelle fasi precedenti, trasformandoli in abilità operative. Essa favorisce la creatività, la collaborazione e la motivazione intrinseca, e consente di sviluppare una competenza comunicativa che non si limita alle strutture linguistiche, ma abbraccia l'intero spettro dei segni utilizzati nella comunicazione umana.

4.2.5. La fase di rinforzo e di verifica

La fase del rinforzo e della verifica rappresenta la conclusione del percorso dell'Unità di Apprendimento. Non si tratta semplicemente di 'controllare' se gli studenti abbiano appreso, ma di garantire che quanto acquisito nelle fasi precedenti sia consolidato, interiorizzato e trasferibile ad altri contesti comunicativi. Secondo Balboni (2013), la verifica non va concepita solo come un momento terminale e valutativo, ma come parte integrante del processo didattico, capace di fornire feedback sia all'allievo che all'insegnante.

Il rinforzo ha lo scopo di stabilizzare le conoscenze, portandole dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine. Per questo è necessario proporre attività di ripresa e rielaborazione, che non siano mere ripetizioni meccaniche, ma occasioni per riutilizzare in modo creativo quanto già visto. In questo senso, la comunicazione non verbale si presta particolarmente bene: riprodurre un gesto, associare un'espressione facciale a una frase, distinguere tra diversi usi prossemici in contesti culturali differenti sono attività che stimolano la memoria multimodale e rafforzano il legame tra input linguistico e extralinguistico (Caon, 2010).

Dal punto di vista della verifica, Bosc (2000) suggerisce l'uso di strumenti oggettivi e non ambigui, che riducano la possibilità di errori dovuti a fattori esterni. Le domande aperte, infatti, rischiano di generare il cosiddetto falso pragmatico (lo studente risponde correttamente per caso o per abilità inferenziali), mentre strumenti come le griglie di osservazione, le scelte multiple e le attività di *matching* o transcodificazione permettono di misurare in modo più preciso il livello di comprensione e di uso (Serragiotto, 2016):

a. Le griglie di osservazione sono utili per monitorare il comportamento comunicativo degli studenti durante attività orali o *role-play.* Possono includere indicatori specifici

per la comunicazione non verbale (es. uso appropriato del gesto, coerenza tra espressione facciale e messaggio verbale, rispetto delle distanze interpersonali).

b. Le prove a scelta multipla e i vero/falso permettono di verificare la comprensione globale e analitica dei contenuti, riducendo il margine di interpretazione.
c. Le attività di transcodificazione (dal gesto alla parola, dall'immagine alla frase, dal video allo schema) consentono di verificare la comprensione senza richiedere una produzione linguistica completa, particolarmente utile per apprendenti di livello iniziale o per classi plurilingui.

Serragiotto (2016) insiste sulla necessità che la verifica sia anche formativa, ossia uno strumento che accompagna l'apprendente nel percorso, favorendo la consapevolezza dei propri progressi e delle aree ancora da rafforzare. In questa prospettiva, la valutazione non si limita a certificare un livello di competenza, ma diventa parte del processo motivazionale: sapere di aver acquisito nuove abilità stimola la fiducia e l'autoefficacia. Inoltre, strumenti come l'autovalutazione e la valutazione tra pari possono integrare la verifica oggettiva, soprattutto per quanto riguarda la comunicazione non verbale. Chiedere agli studenti di riflettere su come hanno usato i gesti, la mimica o la prosodia durante un'attività consente loro di sviluppare una maggiore consapevolezza comunicativa, metacognitiva e interculturale. Quindi, la fase del rinforzo e della verifica chiude il ciclo dell'UdA trasformando l'apprendimento in conoscenza stabile e utilizzabile. Attraverso criteri chiari e strumenti oggettivi, uniti a momenti di autovalutazione, è possibile garantire non solo il consolidamento delle competenze linguistiche, ma anche lo sviluppo di una competenza comunicativa interculturale che integra armonicamente parola e gesto.

4.3 Implicazioni operative per la comunicazione non verbale

L'Unità di Apprendimento dedicata alla comunicazione non verbale non si limita a valorizzare il linguaggio del corpo come semplice supporto all'input linguistico, ma lo assume come oggetto di apprendimento e come strumento metodologico. La CNV, infatti, può essere introdotta in ciascuna fase dell'UdA con funzioni diverse e complementari: stimolare la motivazione, facilitare la comprensione globale, rendere evidenti le regolarità pragmatiche e culturali, sostenere la produzione e consolidare l'acquisizione.

4.3.1. Integrazione dei linguaggi non verbali nelle UdA

La comunicazione non verbale (CNV) può essere integrata in tutte le fasi dell'Unità di Apprendimento, con funzioni diverse e complementari. Come ricorda Poyatos (1993, p. XX), i sistemi cinesico, prossemico e paralinguistico non costituiscono semplici accessori della lingua, ma canali primari di significazione che interagiscono costantemente con la parola, contribuendo alla costruzione del significato:

a. Motivazione: la cinesica e la prosodia attivano emozioni positive, riducendo ansia e timore dell'errore. Gesti iconici, sorrisi e variazioni di tono abbassano il filtro affettivo (Krashen, 1982) e rendono l'ingresso nell'attività più coinvolgente. Ad esempio, una semplice attività di 'indovina il gesto' può motivare gli studenti senza richiedere produzione linguistica immediata.
b. Globalità: i segnali non verbali possono fungere da scaffolding naturale, guidando la comprensione complessiva anche quando il testo verbale è complesso. Tuttavia, il loro significato non è sempre univoco e può generare difficoltà interpretative. Per questo motivo, è importante che il docente li utilizzi in modo consapevole e li accompagni con attività mirate che ne rendano chiara la funzione comunicativa. Come osserva Hoff (2020), la competenza comunicativa interculturale richiede interventi didattici espliciti che rendano visibili le differenze nei codici comunicativi, mentre Wibowo (2024) sottolinea l'efficacia di approcci esperienziali che guidano gli studenti a riconoscere e interpretare i segnali non verbali in modo critico e consapevole.
c. Analisi: gli studenti imparano a osservare e a distinguere gesti e usi prossemici in contesti formali e informali, sviluppando consapevolezza interculturale. Le ricerche di Ekman e Friesen (1969) mostrano come le espressioni facciali abbiano basi universali, ma assumano significati diversi a seconda delle culture, rendendo l'analisi un momento privilegiato per il confronto.
d. Sintesi: parole e gesti vengono riutilizzati insieme, e il corpo diventa parte attiva della produzione comunicativa. In questa fase, la CNV rafforza la lingua del fare di cui parla Balboni (2013), consentendo agli studenti di sperimentare ruoli comunicativi autentici attraverso simulazioni e *role-play*.

e. Verifica: le griglie di osservazione e le attività di transcodificazione possono includere indicatori specifici relativi alla comunicazione non verbale. Come sottolinea Caon (2010), valutare anche la pertinenza gestuale e prossemica significa riconoscere la CNV come parte integrante della competenza comunicativa, non come elemento marginale.

In questo senso, l'integrazione della CNV in ogni fase non è un'aggiunta opzionale, ma un elemento strutturale della didattica linguistica: la dimensione verbale e quella non verbale concorrono insieme a costruire significati, e devono quindi essere insegnate e valutate con pari dignità.

4.3.2. Scaffolding e stratificazione dei materiali

Un principio metodologico essenziale per integrare la comunicazione non verbale nella didattica linguistica è quello dello *scaffolding*, inteso come supporto temporaneo che aiuta l'apprendente a svolgere compiti che non potrebbe affrontare in autonomia. In questo senso, lo *scaffolding* è una sorta di 'impalcatura' che viene progressivamente rimossa man mano che lo studente acquisisce autonomia. Questo concetto riprende la teoria della Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD) di Vygotskij (1978), secondo cui l'apprendimento si realizza pienamente quando il compito è posto appena oltre le capacità attuali dell'allievo, ma reso accessibile dall'aiuto del docente o dei pari.

In glottodidattica, lo *scaffolding* si concretizza nella stratificazione dei materiali, cioè nella predisposizione di input graduati per difficoltà. Serragiotto (2016) evidenzia l'importanza dei 'fascicoli stratificati': testi proposti in versioni semplificate, accompagnati da glossari, immagini o schede di supporto, fino alla versione originale. Questo consente a studenti con livelli diversi di partecipare alla stessa attività, evitando esclusioni. La stratificazione è particolarmente efficace quando si lavora con testi multimodali. Ad esempio, un gesto osservato in un video può essere prima presentato con un'immagine e una didascalia, poi associato a un'espressione verbale, e infine analizzato in un dialogo autentico. Tale progressione rispetta la logica del passaggio dal globale all'analitico e sfrutta la naturale

ridondanza della comunicazione non verbale. Come ricorda Argyle (1988), la ridondanza tra canali verbali e non verbali è ciò che rende i messaggi più facili da interpretare.

Anche in ambito glottodidattico internazionale si è insistito sull'importanza dell'input graduato. Tomlinson (1998) parla di *graded input*, cioè materiali adattati che mantengono la loro autenticità comunicativa ma sono resi accessibili attraverso supporti visivi, spiegazioni semplificate e attività progressive.

In sintesi, *scaffolding* e stratificazione non sono strumenti compensativi, ma strategie didattiche di qualità: garantiscono l'accesso all'apprendimento, rispettano i diversi ritmi cognitivi e sfruttano la forza inclusiva della comunicazione non verbale come 'ponte' tra studenti di livelli differenti.

4.3.3. Priorità alla ricezione orale, piccoli gruppi, multisensorialità

Un principio largamente condiviso nella glottodidattica è che le abilità ricettive debbano precedere quelle produttive: gli apprendenti comprendono prima di parlare e ascoltano prima di scrivere. Come afferma Krashen (1982, p. 20):

> A necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to i + 1 is that the acquirer understand input that contains i + 1, where 'understand' means that the acquirer uses context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us.

In altre parole, l'acquisizione linguistica si fonda primariamente sulla comprensione dell'input, mentre la produzione verbale si sviluppa solo in un secondo momento.

4.3.3.1 Total Physical Response (TPR)

Questa idea è stata confermata anche da approcci didattici successivi. Con il Total Physical Response, Asher (1977) sostiene che lo studente deve essere esposto a input comprensibili accompagnati da azioni fisiche, e solo in seguito sarà in grado di produrre parole. Il principio di base è che la comprensione preceda la produzione: gli apprendenti dimostrano di aver compreso non attraverso la parola, ma attraverso l'azione, eseguendo ad esempio un comando. In questo modo si riduce l'ansia, si rafforza il legame tra linguaggio e movimento

corporeo e si facilita la memorizzazione grazie al coinvolgimento multisensoriale. Come osservano Richards e Rodgers (2014, p. 73), il TPR ha avuto un ruolo decisivo nel diffondere l'idea che "comprehension precedes production", offrendo una cornice metodologica che ancora oggi trova applicazione soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico. In questa stessa direzione, Mezzadri (2015) sottolinea che il TPR risulta particolarmente efficace con apprendenti bambini e con studenti di livello iniziale, poiché integra la dimensione corporea con quella linguistica, crea un clima ludico e riduce le barriere affettive. L'associazione tra parola e gesto permette infatti di consolidare la memoria attraverso più canali e di trasformare l'input in esperienza concreta, favorendo così un'acquisizione più naturale e duratura. Allo stesso modo, Swain (1985) distingue tra comprehensible input e comprehensible output, sottolineando che il primo precede il secondo, ma deve poi essere integrato con occasioni di produzione per consolidare l'acquisizione.

Il lavoro in piccoli gruppi rappresenta una strategia efficace per sviluppare gradualmente questa transizione. Attività come interviste, role-play e giochi di scoperta permettono agli studenti di confrontarsi, di negoziare significati e di passare dall'ascolto alla produzione in contesti cooperativi e protetti.

Nella scuola primaria, come sottolinea Cameron (2001), l'apprendimento è per natura multisensoriale: integrare linguaggio verbale, gesto, immagini e movimento significa rispettare i ritmi cognitivi dei bambini e potenziare l'efficacia del percorso formativo. Questo approccio valorizza diversi canali di accesso al sapere: quello linguistico, legato all'ascolto e alla produzione verbale; quello visivo-spaziale, che utilizza immagini, mappe e organizzatori grafici; quello corporeo-cinestetico, che coinvolge il movimento, l'azione e attività sportive; e quello musicale, che sfrutta ritmo e intonazione per sostenere la memorizzazione. Come osserva Gardner (1983, p. 6)

> human cognitive competence is better described in terms of a set of abilities, talents, or mental skills, which I call intelligences. All normal individuals possess each of these skills to some degree. Individuals differ in the profile of intelligences.

Riconoscere questa varietà significa offrire a ciascun apprendente la possibilità di accedere alla lingua attraverso i canali che meglio ne valorizzano le potenzialità.

La comunicazione non verbale, in questo quadro, svolge un ruolo centrale nel garantire che la comprensione preceda e sostenga la produzione, accompagnando lo studente verso una competenza comunicativa completa e interculturale.

4.4 Lezione-modello sulla comunicazione non verbale

La presente sezione propone una lezione-modello dedicata alla comunicazione non verbale, elaborata secondo lo schema motivazione, globalità, analisi e sintesi. L'obiettivo è tradurre i principi teorici esposti nei paragrafi precedenti in attività operative concrete, pensate per una classe plurilingue della scuola primaria, al fine di sviluppare competenze linguistiche e interculturali attraverso l'integrazione dei codici extralinguistici.

4.4.1. Contesto della classe

La lezione-modello è pensata per una classe terza della scuola primaria (bambini di circa 8 anni) in un contesto plurilingue e multiculturale. Sempre più frequentemente le scuole italiane ospitano alunni con lingue madri diverse dall'italiano, che portano con sé repertori linguistici e culturali variegati. In tali contesti, come sottolinea Menegale (2012), la pluralità linguistica non va considerata un ostacolo, ma una risorsa da valorizzare nella didattica. La presenza di lingue diverse in classe offre l'opportunità di promuovere la consapevolezza interculturale, stimolando il confronto tra sistemi comunicativi differenti e incoraggiando atteggiamenti di apertura e rispetto. La comunicazione non verbale (CNV) assume qui un ruolo privilegiato: i gesti, la mimica facciale, la prosodia e la prossemica costituiscono canali comuni, accessibili anche agli studenti con competenza limitata in italiano. Lavorare sulla CNV consente quindi di creare inclusione, facilitare la comprensione reciproca e sostenere lo sviluppo delle competenze linguistiche attraverso il supporto di codici universali o condivisibili.

4.4.2. Obiettivi linguistici, comunicativi, interculturali e affettivi

Gli obiettivi didattici sono la bussola che orienta l'intera attività di insegnamento/apprendimento. Per il docente, rappresentano le mete da raggiungere e consentono di pianificare le attività in modo coerente; per lo studente, chiariscono il senso del percorso e permettono di misurare i propri progressi. Come sottolinea Balboni (2013), la trasparenza degli obiettivi contribuisce ad alimentare la motivazione, perché rende evidente perché si sta imparando e a cosa servirà ciò che si impara.

a. Obiettivi linguistici: comprendere e usare lessico di base relativo ai saluti e agli atti comunicativi quotidiani (es. ciao, buongiorno, grazie). Integrare espressioni verbali semplici con gesti iconici (es. "non lo so" + spalle alzate).
b. Obiettivi comunicativi: riconoscere e riprodurre gesti tipici italiani in contesti di vita reale. Saper combinare parole e gesti in modo coerente con la situazione comunicativa.
c. Obiettivi interculturali: confrontare gesti italiani con quelli di altre culture, notando differenze e similitudini. Sviluppare atteggiamenti di apertura e tolleranza verso sistemi comunicativi diversi.
d. Obiettivi affettivi: stimolare la motivazione intrinseca attraverso attività ludiche e multisensoriali. Favorire la partecipazione di tutti, inclusi gli studenti con minore padronanza linguistica.

4.4.3. Materiali utilizzati dalla classe

I materiali didattici costituiscono il mezzo attraverso cui gli obiettivi prendono forma concreta. Non sono strumenti neutri, ma scelte che riflettono una precisa impostazione metodologica: proporre video, immagini, schede operative o giochi implica trasmettere agli studenti un'idea di lingua come pratica viva e situata. Per il docente, i materiali hanno la funzione di mediare l'input, rendendolo accessibile, stimolante e coerente con i livelli della classe. Per gli studenti, diventano la base su cui costruire comprensione e produzione, facilitando l'apprendimento grazie alla ridondanza multimodale (verbale + non verbale). Come ricorda Tomlinson (1998), materiali ben progettati devono fornire *graded input*, cioè un input graduato che permetta allo studente di affrontare progressivamente compiti di difficoltà crescente. Alcuni dei materiali utilizzati a lezione saranno:

a. Immagini tratte da *L'Italiano a gesti* (Caon, 2010).
b. Clip video brevi (20–30 secondi) con scene di vita quotidiana da YouTube[3] (saluti, ringraziamenti, rifiuti gentili).
c. Schede di osservazione con immagini e spazi per scrivere/disegnare il significato dei gesti.
d. Cartelloni e pennarelli per costruire un "vocabolario dei gesti della classe".
e. LIM per proiettare immagini e video.
f. Post-it colorati per attività di autovalutazione e riflessione finale.

4.5.2 Sequenza operativa: le varie fasi dell'UdA

Durata totale: 60 minuti — Target: classe terza primaria (bambini e bambine di circa 8 anni), classe di alunni e alunne L2. Livello A1-A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2001; 2020)

4.5 Sequenza operativa: le varie fasi dell'UdA

Durata totale: 60 minuti — Target: classe terza primaria (bambini e bambine di circa 8 anni), classe di alunni e alunne L2. Livello A1-A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2001; 2020).

4.5.1. Prima della lezione

Il/la docente prepara l'aula per la prima attività della lezione. Alla LIM imposta la cartella con immagini e clip, con il volume audio pronto (in modalità mute per la prima visione). Predispone quindi 6 immagini di gesti italiani e 3 clip video da 20-30 secondi ciascuno, rappresentanti saluti formali/informali, ringraziamenti e rifiuti gentili. Inoltre, il docente sistema l'aula con i banchi disposti a isole da 4 e forma i gruppi in modo equilibrato.

4.5.2. Fase 1: Motivazione

Attività: "indovina il gesto"

[3] https://youtu.be/54loMe7x4vE?feature=shared
https://youtu.be/QES9riPjnKQ?feature=shared

Il/la docente chiede agli/alle alunni/e di indovinare il gesto che mostrerà tramite immagine alla LIM. Spiega alla classe che in questo momento devono solo osservare con gli occhi, senza parlare. Successivamente mostra, senza usare le parole, la prima immagine (es. spalle alzate = non lo so). I bambini e le bambine devono quindi pensare in silenzio al significato del gesto mostrato. In gruppi, ipotizzano il significato del gesto e decidono assieme come descriverlo: a) scrivere una parola o una frase; b) disegnarlo; oppure c) spiegarlo a parole (tramite un portavoce). L'attività prosegue per tutte e sei le immagini. Nel frattempo, il/la docente passa tra i gruppi e aiuta gli studenti e le studentesse in caso di bisogno. Terminata questa fase di riflessione, il/la docente chiede a ogni gruppo di mostrare la propria ipotesi e annota alla lavagna parole-chiave. In questo momento non si conferma né si smentisce ancora: si raccolgono solo idee.

4.5.3. Fase 2: Globalità

Attività: visione clip video

Il/la docente proietta la prima clip video (20–30 secondi) che rappresenta un momento di vita quotidiana (es. 'incontro al mattino': due bambini si salutano con un gesto della mano e un sorriso). La prima visione della clip è senza audio. I bambini e le bambine devono quindi osservare solo corpo e viso e capire che cosa sta succedendo. Sempre a gruppi, scrivono tre parole-chiave che, secondo loro, rappresentano la clip appena vista. Successivamente, la clip viene mostrata nuovamente con l'audio. Questa volta il/la docente chiede ai bambini e alle bambine se vogliono confermare o modificare le loro tre parole-chiave. Viene creato un cartellone-mappa su cui ogni gruppo attacca una parola-chiave (es. SALUTO / RINGRAZIAMENTO / RIFIUTO / SCUSA). Il/la docente evidenzia i segnali non verbali più ricorrenti: gesti, uso del tono di voce e gestione della distanza. Si procede nello stesso modo per tutte le clip. Le clip rappresentano episodi di vita in contesti sia formali sia informali, in modo da far notare le differenze negli usi dei segnali non verbali.

4.5.4. Fase 3: Analisi

Attivita 1) abbinamento

Il/la docente distribuisce la scheda A: immagini di gesti e frasi/contesti da abbinare.

Esempi di coppie:

a. Stretta di mano ↔ ‘Buongiorno, professoressa’ (formale).
b. Bacio su guancia ↔ ‘Ciao, amica!’ (informale).
c. Spalle alzate ↔ ‘Non lo so / Boh’.
d. Palmo in fuori ↔ ‘No, grazie’.

Sempre in gruppi, il/la docente chiede agli/alle alunni/e di abbinare l’immagine del gesto alla frase o al contesto corretto. Successivamente si apre una discussione in plenum sulle risposte, senza che il/la docente chieda a un singolo individuo di intervenire. Questo abbassa il filtro affettivo (Krashen, 1982), permettendo alla classe di svolgere i compiti in modo più rilassato e coinvolgente.

Attività 2) classificazione
Il/la docente distribuisce la scheda B: tabella FORMALE/INFORMALE e DISTANZA (vicina/media/lontana). Ogni gesto va classificato; ad esempio: stretta di mano = formale, distanza medio-lunga; bacio sulla guancia = informale, distanza molto vicina. In gruppi, gli studenti e le studentesse devono rispondere alle domande del/la docente: ‘Dove useresti questo gesto? A scuola? Con la maestra? Con un amico?’, spiegando il perché della loro scelta. Gli alunni e le alunne possono disegnare invece di scrivere lavorando assieme per poter trovare la risposta migliore “Encouraging collaboration and peer interaction for enhanced learning.”[4]

4.5.5. Fase 4: Sintesi
Attività 1) *play-role*
Il/la docente chiede a ogni gruppo di alunni e alunne di pescare una carta-situazione. Esempi di situazioni da pescare:

a. Arrivo a scuola al mattino (compagno).

[4] *Appunti dal corso Instructional Design for Language Education, M. Menegale, Università Ca’ Foscari di Venezia, a.a. 2023/2024*

b. Saluto a un/una docente (formale).
c. Ringraziamento dopo un aiuto.
d. Rifiuto gentile di un'offerta (es. 'Vuoi il mio panino?' — 'No, grazie').

I gruppi preparano una micro-scena in cui devono integrare almeno due gesti pertinenti e una frase corretta. Il/la docente passa tra i gruppi e co-regola, suggerendo intonazione, volume, distanza e sguardo. Successivamente, i vari gruppi mettono in scena la loro presentazione e il pubblico, con una mini-checklist, annota se il gesto era appropriato, se la parola era coerente e se la distanza era adeguata.

Attività 2) confronto interculturale
Il/la docente propone una domanda stimolo, ad esempio: 'Nel tuo Paese questo gesto si usa? Ha lo stesso senso?'. Lascia spazio agli studenti e alle studentesse per un giro rapido di micro-interventi (10–15 secondi ciascuno), in cui ognuno spiega le differenze culturali del proprio Paese. Il/la docente annota tali differenze su un post-it (es. 'numero di baci', 'distanza', 'contatto visivo'). Se emergono significati potenzialmente offensivi in altri contesti, il/la docente li tratta senza giudizio, sottolineando la relatività culturale e le regole di adeguatezza.

Infine, il/la docente chiede se ci siano domande di chiarimento e invita gli studenti e le studentesse a indicare quale gesto hanno preferito e quale, invece, hanno trovato più difficile da imparare (3 minuti).

4.5.6. Valutazione e autovalutazione
La valutazione in una lezione di questo tipo non ha una funzione punitiva, ma è concepita come strumento formativo e motivante. Come sottolinea Serragiotto (2016), è necessario che la valutazione accompagni gli studenti nel percorso, aiutandoli a riflettere sui propri progressi e a riconoscere le aree da migliorare.

Una prima valutazione viene eseguita del/dalla docente, la quale osserva il lavoro dei gruppi utilizzando una griglia di osservazione che include criteri oggettivi:

a. uso appropriato dei gesti (cinesica e prossemica),
b. coerenza tra gesto e parola,
c. intonazione e volume adeguati,
d. collaborazione e partecipazione del gruppo.

Questa griglia evita ambiguità e riduce il rischio di falsi pragmatici (Bosc, 2000), fornendo un riscontro chiaro a studenti e insegnante.

Un secondo tipo di valutazione viene eseguito tra pari. Gli studenti valutano senza esprimere voti ma solo pensieri, creando un ambiente coinvolgente e sicuro. Durante la messa in scena delle micro-situazioni, il pubblico (gli altri gruppi) utilizza una mini-checklist semplice e immediata, con domande come:

a. Il gesto era appropriato? ✓/✗
b. La parola era coerente con la situazione? ✓/✗
c. La distanza tra i compagni era adeguata? ✓/✗

Questa modalità stimola l'attenzione attiva e la responsabilità condivisa, favorendo anche l'interazione cooperativa.

Infine, viene proposto un momento di autovalutazione e di riflessione metacognitiva. Alla fine della lezione, il/la docente propone un breve momento di autovalutazione. Ogni bambino/a risponde a due domande:

a. 'Quale gesto ti è piaciuto di più?'
b. 'Quale gesto hai trovato più difficile?'

Le risposte possono essere scritte, disegnate o rappresentate con simboli/emoji su post-it colorati, da attaccare sul cartellone dei 'gesti della classe'. Questo momento incoraggia la consapevolezza metacognitiva e rafforza la motivazione intrinseca, poiché ogni studente vede riconosciuti i propri progressi personali.

4.6 Discussione critica

La lezione-modello presentata mostra come la comunicazione non verbale possa essere integrata efficacemente nella didattica linguistica, soprattutto in classi plurilingui della scuola primaria. I risultati attesi sono molteplici: stimolare la motivazione, rendere l'input più comprensibile, sviluppare competenze pragmatiche e interculturali. Tuttavia, è necessario considerare alcune criticità e sfide operative. Un primo punto di forza risiede nella natura inclusiva della comunicazione non verbale. Come sottolinea Poyatos (2002), i sistemi non verbali costituiscono un canale universale di interazione, che permette di superare barriere linguistiche e di coinvolgere anche chi ha una competenza limitata nella lingua d'istruzione. Questo si è rivelato particolarmente utile in contesti multiculturali, dove i gesti e le espressioni diventano 'ponti comunicativi' immediati.

D'altra parte, non bisogna dimenticare che la CNV è culturalmente situata. Studi classici di Ekman e Friesen (1969) hanno mostrato come esistano espressioni facciali universali, ma anche gesti e comportamenti profondamente legati al contesto culturale. Insegnare i gesti italiani senza riflettere sulle possibili differenze interculturali rischia di rinforzare stereotipi o fraintendimenti. Per questo la lezione-modello ha incluso momenti di confronto esplicito tra culture, con attività guidate che sottolineano la relatività culturale e le regole di adeguatezza.

Dal punto di vista metodologico, l'approccio basato su motivazione, globalità, analisi, sintesi si è dimostrato coerente con i principi glottodidattici. Come osserva Bruner (1983), l'apprendimento è un processo graduale che necessita di *scaffolding*: il percorso dall'osservazione globale alla rielaborazione autonoma riflette esattamente questa progressione. Tuttavia, occorre che il docente sia in grado di calibrare bene i tempi, evitando di accelerare il passaggio alla produzione quando la fase ricettiva non è ancora consolidata.

Un'altra criticità riguarda la valutazione. La CNV, per sua natura, è meno facilmente misurabile rispetto alla lingua verbale. Le griglie e le checklist proposte sono strumenti utili, ma presentano comunque margini di soggettività. Come nota Argyle (1988), i

comportamenti non verbali sono spesso ambigui e suscettibili di interpretazioni diverse: ciò rende indispensabile una valutazione formativa, più che sommativa, basata sull'osservazione continua e sulla riflessione condivisa. Infine, va considerata la questione della replicabilità. Non tutte le scuole dispongono di materiali audiovisivi, LIM o risorse grafiche; inoltre, non tutti i docenti possiedono la stessa familiarità con i repertori gestuali italiani. In questi casi, sarà necessario adattare le attività con materiali più semplici (disegni fatti dagli alunni, giochi mimici) mantenendo però intatta la logica del modello.

In conclusione, la lezione-modello proposta dimostra che la comunicazione non verbale non è un elemento accessorio, ma un nucleo fondamentale della competenza comunicativa interculturale. Essa offre opportunità di inclusione e motivazione, ma richiede al contempo consapevolezza critica, adattamento ai contesti e strumenti di valutazione calibrati. Come sottolinea Balboni (2013), solo mettendo insieme solide basi teoriche e strategie didattiche creative è possibile trasformare le idee della ricerca in attività concrete in classe.

4.7 Conclusioni

Il percorso delineato in questo capitolo ha mostrato come la comunicazione non verbale possa diventare non solo oggetto di osservazione, ma vero e proprio contenuto didattico all'interno di un'Unità di Apprendimento. La lezione-modello proposta, rivolta a una classe plurilingue della scuola primaria, ha permesso di tradurre i principi teorici discussi nei paragrafi precedenti in attività operative concrete, rispettando la sequenza motivazione → globalità → analisi → sintesi.

Dall'analisi è emerso come i gesti, la prossemica, la mimica facciale e la prosodia rappresentino strumenti potenti per:

a. rendere l'input comprensibile e motivante;
b. stimolare la collaborazione in classi plurilingui;
c. sviluppare competenze pragmatiche e interculturali;
d. favorire la consapevolezza metacognitiva attraverso momenti di riflessione e autovalutazione.

Naturalmente, restano alcune criticità: la necessità di materiali visivi adeguati, la difficoltà di valutare in modo oggettivo i comportamenti non verbali, la formazione specifica dei docenti. Tuttavia, questi limiti non riducono il valore della proposta, che si presenta come un modello flessibile e replicabile, adattabile a diversi contesti scolastici e a differenti fasce d'età.

In conclusione, la didattica delle lingue non può prescindere dall'integrazione della dimensione non verbale. La CNV diventa così non solo un supporto, ma un elemento costitutivo della competenza comunicativa interculturale, capace di coniugare teoria e prassi, rigore metodologico e creatività didattica.

Conclusion

This thesis has tried to demonstrate that nonverbal communication is not an accessory to verbal language but a constitutive element of communicative competence, particularly in the field of language education. By reviewing key contributions from scholars such as Birdwhistell (1970), Ekman (1972, 1978), Argyle (1988), Knapp & Hall (2009), Poyatos (2002), Anolli (2012), Corsaro (2011), Balboni (2008, 2013), and Caon (2007, 2012), it has highlighted the cross-cutting nature of NVC and its profound implications for intercultural and didactic practice.

Three main conclusions can be drawn. First, gestures, posture, gaze, paralinguistics, and silence play a decisive role in language acquisition by making input more accessible and emotionally engaging. They function as scaffolding devices that reduce cognitive load and facilitate memory, in line with theories of embodied cognition (De Iaco, 2020) and Krashen's affective filter hypothesis. Second, NVC is culturally situated: as Hall (1959), Matsumoto & Hwang (2013), and Poggi (2010) demonstrate, proxemics, gestures, and facial expressions are interpreted through cultural lenses, and failure to recognise this can lead to stereotypes, prejudice, and ethnocentric misunderstandings. Developing intercultural communicative competence therefore requires explicit attention to nonverbal codes. Third, the integration of NVC into teaching practice enhances not only linguistic competence but also intercultural awareness and empathy. Teachers who consciously model gestures, gaze, and prosody—as suggested by Caon (2012) and Balboni & Caon (2015) — create more inclusive and motivating classrooms.

The original contribution of this thesis lies in the design of a teaching unit on NVC, tailored for a plurilingual primary school. Based on Gestalt theories, the unit illustrates how nonverbal codes can be systematically taught, observed, and assessed through activities that combine motivation, comprehensible input, analysis, and creative synthesis. The inclusion of peer- and self-assessment fosters metacognitive awareness, encouraging learners to reflect on their communicative strategies and to take responsibility for their learning.

Naturally, some limitations must be acknowledged. The assessment of NVC remains partly subjective, and the cultural relativity of nonverbal codes complicates their teaching. Moreover, broader implementation requires teacher training, curricular space, and institutional support. However, these limitations also leave room for future research. Further studies could examine the long-term effects of NVC-focused teaching, its applicability in secondary or adult education, and the development of digital tools for multimodal language learning.

In sum, this thesis reaffirms that language cannot be taught or learned without attention to its nonverbal dimension. As Balboni (2013) argues, communicative competence is achieved only when linguistic, extralinguistic, and intercultural elements converge. By uniting theoretical rigour with methodological creativity, the work demonstrates that NVC is not merely a ‘silent language’ but an indispensable pedagogical resource — one capable of making classrooms more inclusive, learning more effective.

Bibliografia

Akram, A. (2019). Teaching and learning beyond words: The significance of nonverbal communication in Saudi EFL classrooms. *International Journal of English Linguistics, 9*(1), 12–21. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n1p12

Allen, L. Q. (1999). Functions of nonverbal communication in teaching and learning a foreign language. *The French Review*, *72*(3), 469–480. http://www.jstor.org/stable/398116

Angrosino, M. V. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: SAGE Publications.

Anolli, L. (2012). *Fondamenti di psicologia della comunicazione.* Bologna: Il Mulino.

Antonelli, G. (2004). Persona cultura e società nella comunicazione interculturale. *Studi di Sociologia, 42*(3), 357–384. http://www.jstor.org/stable/23005279

Argyle, M. (1988). *Bodily communication.* London: Methuen.

Argyle, M. (1989). Is nonverbal communication a kind of language? *ETC: A Review of General Semantics, 46*(2), 158–162. http://www.jstor.org/stable/42579526

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal, 53*(1), 3–17. https://doi.org/10.2307/322091

Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook.* Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Axtell, R. E. (1998). *Gestures: The dos and taboos of body language around the world*. New York: John Wiley & Sons.

Balboni, P. E. (2003). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino: UTET Università.

Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale.* Venezia: Marsilio.

Balboni, P. E. (2013). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L2 e lingue straniere.* Torino: UTET.

Balboni, P. E. (2024). *Una prospettiva interculturale per l'insegnamento dell'italiano in Serbia: dalla riflessione teorica allo strumento operativo.* Venezia: Università Ca' Foscari.

Balboni, P. E., & Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale.* Venezia: Marsilio Editori.

Betti, S. (2007). Comunicación no verbal y gestualidad: El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice. *Cuadernos de Italia y Grecia, 6*, 57–69.

Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Berlin: Language Science Press.

Bonaiuto, M., & Maricchiolo, F. (2003). *La comunicazione non verbale.* Roma: Carocci Editore.

Borg, J. (2009). *Il linguaggio del corpo: Guida all'interpretazione del linguaggio non verbale.* Milano: Tecniche Nuove.

Bosc, F. (2000). Comprensione e produzione orale: tecniche di insegnamento. In P. E. Balboni (a cura di), *Le sfide di Babele.* Torino: UTET.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language.* New York, NY: Norton.

Burgoon, J. K., & Dunbar, N. E. (2006). Nonverbal expressions of dominance and power in human relationships. In V. Manusov & M. L. Patterson (Eds.), *The SAGE handbook of nonverbal communication* (pp. 279–297). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Caon, F. (2006). *Pleasure in language learning.* Perugia: Guerra Edizioni

Caon, F. (2007). *Educazione linguistica e differenze individuali.* Torino: UTET.

Caon, F. (Ed.). (2008). *Tra lingue e culture: Per un'educazione linguistica interculturale.* Milano: Bruno Mondadori.

Caon, F. (2010). *Il dizionario dei gesti degli italiani.* Perugia: Guerra Edizioni.

Caon, F. (2010). *Insegnare italiano a stranieri*. Torino: Loescher.

Caon, F. (2012). Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica: Perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani. *EL.LE – Educazione linguistica. Language Education, 1*(1), 35–45.

Caon, F. (2020). Motivation, pleasure and a playful methodology in language learning. *EL.LE – Educazione linguistica. Language Education, 9*(3), 437–460. https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/006

Caon, F., Giovannini, A., & Meneghetti, A. (2010). *L'italiano a gesti. Percorsi di educazione interculturale.* Perugia: Guerra Edizioni.

Caon, F., & Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, educazione linguistica, educazione interculturale: Intersezioni.* Torino: Bonacci Editore.

Cestero Mancera, A. M. (2014). *Comunicación no verbal y comunicación eficaz.*

Chen, S., & Chu, Y. (2022). A study of the cultural significance of traditional colors in Chinese movies. In G. Ali et al. (Eds.), *Proceedings of the 6th International Seminar on Education, Management and Social Sciences* (ISEMSS 2022) (pp. 1362–1368). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-31-2_161

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, MA: MIT Press

Colli, G. G. (2004). Il corpo che parla: La gestualità e l'italiano fra tradizione teatrale e didattica della lingua. *Italica, 81*(4), 536–550. https://doi.org/10.2307/27668952

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages.* Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Companion volume.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Corsaro, M. (2011). *La comunicazione non verbale: Analisi del linguaggio corporeo.* Roma: Aracne.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Diadori, P. (2013). Gestualità e didattica della lingua straniera: Questioni interculturali. In P. E. Borello & M. C. Luise (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue.* Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Duckitt, J. (2019). The social psychology of prejudice. In D. Matsumoto (Ed.), *Oxford research encyclopedia of psychology*. Oxford University Press. Recuperato da https://www.researchgate.net/publication/

Ekman, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings.* New York: Pergamon Press.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life.* New York: Times Books.

Ekman, P. (2006). *METT: Micro expression training tool; SETT: Subtle expression training tool.* Oakland, CA: Paul Ekman Group.

Ekman, P. (2009). *I volti della menzogna: Gli indizi dell'inganno nei rapporti interpersonali.* Firenze: Giunti Editore.

Ekman, P. (2017). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life.* New York: Holt Paperbacks.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica, 1*(1), 49–98.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion, 10*(2), 159–168. https://doi.org/10.1007/BF00992253

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). London: Sage Publications.

Freud, S. (1936). *The problem of anxiety* (H. A. Bunker, Trad.). New York, NY: W. W. Norton.

Fridlund, A. J. (2017). The behavioral ecology view of facial displays, 25 years later. In J. M. Fernández-Dols & J. A. Russell (a cura di), *The science of facial expression* (pp. 77–92). Oxford: Oxford University Press.

Galloway, C. (1968). Nonverbal communication. *Theory into Practice, 7*(5), 172–175. http://www.jstor.org/stable/1475983

Galloway, C. M. (1970). *Teaching is communicating: Nonverbal language in the classroom.* Washington, DC: Association for Student Teaching.

Gandullo, M. B. (2000). La recodificación gestual como parte integrante del proceso comunicativo interculturale: Español-inglés-alemán. *Encuentro, 1999–2000.*

García, X. A. P. (2000). *La comunicación no verbal.* Madrid: Liceus, Servicios de Gestión.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2015). Input, interaction, and output in SLA. In B. VanPatten & J. Williams (a cura di), *Theories in SLA* (2nd ed., pp. 180–206). New York: Routledge.

Gudykunst, W. B., & Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and interpersonal communication.* Newbury Park, CA: Sage.

Hall, E. T. (1959). *The silent language.* Garden City, NY: Doubleday.

Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York, NY: Doubleday.

Hall, E. T., & Hall, M. R. (1977). Nonverbal communication for educators. *Theory into Practice, 16*(3), 141–144. http://www.jstor.org/stable/1475595

Hall, E. T., & Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences.* Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Hall, J. A., Horgan, T. G., & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal communication. *Annual Review of Psychology, 70*, 271–294. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103145

Heslin, R. (1974). Steps toward a taxonomy of touching. In S. Weitz (a cura di), *Nonverbal communication* (pp. 197–214). New York, NY: Oxford University Press.

Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence. *Education Sciences, 10*(6), 1–15.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.

Iaco, M. D. (2020). *Mani che aiutano ad apprendere. Gesti, lingue, educazione linguistica.* Lecce: Pensa Multimedia.

Joly, A., & O'Kelly, R. (1989). *Language and communication studies.* London: Routledge.

Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance.* Cambridge: Cambridge University Press.

Knapp, M. L. (1971). The role of nonverbal communication in the classroom. *Theory into Practice, 10*(4), 243–249. http://www.jstor.org/stable/1475750

Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2009). *Nonverbal communication in human interaction* (7th ed.). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom.* Oxford: Pergamon.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lewis, P. V., & Page, Z. (1974). Educational implications of nonverbal communication. *ETC: A Review of General Semantics, 31*(4), 371–375. http://www.jstor.org/stable/42576479

Luise, M. C. (2006). *Glottodidattica*. Torino: UTET

Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2013). Culture and nonverbal behavior. In J. A. Hall & M. L. Knapp (a cura di), *Nonverbal communication* (pp. 549–574). Berlin: De Gruyter Mouton.

Menegale, M. (2015). La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento. In G. Maugeri (a cura di), *La progettazione degli ambienti didattici.* Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Menegale, M. (2024). Global challenges in language education: Rethinking curricula for foreign language classrooms in the digital era. *EL.LE – Educazione linguistica. Language Education, 13*(3), 235–260. https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/001

Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere. Manuale di glottodidattica.* Perugia: Guerra Edizioni.

Molcho, S. (2007). *I linguaggi del corpo.* Milano: Red Edizioni.

Morris, D., Collett, P., Marsh, P., & O'Shaughnessy, M. (1979). *Gestures: Their origins and distribution.* London: Jonathan Cape.

Pacori, M. (2010). *I segreti del linguaggio del corpo.* Milano: Sperling & Kupfer.

Patterson, M. L. (1982). A sequential functional model of nonverbal exchange. *Psychological Review, 89*(3), 231–249.

Peirce, C. S. (1877). The fixation of belief. Popular *Science Monthly, 12*, 1–15.

Pereiro, J. C. (2019). Sin palabras: Génesis y desarrollos de los estudios sobre la comunicación no verbal. *Question*.

Poggi, I. (2007). *Mind, hands, face and body: A goal and belief view of multimodal communication.* Berlin: Weidler Buchverlag.

Poggi, I. (2010). *Gesti. In Enciclopedia dell'italiano.* Roma: Treccani.

Poyatos, F. (1993). *New perspectives in nonverbal communication: Studies in cultural anthropology, social psychology, linguistics and semiotics.* Oxford: Pergamon.

Poyatos, F. (2003). Los comportamientos no verbales como contexto y entorno del discurso oral. Oralia: *Análisis del discurso oral, 6,* 283–307.

Puts, D. A., Gaulin, S. J. C., & Verdolini, K. (2014). Dominance and the evolution of sexual dimorphism in human voice pitch. (5), 389–397.

Risitano, S. (2010). Sistemi di comunicazione non verbale. *Rivista Illuminazioni, 12.*

Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2005). Mirror neuron: A neurological approach to empathy. In W. Singer, A. Damasio, & J.-P. Changeux (a cura di), *Neurobiology of human values* (pp. 107–123). Berlin: Springer.

Santipolo, M., & Mazzotta, P. (a cura di). (2018). *L'educazione linguistica oggi: Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Novara: De Agostini Scuola.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Schwebel, D. C., & Schwebel, M. (2002). Teaching nonverbal communication. *College Teaching, 50*(3), 88–91. http://www.jstor.org/stable/27559094

Serragiotto, G. (2004). *Laboratori di italiano L2. La didattica dell'italiano come lingua seconda tra teoria e pratica*. Perugia: Guerra Edizioni.

Serragiotto, G. (2016). *Didattica delle lingue moderne. Dal curricolo alla valutazione.* Roma: Carocci.

Serragiotto, G. (2022). Formazione e autoformazione dei docenti di lingue. *EL.LE – Educazione linguistica. Language Education, 11*(3), 345–356.

Soler-Espiauba, D. (1987). Lo no verbal como un componente más de la lengua. *Espéculo, 5*, 1–20.

Steinbock, D. (2014). An uncomfortable analysis of the social silences. In J. Polman, E. A. Kyza, D. K. O'Neill, I. Tabak, W. R. Penuel, A. S. Jurow, K. O'Connor, T. Lee, & L. D'Amico (a cura di), *Learning and becoming in practice: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS)* 2014 (Vol. 2, pp. 785–792). Boulder, CO: International Society of the Learning Sciences.

Suvilehto, J. T., Nummenmaa, L., Harada, T., Dunbar, R. I. M., Hari, R., & Glerean, E. (2019). Cross-cultural similarity in relationship-specific social touching. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences, 286*(1912), 20190467. https://doi.org/10.1098/rspb.2019.0467

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (a cura di), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (2005). The output hypothesis. In E. Hinkel (a cura di), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). Erlbaum.

Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3*(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/h0069608

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana.* Roma: Astrolabio.

Watt Smith, T. (2017). *Atlante delle emozioni umane.* Torino: UTET.

Wibowo, R. P. (2024). Designing and assessing experiential learning pedagogy. *Frontiers in Education, 9*, 1470209.

Woolfolk, A. E., & Brooks, D. M. (1983). Nonverbal communication in teaching. *Review of Research in Education, 10*, 103–149.

Sitografia

Chen, Q. (2023). Giving gifts to Chinese people: Beware of certain taboos. *DigMandarin*. Recuperato da https://www.digmandarin.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Cultural Atlas. (2023). Saudi Arabian culture – Communication. *SBS Cultural Atlas*. Recuperato da https://culturalatlas.sbs.com.au/saudi-arabian-culture/saudi-arabian-culture-communication

Crystal, D. (n.d.). Paralinguistics. Recuperato da https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4166.pdf

Gruppioni, G. (2017). L'essere umano come soma. Seminario della Scuola Internazionale Superiore per la Ricerca Interdisciplinare. Recuperato da https://sisri.it/doc/171104sem.pdf

Indire. (2018). Modello di Unità di Apprendimento. Firenze: INDIRE. Recuperato da https://nuoviprofessionali.indire.it/wp-content/uploads/2018/12/Modello-di-UDA-1.pdf

Indire. (2021). Differenza tra unità didattica e unità di apprendimento. *Fieradidacta Italia*. Recuperato da https://wauniversity.it/differenza-tra-unita-didattica-e-unita-apprendimento

Itals. (s.d.). L'Unità Didattica alla luce del modello di comunicazione linguistica del Quadro comune europeo. Recuperato da https://www.itals.it/lunit%C3%A0-didattica-alla-luce-del-modello-di-comunicazione-linguistica-del-quadro-comune-europeo

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon Press. Recuperato da https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Livieri, L. (2015). *Tra verbale e non verbale: Il potenziale formativo della metacognizione linguistica* (Tesi di dottorato). Università Ca' Foscari Venezia. Recuperato da http://hdl.handle.net/10579/6149

Patterson, M. L. (2018). Environment and physical characteristics. In *Communicating to connect: Interpersonal communication for today* (Cap. 6.2). *Social Sci LibreTexts.* Recuperato da https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Communication/Introduction_to_Communication/Communicating_to_Connect_-_Interpersonal_Communication_for_Today%28Usera%29/06%3A_Nonverbal_Communication/6.02%3A_Environment_and_Physical_Characteristics

Poyatos, F. (2002). *Nonverbal communication across disciplines.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Recuperato da https://digital.casalini.it/9789027297112

Ragogna, F. (2016). *Le parole non bastano: Comunicazione non verbale e insegnamento dell'italiano a stranieri* (Tesi di laurea magistrale). Università Ca' Foscari Venezia. Recuperato da http://hdl.handle.net/10579/9005

Review of Religions. (2022, 16 agosto). Should you be offended if a Muslim doesn't offer you a handshake? *The Review of Religions.* Recuperato da https://www.reviewofreligions.org/33657/should-you-be-offended-if-a-muslim-doesnt-offer-you-a-handshake/

Ricci, E. (2019). *Metodi e modelli per progettare e valutare UdA.* Forlimpopoli: MIUR – Ufficio scolastico regionale Emilia-Romagna. Recuperato da https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/12/Metodi-e-modelli-per-progettare-e-valutare-UdA.pdf

SBS Cultural Atlas. (n.d.). German culture – Communication. SBS. Recuperato da https://culturalatlas.sbs.com.au/german-culture/german-culture-communication

TB Groupe. (2025). Knives and superstition – Giving a knife as a gift. *TB 1648.* Recuperato da https://www.tb-1648.com/en-eu/blogs/couteaux-et-art-de-table/les-couteaux-et-la-superstition-offrir-un-couteau

The Teacher Toolkit. (n.d.). Total physical response (TPR). Recuperato da https://www.theteachertoolkit.com/index.php/tool/total-physical-response-tpr

University of Stuttgart. (n.d.). Nodding means no, shaking your head means yes? *University of Stuttgart*. Recuperato da https://www.uni-stuttgart.de/en/university/news/all/kopfschuetteln/

YouTube Kids. (2023a). I saluti. Regole di cortesia per bambini. Episodio 1. *YouTube*. https://youtu.be/54loMe7x4vE

YouTube Kids. (2023b). Regole della cortesia per bambini: ciao, arrivederci, grazie, per favore, scusa… *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=QES9riPjnKQ