

«Se bastasse una sola canzone...».

Didattizzazione di testi autentici per apprendenti di italiano L2 di livello A1

SALVATORE PEPI

«Se bastasse una sola canzone...». Didactic applications of adapted authentic texts for learners of Italian as L2/FL at A1 level

This paper aims to offer practical suggestions for planning and management of lessons of L2/LS Italian aimed at non-native learners. After a first part in which attention is paid to the choice of significant materials, the paper focuses on the importance of songs in teaching Italian to foreigners. The song, thanks to its expressive and communicative power, makes the process of acquiring a language more evocative and emphasizes the role of the teacher through the teaching of authentic texts. Finally, an UdA is presented, which focuses on some songs from the “Sanremo Festival”, designed to take into account the concrete communicative needs of non-native-speaker learners.

Il contributo si propone di offrire spunti operativi per la progettazione e la conduzione di lezioni di Italiano L2/LS rivolte ad apprendenti alloglotti. Dopo una prima parte in cui l’attenzione si rivolge alla scelta di materiali significativi, ci si sofferma sull’importanza della canzone nell’insegnamento dell’italiano a stranieri. La canzone, grazie alla sua potenza espressiva e comunicativa, rende più suggestivo il processo di acquisizione di una lingua ed enfatizza il ruolo del docente attraverso la didattica di testi autentici. Infine, si presenta una UdA, incentrata su alcune canzoni del “Festival di Sanremo”, progettata tenendo conto delle concrete esigenze comunicative di apprendenti non italofoni.

SALVATORE PEPI (salvatore.pepi@unict.it) è dottore di ricerca in Filologia e linguistica romanza, docente di Discipline letterarie nella Scuola secondaria di primo grado dell’I.C. “Cavour” di Catania nonché tutor qualificato di Lingua e cultura italiana per stranieri della Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri (ITALSTRA) dell’Ateneo catanese. Ha conseguito la certificazione CEDILS in Didattica dell’Italiano a stranieri

rilasciata dall'Università Ca' Foscari di Venezia e la certificazione TKT per l'insegnamento CLIL conseguita presso l'IPRASE di Rovereto; inoltre, è in possesso dell'attestato di somministratore degli esami CILS rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena.

1. I materiali autentici didattizzati

1.1. Premessa

Con la progressiva affermazione dell'approccio umanistico-affettivo sul versante della glottodidattica dell'italiano L2/LS¹, appare sempre più evidente l'esigenza di soffermarsi su una «lingua vera ed autentica, ed è proprio dal bisogno di esporre gli apprendenti della lingua straniera alle situazioni comunicative reali che nasce il bisogno di usare i cosiddetti "materiali autentici"» (Alujević Jukić – Bjelobrk, 2011: 77).

La letteratura scientifica è costellata di un considerevole numero di studi² che pongono l'accento su ciò che Wilkins (1976) definisce "materiale autentico", ovvero un tipo di materiale rivolto ad un pubblico di apprendenti madrelingua e non alloglotti, che non ha una finalità specificatamente didattica (Begotti, 2006).

Fino a non molto tempo fa si tendeva ad associare automaticamente il "materiale" con il manuale di lingua e civiltà, tanto più se l'azione didattica si rivolgeva ad apprendenti stranieri: anche oggi la scelta del materiale da proporre in aula appare quanto mai ardua e complicata in quanto è facile incorrere nella "trappola" di seguire in modo pedissequo e monodirezionale ciò che è contenuto nel manuale.

Non sottovalutando l'importanza del libro di testo – da sempre calibrato sui livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER, 2002) e sui profili degli apprendenti – sembrerebbe ormai superata l'idea di fruire unicamente del manuale in uso, adatto a tutti i corsi e rivolto a tutte le categorie di apprendenti (Vedovelli, 2002) poiché la scelta di attingere il materiale unicamente dal manuale porterebbe ad una fruizione passiva e, in ragion di ciò, "spersonalizzante" della lingua.

Tra i docenti di italiano L2, appare sempre più evidente l'esigenza di implementare il manuale mediante il ricorso a materiali autentici e/o *realia*, che possano catturare l'attenzione dell'apprendente non italofono rendendo più avvincente il processo di acquisizione di una lingua non nativa e consentendo uno scambio comunicativo più efficace tra docente e discente, basato su un reciproco "mettersi in gioco" che orienta interessi e argomenti (Sardo 2019:247).

¹ Molto frequentemente si tende ad usare impropriamente o, addirittura, come sinonimi LS (lingua straniera) e L2 (lingua seconda): è chiaro che la distinzione riguarda il contesto (monolingue o multilingue) in cui viene acquisita una lingua. Sulla distinzione tra LS e L2 si riporta quanto definito da Balboni (2020: 12): «la lingua straniera non è presente nell'ambiente in cui viene studiata (ad esempio, l'inglese studiato in Italia), mentre la lingua seconda è presente nell'ambiente (l'inglese studiato da uno studente o acquisito da un immigrato italiano in Inghilterra; l'italiano studiato o acquisito spontaneamente da un immigrato in Italia)».

² Si segnalano, a titolo esemplificativo, i contributi di Begotti (2018; 2006); Bonvino (2004); Comodi (1995), Wilkins (1976).

Lo sviluppo delle glottotecnologie e l'uso capillare delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rendono accessibile in tempo reale il reperimento di qualsiasi tipo di materiale e permettono di destare la motivazione dello studente alloglotto grazie all'utilizzo, da parte del docente, di input comprensibili e significativi.

In tale prospettiva, il docente potrà attingere dalla rete una vasta gamma di materiale autentico (foto, immagini, insegne pubblicitarie, videoclip musicali, stralci di documentari, canzoni, ecc.) da proporre in classe grazie al supporto della LIM.

Nel caso di immagini e/o di proiezioni di videoclip musicali, il materiale autentico mostra alcune componenti extralinguistiche importanti sia per la comprensione, sia per la conoscenza del variegato modello culturale italiano: infatti, tutti gli elementi di prossemica, cinesica e vestemica possono essere veicolati attraverso l'uso di materiale autentico con la possibilità di reperire testi continuamente aggiornati e di alta flessibilità didattica nel loro utilizzo (Begotti, 2018).

È importante altresì che tali materiali rispondano a linee di interesse già esplorate all'interno della classe, in modo da attivare un dialogo attivo e produttivo.

I materiali autentici – configurandosi idealmente come un «ponte tra l'uso della lingua in classe e le situazioni linguistiche reali» (Harrich, 2011: 321) – sono il riflesso spontaneo della cultura e della civiltà italiana e delle relative manifestazioni (Comodi, 1995).

A rinsaldare questa tesi è Martari (2019), che invita i docenti di lingua e cultura italiana a stranieri ad adattare e modellare i materiali autentici non soltanto in relazione agli stimoli linguistici forniti dai mass media (quali, ad esempio, una canzone, una serie televisiva, il quotidiano online), ma anche in funzione agli aspetti (inter)culturali che essi veicolano, al fine di destare curiosità e avvicinare gli apprendenti a modelli culturali percepiti, sovente, come “distanti” o, semplicemente, “diversi”.

Avvicinare ed educare i discenti non italofofoni al concetto della “diversità” a partire dalla scelta di materiale autentico che permetta la conoscenza dei modelli culturali italiani si configura come un efficace mezzo per scardinare stereotipi e *cliché* che fanno parte dell'immaginario collettivo del parlante, inteso anche come “attore sociale”.

Sebbene risulti acclarata l'importanza dell'uso e dell'impiego dei materiali autentici nella didattica dell'italiano L2, un aspetto da non trascurare risiede nel fatto che tali materiali possono risultare di difficile comprensione per alcuni discenti stranieri, specialmente se trasferiti da poco in Italia e con una conoscenza modesta della lingua seconda.

Per ovviare a questo problema e per rendere comprensibili i testi proposti, è indispensabile che il docente operi la didattizzazione: un processo arduo e complesso che consiste in un'attenta e oculata selezione dei materiali e che

tiene conto di molte variabili, quali, ad esempio, la tipologia dei destinatari, i loro interessi, i reali bisogni comunicativi, il metodo di apprendimento pregresso nonché i diversi stili cognitivi.

Come afferma Begotti (2018:27), «il materiale autentico didattizzato, vale a dire reso comprensibile e selezionato dal docente dopo attenta riflessione e preparazione, rappresenta la mediazione creata dal docente per la comprensione di materiale ed una eventuale successiva produzione della lingua».

2. L'impiego della canzone nell'insegnamento dell'Italiano L2/LS

2.1. Uno sguardo d'insieme

Nel panorama glottodidattico dell'italiano L2/LS la canzone si inserisce in uno dei filoni di ricerca più studiati e analizzati negli ultimi tempi come, tra l'altro, testimonia il cospicuo numero di contributi ad essa dedicati³.

La compresenza di musica e parole rende la canzone un testo continuo o "misto", come afferma Tolentino Quiñones (2021: 683), adatto a ricoprire una posizione privilegiata nella categoria di materiale autentico.

Attingere all'immenso serbatoio di canzoni italiane e impiegarle in un contesto d'aula rappresenta un'attività multimodale che – avvalendosi di un linguaggio polialfabetico (quello linguistico e quello musicale) – desta curiosità, mantiene viva l'attenzione favorendo la memoria a lungo termine, proietta l'apprendente in una dimensione linguistica reale con cui l'apprendente può entrare in contatto anche al di fuori della classe (Martari 2019).

La canzone si rivolge a parlanti madrelingua in quanto presenta una lingua "viva" e non artefatta: una sorta di mimesi dell'italiano parlato⁴, modellato sulle concrete abitudini comunicative del parlante.

L'ascolto di una canzone permette, inoltre, di rilevare, sul piano metafonologico, se la lingua in cui è cantato il brano musicale è marcata in diatopia, risalendo – attraverso la pronuncia, l'intonazione, l'interferenza con il dialetto – alla provenienza geografica del cantante (Coveri 2020).

³ Sull'uso e sull'impiego della canzone nella didattica dell'Italiano L2/LS si consultino a titolo esemplificativo i lavori di Coveri (2020); Martari (2019); Caon (2011); Mauroni (2011); Begotti (2008); Murphey (1990); Balboni (1985).

⁴ Per quel che riguarda il tipo di italiano usato nelle canzoni, si rimanda a Coveri (2020: 174) il quale, analizzando un campione di canzoni italiane, giunge alla conclusione che per «la sua natura semiotica, di "lingua per musica", e l'attesa di poesia che esso [*l'italiano*] suscita nel pubblico, gli impediscono (e gli hanno impedito ancor più in passato) di essere una lingua "viva e vera", ma non (come è stato osservato, anche a proposito del parlato cinematografico e televisivo), di essere "verosimile"(e, sorprendentemente, in certi casi più vicina alla norma di quanto si pensi)».

Tra l'altro, molti testi di canzoni – soprattutto quelle appartenenti al genere trap, attualmente in voga tra gli ascoltatori più giovani – presentano parole mutate dallo slang giovanile con una ritmicità così veloce che talvolta non consente di distinguere chiaramente i suoni delle parole, generando confusione nella comprensione generale della canzone stessa.

È chiaro che la canzone, quale testo autentico, manifesti delle innegabili difficoltà: essa – presentata nella sua veste linguistica originaria – potrebbe apparire “inaccessibile” a un apprendente neoarrivato in Italia con un livello linguistico elementare della L2.

Al fine di rendere meno ostico il processo di acquisizione linguistica, è indispensabile che il docente renda comprensibile l'input attraverso la didattizzazione che, semplificando le parti della canzone ritenute più difficili, rappresenta un espediente fondamentale per la comprensione globale del testo musicale da parte dello studente non italofono.

Nel processo di didattizzazione della canzone, il docente ricopre un ruolo decisivo: ha il compito, infatti, di modellare e manipolare la lingua in base alle esigenze comunicative del pubblico a cui è rivolto l'intervento didattico. A tale proposito, per rendere più accessibile la lingua delle canzoni il docente potrebbe, per esempio, aggiungere alcune glosse esplicative accanto alle parole ritenute semanticamente più difficili, oppure associare a tali parole un'immagine in modo tale da creare un repertorio lessicale coadiuvato da immagini.

Oltre a sciogliere i dubbi semantici associati da un parlante straniero ad una parola ritenuta “sconosciuta”, questo metodo consente l'assimilazione dello specifico lemma o lessema mediante l'associazione del suo sinonimo e prevede di conseguenza un incremento del repertorio lessicale dell'apprendente.

Il ricorso alla pratica musicale, attraverso l'ascolto delle canzoni, può avere implicazioni vantaggiose nel processo di acquisizione ed elaborazione linguistica a tutti i livelli di analisi della lingua a prescindere che si tratti di L1 o di L2. Su questa linea, Bianchi (2020: 147) osserva come «l'uso della musica possa portare miglioramenti in fonetica e fonologia (ad esempio nella pronuncia) e che favorisca la memorizzazione nel lessico, oltre, in generale, a contribuire a migliorare gli automatismi (anche a livello articolatorio)».

Tra l'altro, l'iterazione continua di parole e di espressioni che occorrono costantemente in un qualsiasi brano musicale, mette in atto un meccanismo di memorizzazione inconscia, quasi inconsapevole per cui l'ascoltatore non italofono ricorderà le parole sebbene svincolate dalla sfera semantica di appartenenza (Pasqui, 2003).

La canzone, agendo sia sull'emisfero destro – che è la parte deputata alla memorizzazione della melodia – sia su quello sinistro – che memorizza le parole –, rende più immediato il processo di assimilazione linguistica (Caon 2011).

Secondo quanto teorizzato da Coveri (2020: 173), la didattizzazione di una canzone «[...] dovrebbe comprendere una fase di attività *pre-ascolto* (con l’acquisizione di conoscenze enciclopediche e linguistiche); una serie di attività *durante l’ascolto* (comprensione del testo, riconoscimento del testo, *cloze tests*); una batteria di attività *post-ascolto* (analisi linguistica, retorica, testuale, tematica, paratestuale)».

Generalmente quando si procede all’ascolto di un brano musicale è fondamentale che esso venga ascoltato e riascoltato più volte in modo tale che l’apprendente non italofono si abitui al ritmo, all’intonazione, alla velocità del cantante.

Prendendo a modello il suggerimento di Harrich (2011:323) relativo alle fasi di ascolto del notiziario e rapportandolo all’ascolto di una canzone, andrà ricordato che: «[...] L’insegnante deve chiarire che nella prima fase d’ascolto, non è assolutamente richiesto di comprendere ogni cosa, ma solo, a seconda dell’attività proposta, il senso globale dell’argomento (comprensione globale, o *skimming*) oppure di selezionare alcune informazioni dal testo (comprensione selettiva o *scanning*) in base ad un criterio dato (ad esempio in base allo scopo, per individuare le idee chiave, ecc.). Per gli ascolti successivi l’insegnante può, ma non necessariamente deve, proporre delle attività che richiedono la comprensione parola per parola (comprensione analitica)».

La scelta di approntare percorsi operativi a partire dall’ascolto e dall’analisi di testi musicali significa anche istituire un parallelismo logico tra lingua e cultura, che rappresentano un binomio indissolubile nel processo di acquisizione di una lingua seconda; come dice Begotti (2018: 29), «la lingua veicola cultura e quindi qualsiasi materiale può essere spunto per presentare e spiegare modelli culturali italiani».

A sostegno di questa tesi, Mauroni (2011: 403) ritiene che «la canzone, oltre ad essere l’elaborazione di un singolo artista, spesso “condensa” in una narrazione un evento, un momento storico o testimonia un dibattito culturale italiano su alcuni temi»; poi prosegue affermando che, nell’ottica di una didattica delle lingue straniere, la potenza evocativa della canzone «può rappresentare uno stimolo per gli studenti di italiano LS ad avvicinarsi ad un’altra cultura e alla storia di un altro paese».

2.2. Canzone e motivazione: un binomio inscindibile

La canzone, discostandosi da una dimensione marcatamente scolastica, svela la lingua di tutti i giorni senza nessun tipo di manipolazione o di aggiustamento e ciò ha un impatto positivo sullo studente non italofono in quanto, in virtù della sua potenza comunicativa, ne suscita la motivazione. Quest’ultima, come evidenzia Krashen (1984: 85), presuppone la messa in campo di input significativi che prevedano la promozione di scenari di apprendimento

incentrati sulla scelta di canzoni e di testi musicali in linea con i gusti degli apprendenti in modo tale da far leva sia sulla motivazione intrinseca sia, soprattutto, su quella estrinseca⁵.

Muovendoci in questa direzione, sembra evidente il ruolo di facilitatore ricoperto dall'insegnante, che, come suggerisce Mauroni (2011: 400), «[...] mette in atto una serie di settings e di opportunità che permettono all'apprendente sia di confrontarsi con i materiali autentici, sia di esercitare dei ruoli comunicativi reali (ad esempio, chiedere per colmare un vuoto di informazione; costruire il significato di un testo; patteggiare significati), sia di formulare ipotesi (accolte come tali e seriamente prese in considerazione dall'insegnante e dagli altri studenti), sia di vedersi restituire un feedback in merito alle ipotesi fatte».

Oltre a favorire la spinta motivazionale, la canzone – intesa come procedura didattica – prevede attività di mediazione sociale⁶ che presuppongono uno scambio comunicativo continuo; d'altro canto – come dice Krashen (1984: 89), a cui Balboni fa riferimento (2020: 27) – la lingua è «un segno di appartenenza e di identificazione ad un gruppo sociale» e, in virtù di questo, per essere pienamente acquisita deve essere fruita dall'apprendente straniero attraverso la promozione della socialità e della metacognizione⁷.

⁵ Sulla differenziazione tipologica della motivazione, si riporta quanto affermato da Ianes (1996: 35) «L'insegnante lamenta spesso la carenza di motivazione intrinseca, e cioè di un riconoscimento personale, da parte dell'allievo, dell'importanza che riveste per lui quel tipo di acquisizione, con conseguente investimento spontaneo di energie e comportamenti diretti alla meta. [...] Di qui lo sforzo didattico di utilizzare materiali vicini agli interessi presenti negli alunni o che comunque permettano loro di sperimentare facilmente dei successi, allo scopo di rendere l'impegno nell'apprendimento il più gratificante possibile. [...] La motivazione estrinseca si differenzia da quella intrinseca per il fatto che viene sostenuta dall'esterno attraverso l'uso sistematico di rinforzatori positivi. L'insegnante cerca di motivare l'alunno rinforzando le sue risposte che si orientano nella direzione voluta (prestare attenzione, portare il materiale giusto, tentare di risolvere i problemi, usare le strategie proposte, persistere attivamente nello sforzo, ecc.) attraverso vari tipi di stimoli positivi come la lode, l'approvazione pubblica, varie forme di riconoscimento anche concrete, come piccoli premi o sistemi complessi di gratificazioni simboliche. In questi casi la motivazione dell'alunno viene potenziata dalla presenza di questi incentivi, di per sé estranei ai contenuti dell'apprendimento, ma che vengono tatticamente utilizzati dall'insegnante con la speranza di «agganciare» poi l'alunno alle motivazioni intrinseche che la padronanza, nel frattempo acquisita, dovrebbe riuscire a fargli sperimentare».

⁶ Per una panoramica completa ed esaustiva delle attività cooperative e delle metodologie didattiche innovative (tra tutte, si annoverano: il *cooperative learning*, il *jigsaw*, il *pairing*, il *flipped teaching*, il *role play*, il *debate*), si rimanda a Danesi *et alii* (2020).

⁷ Tra gli studi sulla didattica metacognitiva, si segnalano, a titolo esemplificativo, i lavori di Cornoldi (1995) e di Ianes (1996).

Come recita il "CEFR *Companion volume*⁸ (2020: 28): «Considerare gli apprendenti come attori sociali implica coinvolgerli nel processo di apprendimento con i descrittori come mezzo di comunicazione. Implica anche il riconoscimento della natura sociale dell'apprendimento linguistico e dell'uso del linguaggio, ovvero l'interazione tra il sociale e l'individuo nel processo di apprendimento. Considerare gli apprendenti come utenti della lingua implica un uso estensivo della lingua di arrivo in classe – imparare a usare la lingua piuttosto che imparare solo la lingua (come oggetto di apprendimento). Considerare gli apprendenti come individui plurilingui e pluriculturali significa consentire loro di utilizzare tutte le loro risorse linguistiche, quando necessario, incentivandoli a cogliere le somiglianze e le regolarità, nonché le differenze tra lingue e culture».

Adottando questo punto di vista e rapportandolo alla canzone come modello o proposta didattica perseguibile, è possibile comprendere come gli studenti siano indotti: a confrontarsi sulle diverse emozioni che possono provocare in loro determinate canzoni, a tradurre nella loro lingua il testo della canzone, a cogliere le sfumature semantiche o il significato metaforico che sottende un testo musicale, a ricercare il cantante o il gruppo musicale che ha interpretato quella determinata canzone, a scoprire individualmente o collettivamente altre canzoni dello stesso interprete o cantautore e, a ragion di ciò, a esprimere tra di loro i propri gusti musicali in relazione all'ascolto di canzoni italiane.

In quest'ottica e in un clima disteso e rilassato, che solo l'ascolto di una canzone può creare, lo studente apporterà il proprio contributo senza esitazione né paura di incorrere nell'errore abbattendo il filtro affettivo, cioè quell'invisibile ostacolo psicologico che, a partire da stati di tensione o da attività che possano stigmatizzare l'immagine del sé, viene automaticamente attivato impedendo l'acquisizione linguistica⁹.

Proprio come affermano Dulay, Burt, Krashen (1984: 85), le circostanze sociali influenzano l'azione del filtro per cui «motivi particolari, esigenze ed attitudini che sono alla base dell'apprendimento della seconda lingua prendono forma dalla posizione che l'individuo occupa o vuole occupare nella società, e dalle attività sociali in cui l'apprendente si impegna o vuole impegnarsi».

In relazione a una didattica delle lingue straniere di stampo umanistico-affettivo, incentrata e pensata a partire dall'uso delle canzoni, l'insegnante si impegnerà a favorire le *social skills* valorizzando le differenze, le attitudini e le prerogative del gruppo classe, tenendo conto che ogni singolo apprendente, in

⁸ Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, traduzione italiana del CEFR *Companion volume*, Consiglio d'Europa, 2020, a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti.

⁹ Dulay-Burt- Krashen (1985: 84-85).

virtù della sua “unicità”, percepisce, decodifica ed elabora un’informazione in modo soggettivo e funzionale alle proprie esigenze comunicative.

Oltre a favorire la socialità ad ampio raggio, l’uso delle canzoni consente di istituire un parallelismo tra lingua e cultura d’appartenenza; infatti, come osserva Mauroni (2011: 403)

la canzone, oltre ad essere l’elaborazione di un singolo artista, spesso “condensa” in una narrazione un evento, un momento storico o testimonia un dibattito culturale italiano su alcuni temi [...]. Questo può rappresentare uno stimolo per gli studenti di italiano LS ad avvicinarsi ad un’altra cultura e alla storia di un altro paese attraverso uno strumento accattivante; sulla base di questi “avvicinamenti” motivanti, gli studenti possono essere invitati a comparare i nuovi contenuti con le conoscenze pregresse sia rispetto alla propria cultura che a quella del paese straniero, raffrontando, ad esempio, momenti storici di una nazione e “reazioni” artistiche. [...] Anche la canzone, quindi, se proposta con opportune attività di spiegazione dei contenuti, di confronto attivo da parte degli studenti, di ricerca sulle fonti, può contribuire in modo significativo a motivare lo studio di aspetti storici e culturali (e quindi non solo linguistici) di un Paese.

2.3. “Giochiamo” con le canzoni

La canzone, in virtù della sua natura poetica e a volte eversiva, racchiude in sé una chiara valenza ludica e, opportunamente inserita all’interno di una lezione, può favorire una partecipazione attiva da parte degli studenti.

La promozione di attività ludiche è una buona strategia per rispettare gli stili di apprendimento e veicolare i contenuti didattici agevolmente; infatti, come afferma Balboni (2020:29), «il gioco è autotelico, non vuole far prendere un bel voto, non incute la paura di un brutto voto, non contrappone docente/studente, non ha un giudice (linguistico) ma un arbitro del gioco, che può anche essere l’insegnante: la *rule of forgetting* di Krashen, secondo cui si acquisisce meglio quando ci si dimentica che si sta acquisendo una lingua, si applica al massimo nella didattica ludica».

Il docente, consapevole della componente intrinsecamente “giocosa” che sottende l’ascolto della canzone, dovrà ingegnarsi a proporre attività ludiche. Un esempio ben noto consiste nell’attività a cloze: durante la fase di ascolto, l’insegnante proietta sulla LIM il testo della canzone con alcune parole mancanti da inserire (è preferibile che le parole debbano appartenere ad una sfera semantica specifica in modo tale da elicitarne la tematica o l’argomento da affrontare) al fine di rendere più dinamica e accattivante la lezione.

Inoltre, attraverso la ludodidattica lo studente all’oggettivo sarà incoraggiato ad apprendere e proverà meno fatica a fissare e a memorizzare il ritmo, la melodia della canzone nonché gli elementi linguistici che sottende la canzone

stessa. A sostegno di questa tesi, Danesi (2020: 157) rileva che il gioco «permette al discente di focalizzare e concentrare la sua mente sulle forme linguistiche adatte in modo specifico a rispondere al quesito».

3. Proposta operativa

3.1. Progettazione di una UdA

Approntare una UdA è un'attività complessa che presuppone una conoscenza capillare della classe in quanto, per essere efficace, deve destare la motivazione degli apprendenti attraverso la presentazione di argomenti che suscitano il loro interesse.

A tale proposito, prima di procedere alla pianificazione di una UdA o, più in generale, di una UD¹⁰ il docente si proporrà di "osservare" la classe cogliendo gli stimoli che provengono dai discenti¹¹.

L'osservazione – differendo «dal semplice guardare» – rappresenta uno strumento di «rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno» e concorre a promuovere una maggiore consapevolezza nella gestione delle dinamiche didattiche e educative da parte dell'insegnante dinnanzi al contesto classe (Mantovani 1995).

Gli altri elementi che entrano in gioco per la progettazione di una *lesson plan* sono: l'età (bambini, adolescenti, giovani, adulti), il contesto (monolingue, plurilingue), il livello di competenza linguistica (principiante, intermedio, avanzato), il grado di scolarità (alfabetizzato, analfabeta, diplomato, laureato).

Dopo questa preliminare e fondamentale fase che riguarda i destinatari dell'UdA, l'insegnante, a partire dal *Syllabus*¹², dovrà scegliere un argomento, definendo le conoscenze, le abilità e le competenze (linguistiche, sociali e culturali) che intende far raggiungere agli apprendenti.

¹⁰ Sulla distinzione tra UD e UdA si rimanda a Balboni (2020: 14-22).

¹¹ La presente UdA nasce da un'attività osservativa da me condotta in classe, incentrata sul *peer tutoring*: prima dell'avvio delle lezioni di lingua e cultura italiana, gli studenti (divisi in gruppi di due) avevano il compito di "intavolare" un dialogo e/o una conversazione a partire da uno specifico argomento (lavoro, passatempi, musica preferita, vacanze, giro per la città, *routine* quotidiana, cibo preferito, ecc.), estratto a sorte da un mazzo di *flashcards*. Durante questa fase di *warming up activity*, della durata orientativa di massimo 5 minuti, è stato possibile – attraverso l'osservazione unitamente all'ascolto passivo – cogliere interessi, attitudini, sfumature del carattere di ogni singolo apprendente.

Questa modalità di osservazione, mi ha permesso di predisporre un percorso didattico in via di principio coerente con gli interessi della classe.

¹² Uno strumento prezioso per indirizzare i docenti verso la progettazione consapevole di un itinerario didattico è il *Sillabo di Italiano L2 per studenti universitari in scambio* (2012) di Maria G. Lo Duca.

Coerentemente con quanto dichiarato nel § 1.2 di questo articolo, una qualsiasi UD o UdA deve collocarsi nell'ambito di un processo di apprendimento in cui il docente è invitato ad attivare più stili cognitivi (verbale, iconico, creativo) al fine di porre lo studente nella condizione di *imparare ad imparare* attraverso l'acquisizione di un metodo di studio personale, efficace e affine alla propria indole.

Stabiliti, dunque, questi criteri generali si passa alla progettazione vera e propria: si sceglie il titolo che si intende dare al percorso didattico e si definiscono i tempi¹³ e le fasi.

Il modello operativo di UdA, che si propone di seguito, ricalca lo schema gestaltico di «globalità → analisi → sintesi», ripreso da Balboni (2020: 64-65), a cui si aggiunge la «motivazione» che, antepoendosi alle altre tre summenzionate fasi, costituisce l'indispensabile fase d'avvio delle attività.

A conclusione dell'UdA, si allega, inoltre, un questionario di metacognizione in cui gli apprendenti saranno indotti a riflettere sulle attività svolte rilevandone i punti di forza e di debolezza: in base al *feedback* di ogni singolo studente, l'insegnante verificherà l'efficacia della proposta didattica sulla classe e nel caso contrario potrà rivederla, apportando aggiustamenti e modifiche, ricalibrandone il tiro.

3.2. «Un tuffo nella musica: Sanremo nel tempo»: un esempio di percorso operativo

3.2.1. Breve premessa di senso

L'attività che qui si presenta, dal titolo «Un tuffo nella musica: Sanremo nel tempo», trae ispirazione da una lezione che ho avuto modo di proporre agli studenti della “Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri” dell'Ateneo catanese svoltasi nel mese di febbraio 2022.

È stata concepita per un pubblico di adulti, nella fattispecie studenti Erasmus e studenti stranieri esterni all'Ateneo ma iscritti ai corsi, dell'età compresa tra i 20 e i 55 anni: un gruppo-classe stratificato al suo interno, con un buon livello d'istruzione e con una conoscenza della lingua italiana pari ad un livello A1 del CERF¹⁴.

Nella Tab. 1 si fornisce una tabella riassuntiva relativa alla conformazione del gruppo-classe a partire da tre variabili: età, nazionalità e tipologia di ogni singolo apprendente.

¹³ Sui tempi di realizzazione di una UdA, si fa presente che «hanno la durata di una sessione (una «lezione», un *period*: di solito tra i 45 e i 90 minuti)». (Balboni 2020: 15).

¹⁴ L'UdA, così pensata, potrebbe essere rivolta anche ad una classe di livello base del CPIA.

ETA	NAZIONALITÀ	TIPOLOGIA
20	spagnola	studentessa Erasmus
22	spagnola	studentessa Erasmus
23	portoghese	studente Erasmus
23	inglese	studentessa Erasmus
24	tedesca	studentessa Erasmus
24	polacca	studentessa Erasmus
25	thailandese	studentessa Erasmus
26	malgascia	studentessa in mobilità triennale
27	malgascia	studentessa in mobilità triennale
27	malgascia	studentessa in mobilità triennale
27	malgascio	studente in mobilità triennale
32	francese	Visiting Professor
47	brasiliiana	Visiting Professor
53	ucraina	studentessa esterna
55	ucraino	studente esterno

Tabella 1: Composizione del gruppo-classe.

I corsiti, provenienti da diversi Stati europei ed extraeuropei, come si evince chiaramente dalla Tab. 1, hanno iniziato le lezioni del corso a metà novembre con assiduo interesse e mossi da un'inconfutabile spinta motivazionale, dato che – immessi in un contesto italofono – il loro obiettivo cardine corrispondeva ad un armonico inserimento nel contesto sociale della realtà in cui avevano scelto di svolgere il loro percorso di formazione universitaria o post-universitaria, ovvero Catania.

Dopo un inizio difficoltoso per alcuni – soprattutto per la studentessa thailandese che aveva una conoscenza limitata dell'alfabeto latino, per la quale sono state previste ulteriori attività integrative e di supporto – gli studenti hanno cominciato a "familiarizzare" con la lingua italiana L2 e già a metà febbraio – periodo in cui è stata proposta l'UdA – il loro livello acquisizionale e la loro capacità comunicativa erano gradualmente incrementati e migliorati.

Le lezioni sono state svolte in modalità mista e per le attività sincrone si è utilizzata la piattaforma MS Office Team.

La *lesson plan* si prefigge di coniugare le istanze linguistiche con quelle culturali: infatti, l'argomento di cui si parla è il "Festival della Canzone italiana" o, più comunemente, "Festival di Sanremo" che rappresenta un fenomeno mediatico e di costume tipicamente italiano che desta un innegabile interesse nei confronti di un pubblico non italofono che intende entrare in contatto sia – e

soprattutto – con la lingua sia con i costumi e le consuetudini che connotano intrinsecamente il valore identitario del paese accogliente.

3.2.2. Pianificazione e articolazione dell'UdA

Nella predisposizione dell'UdA, ci si è soffermati sui traguardi che il docente si propone di far raggiungere agli apprendenti in termini di a) conoscenze, b) abilità e c) competenze – non soltanto disciplinari ma anche trasversali – che vengono sintetizzati nello schema sottostante:

CONOSCENZE	LESSICALI	<i>Conoscere:</i> - i termini afferenti alla sfera semantica del corpo umano.
	GRAMMATICALI	<i>Conoscere:</i> - le categorie grammaticali di nome, aggettivo, verbo; - i numeri ordinali e cardinali.
	SOCIOCULTURALI	<i>Conoscere:</i> - il festival della canzone italiana; - il cantautorato italiano.
	COMUNICATIVE	<i>Conoscere:</i> - le parti del corpo umano.
ABILITÀ	LESSICALI	<i>Essere in grado di riconoscere:</i> - i concetti di connotazione e denotazione.
	GRAMMATICALI	<i>Riconoscere, distinguere, individuare:</i> - gli usi e le funzioni delle categorie grammaticali di nome, aggettivo e verbo.
	SOCIOCULTURALI	<i>Rispettare:</i> - il turno di parola nelle attività collettive.
	COMUNICATIVE	<i>Usare correttamente:</i> - l'accordo nome, aggettivo, verbo.
COMPETENZE	LESSICALI	<i>Cogliere:</i> - le sfumature semantiche di un vocabolo in base al contesto d'uso (polisemia).
	GRAMMATICALI	<i>Reimpiegare:</i> - le strutture comunicative e grammaticali anche in contesti comunicativi diversi.
	SOCIOCULTURALI	<i>Istituire:</i> - parallelismi tra modelli culturali italiani e quelli dello Stato di appartenenza, attraverso le canzoni, cogliendo affinità e differenze.
	COMUNICATIVE	<i>Descrivere:</i> - sé e gli altri, usando con appropriatezza l'ordine dei costituenti frasali.

L'UdA, della durata orientativa di circa 135 minuti, è articolata in cinque fasi come qui di seguito schematizzate:

PRIMA FASE: MOTIVAZIONE (10 min.)

Le attività vengono avviate attraverso un *brainstorming*: si proiettano sulla LIM alcune foto **(A)**¹⁵ – prese da internet, esemplificative del "Festival della Canzone italiana" – a partire dalle quali si raccolgono gli interventi da parte degli apprendenti.

Attraverso la descrizione e il commento delle foto¹⁶ si introdurrà sinteticamente il "Festival di Sanremo" che rappresenta un evento musicale significativo nella storia del Paese.

La fase di riscaldamento si conclude con il video che passa in onda la proclamazione dei vincitori seguito dall'esibizione di questi ultimi.

SECONDA FASE: GLOBALITÀ (20 min.)

La seconda fase prevede la proiezione sulla LIM di uno stralcio di un testo relativo al Festival, didattizzato e reso accessibile mediante semplificazioni, aggiustamenti, aggiunte che vengono segnalate in corsivo.

I vocaboli considerati "difficili" rispetto al livello-target degli apprendenti sono stati preventivamente messi in rilievo e spiegati con l'ausilio di *spidergram*, di sinonimi, di parafrasi attraverso la tecnica del *noticing* (la parola viene messa in evidenza ed è riconoscibile in quanto posta tra due parentesi tonde). Un altro espediente è stato la creazione di un collegamento ipertestuale con rinvio esplicito alla spiegazione del vocabolo.

Il testo input **(B)** è breve ed è stato diviso in due paragrafi per agevolare, anche sotto l'aspetto visivo, la scansione degli argomenti di cui si fa accenno; dopo la lettura si propongono tre esercizi di comprensione che ricalcano tre diverse modalità **(C), (D), (E)**.

Si procede con la correzione collettiva dell'esercizio di comprensione sulla LIM.

¹⁵ Le lettere indicano gli allegati posti in Appendice.

¹⁶ La prima foto ritrae il teatro Ariston, sede ufficiale della manifestazione canora; segue un'immagine di Sanremo (si chiede se conoscono la città; in quale regione e/o parte dell'Italia si trova; se sono mai stati a visitarla; perché è famosa); nella terza foto c'è il "Leone d'oro", il premio che riceverà il vincitore; infine, si è scelta la foto della premiazione dei vincitori dell'edizione 77° del Festival.

TERZA FASE: ANALISI (80 min.)

Per comodità didattica la fase di analisi prevede due momenti che vengono descritti di seguito.

- *Primo momento (1/2): 40 min.*

La terza fase prevede la visione e l'ascolto della prime due strofe e del ritornello de *La prima cosa bella*, canzone presentata al "Festival di Sanremo" nel 1970, in doppia esibizione, da Nicola da Bari e dai *Ricchi e Poveri*¹⁷.

Successivamente si fa cenno al successo che la canzone ha avuto anche nel 2010 dando il titolo all'omonimo film diretto da Paolo Virzì: in questa circostanza la canzone è stata reinterpreta della cantante italo-marocchina Malika Ayane classificandosi in vetta alle classifiche radiofoniche.

Dopo questo breve *excursus* in cui si è ripercorsa brevemente – e nelle linee generali – la storia de *La prima cosa bella* attraverso un *identikit* **(F)**, appositamente realizzato dal docente, si propone l'ascolto integrale della *cover* di M. Ayane (*pre-ascolto*); si procede poi con il secondo ascolto e in questa fase (*durante l'ascolto*) gli studenti dovranno completare il testo con le parole mancanti¹⁸ **(G)**.

Si propone un esercizio di fissazione¹⁹ **(H)** che verrà corretto *in plenum*: pertanto, i corsisti saranno invitati a riconoscere i verbi all'infinito e coniugarli al presente indicativo oralmente e per alzata di mano, rispettando il turno di parola.

- *Secondo momento (2/2): 40 min*

Si prosegue col secondo momento della terza fase che prevede la proiezione sulla LIM della classifica delle canzoni del settantasettesimo "Festival di Sanremo" **(I)**: l'insegnante nominerà, in ordine casuale, il nome del cantante e/o della canzone e gli studenti dovranno indicare la posizione in classifica **(L)** attraverso l'uso dei numeri ordinali e cardinali.

L'obiettivo è quello di conoscere e memorizzare, attraverso il gioco, la numerazione araba e romana in italiano.

¹⁷ L'insegnante può scegliere di mostrare uno stralcio di video in cui compare l'esibizione al Festival o del cantante pugliese oppure del gruppo musicale italiano formatosi a Genova nel 1967.

¹⁸ A conclusione dell'ascolto, gli apprendenti dovranno riconoscere che le parole mancanti appartengono alla categoria dei verbi, specificandone il modo e il tempo: si tratta solo di verbi all'Indicativo presente, nozione che si dà come prerequisito del livello A1.

¹⁹ L'esercizio in questione prevede di riportare tutti verbi all'Indicativo presente (nella prima colonna), specificandone l'infinito (seconda tabella) e la coniugazione alla quale tali verbi appartengono (terza colonna).

Per formalizzare l'intervento sui numeri cardinali e ordinali, viene proiettata una tabella **(M)** e, attraverso l'induzione, si evince il meccanismo di formazione dei numeri (ad esempio, per i cardinali: l'aggiunta alle decine, a partire da venti, delle unità; per gli ordinali: il suffisso *-esimo*).

Nella fase di analisi si propone il videoclip di *Ciao Ciao* de "La Rappresentante di Lista" (fase di *pre-ascolto*).

Prima dell'avvio dell'attività, il docente rivolge agli apprendenti se conoscono il duo musicale e fornisce qualche notizia attraverso un *identikit* **(N)** con le immagini della cantante e del chitarrista.

Successivamente si procede con un *cloze test* **(O)**: si fornisce il testo della canzone con delle parti mancanti che devono essere completate a partire dal secondo ascolto (fase *durante l'ascolto*).

Dopo la correzione plenaria, segue la proiezione di una immagine ritraente il corpo umano con delle frecce riferite alle sue diverse parti **(P)**: gli studenti devono inserire correttamente le parole che si riferiscono ad ogni singola parte del corpo tra quelle proposte.

A questo punto, si prosegue con la realizzazione di una tabella bipartita: nella prima colonna si riportano i nomi di alcune parti del corpo, nella seconda, invece, gli aggettivi a cui si riferiscono i nomi creando una vera e propria nomenclatura delle parti del corpo **(Q)**.

Segue un esercizio di grammatica in cui gli studenti devono volgere dal singolare al plurale i nomi relativi ad alcune parti del viso e del corpo **(R)**, facendo attenzioni ad alcuni nomi che presentano delle particolarità nel metasplasma di numero come ad esempio *il ciglio> le ciglia e non i cigli. Si individuano, dunque, i nomi sovrabbondanti e, attraverso degli esempi e/o delle frasi semplici, si fa riflettere che tali nomi presentano due plurali di genere e di significato diversi.

Quarta fase: Analisi (15 min.)

La fase dell'analisi consiste nel reimpiego delle conoscenze acquisite durante il corso dell'UdA

Per quest'ultima attività, si propone una produzione scritta **(S)**: si proietta sulla LIM la foto di un personaggio che gli studenti dovranno descrivere fisicamente con l'ausilio della nomenclatura relativa alle varie parti del corpo.

La descrizione deve essere costituita da un minimo di 20 parole ad un massimo di 40.

Quinta fase: Riflessione metacognitiva (5 min.)

Al termine delle attività inscritte all'interno dell'UdA, si propone agli apprendenti un questionario di metacognizione **(T)**, volto a far riflettere sulle eventuali difficoltà incontrate durante l'esecuzione delle attività.

4. Conclusioni

La fase conclusiva del percorso didattico ha previsto la somministrazione di un questionario metacognitivo (**U**), volto a far riflettere ogni singolo apprendente sulle diverse attività proposte all'interno dell'UdA.

Su un totale di 19 studenti in presenza e 3 da remoto, tutti hanno risposto affermativamente ai quesiti n.1, 2, 3, 4, 5, 6, 10.

Relativamente al quesito n. 13, 15 studenti hanno contrassegnato "Sì", 5 studenti "Non sempre", 3 studenti "No".

Le attività che hanno particolarmente colpito l'interesse dei 23 studenti (quesiti n. 6 e n. 10) sono state quelle relative alla visione dei videoclip e conseguentemente all'ascolto delle due canzoni e alle attività ad esse correlate (*cloze test*).

L'attività che è piaciuta di meno è stata: per 7 studenti l'attività di grammatica, per 6 studenti la produzione scritta, per 5 studenti la lettura del testo autentico didattizzato con gli esercizi di comprensione, mentre 4 studenti hanno lasciato lo spazio vuoto al quesito.

In ogni caso, i risultati del questionario metacognitivo, hanno evidenziato una buona ricezione della proposta e un grande interesse per le attività dell'UdA.

L'adozione di una didattica metacognitiva, che ha posto il *focus* sulla riflessione linguistica con tecnica della "scoperta", è stata accompagnata da una dimensione ludica dell'apprendimento incentrata – tra le varie tecniche – anche sull'ascolto della canzone, oltre ad essere stata apprezzata dagli studenti, ha consentito loro di "allenarsi" simultaneamente sulle quattro abilità linguistiche (ascolto, comprensione, interazione orale, produzione).

L'intervento didattico ha contribuito a far comprendere agli studenti l'esistenza di diverse modalità di fruizione dell'italiano L2 e l'utilità di riflettere e di costruire piani strategici di lavoro per una maggiore garanzia di successo nel processo di acquisizione di una lingua straniera.

Grazie al buon *retrieval* memoriale ottenuto con l'associazione melodia/lessico²⁰, gli studenti sono riusciti a usare stringhe frasali e singoli lessemi in modo corretto: p.es hanno memorizzato caratteristiche strutturali del sistema nominale, in ordine ai lessemi proposti; circa l'80 % dei corsisti ha memorizzato e reimpiegato in contesti comunicativi nuovi l'espressione idiomatica "mi scoppia nel cuore la voglia di festa" per indicare "il volersi divertire". Infine, un sintagma che ha destato curiosità è l'ossimorico "dolce disdetta", per

²⁰ Nell'introduzione a Murphey 1992, Alan Maley osserva: «Music is highly memorable. Whether this is because it creates a state of relaxed receptivity, or because its rhythms correspond in some way with basic body rhythms, or because its messages touch deep-seated emotional or aesthetic chords, or because its repetitive patterning reinforces learning without loss of motivation – whatever the reason, songs and music "stick" in the head» (Murphey 1992: 3).

indicare "un rifiuto tutt'altro che dolce", che ha una chiara connotazione ironica.

Durante la fase esecutiva di questo percorso operativo sono emersi alcuni spunti che, in vista di una eventuale riproposizione del percorso didattico, potrebbero essere presi in considerazione: ad esempio, durante le attività di *post-ascolto*, ci si potrebbe soffermare su alcune parole, contenute nel testo di una delle due canzoni proposte, al fine di riconoscere i diversi significati di uno stesso elemento lessicale in diversi contesti d'uso e far riflettere sui concetti di omografia e di polisemia.

Ripensata in questo modo, l'UdA potrebbe essere indirizzata ad apprendenti di livello intermedio che, avendo maturato una maggiore consapevolezza delle strutture comunicative dell'italiano LS/L2, saranno in grado di cogliere le sfumature di significato di una parola, riflettendo sulla natura caleidoscopica e sulla dimensione metaforica della lingua italiana.

Riferimenti bibliografici

- Alujević Jukić, Marijana – Bjelobrč Marija (2011), *Materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera ai croatofoni*, in «Zb. Rad. Filoz. Fak. Splitu», 4, pp. 77-93 (<https://hrcak.srce.hr/file/200849>, ultimo accesso: 26.04.2023).
- Balboni, Paolo E. (2020), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET.
- Balboni, Paolo E. (2002), *Le sfide di Babele, insegnare lingue nella società complesse*, Torino, UTET.
- Balboni, Paolo E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Balboni, Paolo E. (1985), *L'uso delle canzoni nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere*, in «Scuola e Didattica», 3, pp. 87-89.
- Balboni, Paolo E. – Caon, Fabio (2020), *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Begotti, Paola (2018), *Tecniche didattiche e didattizzazione di materiali autentici* (<http://www.icon-formazione.it/tecniche-didattiche-e-didattizzazione-di-materiali-autentici>, ultimo accesso: 19.05.2023).
- Begotti, Paola (2018), *L'italiano degli italiani. Il materiale autentico per insegnare la lingua italiana ad adulti stranieri*, in «Italiano a Stranieri», 25, pp. 27-30.

- Bianchi, Valentina (2020), *Il ruolo della musica nell'apprendimento delle lingue seconde*, in Coveri, Diadori 2020: 145- 154.
- Caruso, Giuseppe (2020), recensione di Yahis Martari, *Insegnare italiano L2 con i mass media*, in «Italiano LingueDue», vol. 12/1, pp. 1052-1059.
- Caon, Fabio (2011), *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Perugia, Guerra.
- Caon, Fabio (2015), *Italians, imparare l'italiano con le canzoni*, Roma, Bonacci.
- Comodi, Anna (1995), *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, Perugia, Guerra.
- Cornoldi, Cesare (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press [ed. it. *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano – Firenze, R. C. S. Scuola – La Nuova Italia/Oxford, 2002].
- Coveri, Lorenzo (2020), *La canzone nell'insegnamento dell'italiano L2*, in «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 397- 438.
- Coveri, Lorenzo – Diadori, Pierangela (2020), *L'italiano lungo le vie della musica: la canzone*, Firenze, Cesati.
- Danesi, Marcel – Diadori, Pierangela – Semplici, Stefania (2020), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Roma, Carocci.
- Dulay, Heidi – Burt, Marina – Krashen, Stephen (1985), *La seconda lingua*, Bologna, il Mulino.
- Harrich, Karin (2011), *Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico*, in «Italiano LinguaDue», 2, 2, pp. 321- 335.
- Ianes, Dario (1996), *L'approccio metacognitivo nell'insegnamento*, in Id. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento: spunti teorici e applicativi*, Trento, Erickson, pp. 13- 49.
- Lo Duca, Maria G. (2012), *Il Sillabo di Italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci.
- Mantovani, S. (1995), *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, Milano.
- Martari, Yahis (2019), *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.

- Mauroni, Elisabetta (2001), *Imparare l'Italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, in «Italiano LinguaDue», 3, 1, pp. 397- 438.
- Murphey, Tim (1990), *Songs and Music in Language Learning*, Bern, Peter Lang.
- Pavan, Elisabetta (2014), *Problemi e opportunità nella classe interculturale*, in Balboni P., Caruso G., Lamarra A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda-straniera: competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci.
- Pasqui, Rita (2003), *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, in «Supplemento alla rivista EL.LE», <https://www.italy.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica> (ultimo accesso 20.10.2023).
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, traduzione italiana, a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti, del CEFR *Companion volume*, Consiglio d'Europa, 2020.
- Sardo, Rosaria (2017), *Quale didattica dell'italiano per i nativi digitali? Prime riflessioni sul progetto MAT.ITA dell'Università di Catania*, in «Italiano LinguaDue», 9, 2, pp- 229-290.
- Sardo, Rosaria (2019) *Didattica dell'italiano e curricolo verticale: proposte per i nativi digitali tra Scuola e Università*, in: Avolio F., Nuzzaci A., Spetia L., *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 229-248.
- Sottile, Roberto (2013), *Il dialetto nella canzone italiana degli ultimi venti anni*, Roma, Aracne (*Supplementi alla biblioteca linguistica*, 16).
- Tolentino Quiñones, Hermis (2021), *Uso della canzone nella classe di lingua e cultura per sviluppare la competenza socioculturale*, in «Italiano LinguaDue», 13, 2, pp. 681-713.
- Vedovelli, Massimo (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del quadro europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- Wilkins, David Arthur (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
-

Appendice

(A)

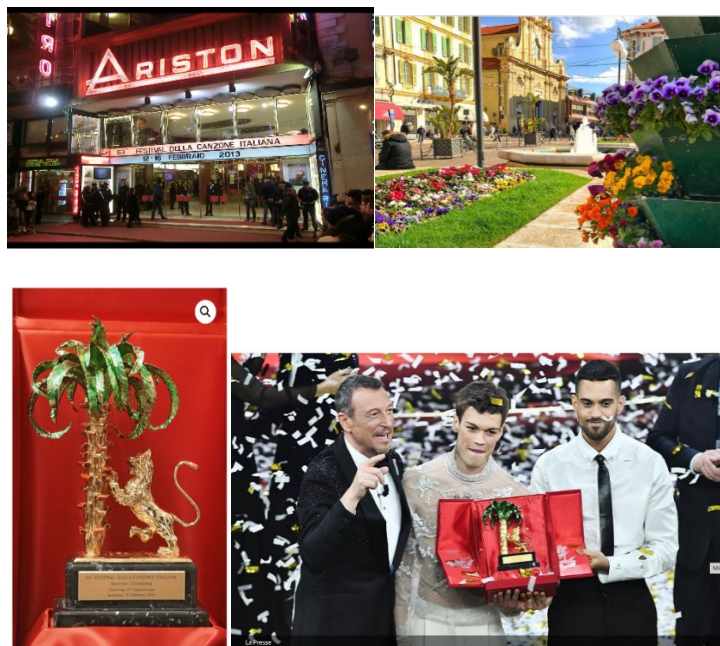


Figura 1: Foto esemplificative del Festival di Sanremo 2022 prese da Internet.

(B)

Festival della canzone italiana

1. Storia del festival di Sanremo

Il Festival della Canzone Italiana, o *Festival di Sanremo*, si svolge ogni anno, **dal 1977, al Teatro Ariston**: è una gara canora alla quale partecipano *cantanti italiani che portano canzoni inedite (nuove)*. Giurie di esperti e pubblico votano la canzone preferita da casa.

Il Festival premia il vincitore della gara; ci sono anche altri premi: “**Nuove Proposte**” (premio per i cantanti esordienti) “**Premio Mia Martini**” (premio della critica, intitolato a una famosa cantante italiana, Mia Martini), “**Premio Volare**” (premio per il miglior testo musicale, intitolato alla canzone di Domenico Modugno, scritta da Franco Migliacci).

Prima il Festival si svolgeva al Casinò di Sanremo ed era trasmesso in radio; dal 1977 si svolge al Teatro Ariston ed è trasmesso in Eurovisione da Raiuno (primo canale della TV pubblica italiana).

I più famosi presentatori del Festival sono: Pippo Baudo (13 conduzioni), Mike Bongiorno, (11 conduzioni), Carlo Conti e Amadeus.

Ci sono state anche conduttrici: Antonella Clerici e Raffaella Carrà.

2. Il Teatro Ariston

*L' **Ariston** è un teatro famoso: ospita i cantanti in gara, l'orchestra, il coro, gli ospiti nazionali e internazionali, i conduttori e/o le conduttrici, il pubblico, gli esperti musicali.*

Negli anni Ottanta l'orchestra non c'era perché le canzoni del Festival erano cantate in playback.

*L' **Ariston** è il posto **ideale per eventi** e trasmissioni televisive, proiezioni, rassegne di poesia, balletto, lirica, convegni, fitness e eventi sportivi (come il Galà della Boxe, nel 1993), mostre, spettacoli musicali e di cabaret di vario *tipo per* soddisfare la clientela più esigente.*

Figura 2: Testo adattato e didattizzato, tratto da [Il Festival di Sanremo - Teatro Ariston Sanremo](#).

(C)

		V	F
1	Il Festival di Sanremo ebbe inizio nel 1979?		
2	Il Festival di Sanremo si svolge presso il teatro Ariston.		
3	I partecipanti propongono canzoni inedite di autori inglesi.		
4	Il vincitore è proclamato da giurie di esperti e voto popolare.		

Figura 3: Esempio di esercizio di comprensione Vero/Falso.

(D)

1	Cosa significa "inedito"?	A. Mai ascoltato prima B. Ascoltato tante volte
2	Dove erano trasmesse le prime edizioni del Festival?	A. Radio B. Televisione
3	Dove si svolgeva inizialmente il Festival di Sanremo?	A. Teatro Ariston B. Casinò di Sanremo
4	Chi ha condotto più volte il Festival?	A. Mike Bongiorno B. Pippo Baudo
5	In quali anni l'orchestra non c'era?	A. Ottanta B. Novanta
6	Nel Teatro Ariston si presenta solo il Festival?	A. SI B. NO

Figura 4: Esempio di esercizio di comprensione con scelta multipla.

(E)

1	Elenca quali sono i premi che vengono assegnati ai cantanti:
2	Chi sono Clerici e Carrà?

Figura 5: Esempio di domande a risposta aperta.

(F)

Titolo della canzone	<i>La prima cosa bella</i>
Testo della canzone	Scritta dal <u>compositore</u> (chi scrive le canzoni) Mogol e dal <u>cantautore</u> (chi scrive e canta le proprie canzoni) Nicola di Bari .
Storia della canzone:	Presentata a Sanremo nel 1970


	<p>sia da</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nicola di Bari [Nicola di Bari (Italia) - La Prima Cosa Bella (Sanremo 1970) - YouTube] <p>sia dai</p> <ul style="list-style-type: none"> - "<i>Ricchi e poveri</i>" (un gruppo di cantanti italiani) [Ricchi e poveri - La prima cosa bella (Sanremo 1970) - YouTube]. <p>Nel 2010, <i>La prima cosa bella</i> è stata cantata da</p> <ul style="list-style-type: none"> - Malika Ayane, una famosa <i>cantautrice</i> (femminile di cantautore) e musicista italo-marocchina [Malika Ayane - La prima cosa bella (official videoclip) - YouTube]. <p>La cover di Malika Ayane è la colonna sonora del film <i>omonimo</i> (che porta lo stesso nome) diretto da Paolo Virzì.</p>
Locandina del film	

Figura 6: Informazioni generali sulla canzone.

(G)**Testo della canzone ed esercizi di ascolto****a1. Completa il testo con le parole mancanti.**

Ho preso la chitarra
 e _____ per te
 il tempo di imparare
 non l' _____ e non so suonare
 ma _____ per te.
 La _____ questa voce
 chi _____ / _____ il mio cuore
 amore amore amore
 ___ quello che so dire
 ma tu mi capirai

I prati _____ in fiore
 _____ anche tu
 Ho voglia di morire
 non posso più cantare
 non _____ di più

La prima cosa bella
 che ho avuto dalla vita

_____ il tuo sorriso giovane, ___ tu.
 Tra gli alberi una stella
 la notte si è schiarita
 il cuore innamorato sempre più

La _____ questa voce
 chi _____ / _____ il mio cuore
 amore amore amore
 ___ quello che so dire
 ma tu mi capirai

La prima cosa bella
 Che ho avuto dalla vita
 _____ il tuo sorriso giovane _____ tu
 Tra gli alberi una stella
 la notte si è schiarita
 il cuore innamorato sempre più

La _____ questa voce
 chi _____ / _____ il mio cuore

Ho preso la chitarra e _____ per te amore amore amore -
--

Figura 7: Didattizzazione del testo della canzone.

(H)

Consegna: <i>Trascrivi nella prima colonna i verbi al presente, indica poi l'infinito (seconda colonna) e la coniugazione (terza colonna), come nell'esempio:</i>		
PRESENTE	INFINITO	CONIUGAZIONE
Suono	Suon-are	1°
Ho	Av-ere	2°
...

Figura 8: Esercizio di fissazione.

(I)

Numero cardinale	Numero ordinale	Cantante	Canzone
1	I	Mamohud e Blanco	<i>Brividi</i>
2	II	Elisa	<i>O forse sei tu</i>
3	III	Gianni Morandi	<i>Apri tutte le porte</i>
4	IV	Irama	<i>Ovunque sarai</i>
5	V	Sangiovanni	<i>Farfalle</i>
6	VI	Emma	<i>Ogni volta è così</i>
7	VII	LRDL	<i>Ciao ciao</i>
8	VIII	Massimo Ranieri	<i>Lettera al di là del mare</i>
9	IX	Dargen D'Amico	<i>Dove si balla</i>
10	X	Michele Bravi	<i>Inverno dei fiori</i>
11	XI	Matteo Romano	<i>Virale</i>
12	XII	Fabrizio Moro	<i>Sei tu</i>
13	XIII	Aka7even	<i>Perfetta così</i>
14	XIV	Achille Lauro	<i>Domenica</i>
15	XV	Noemi	<i>Ti amo non lo so dire</i>
16	XVI	Ditonellapiaga/ Rettore	<i>Chimica</i>
17	XVII	Rkomi	<i>Insuperabile</i>

18	XVIII	Iva Zanicchi	<i>Voglio amarti</i>
19	XIX	Giovanni Truppi	<i>Tuo padre, mia madre, Lucia</i>
20	XX	Highsnob e Hu	<i>Abbi cura di te</i>
21	XXI	Yuman	<i>Ora e qui</i>
22	XXII	Le Vibrazioni	<i>Tantissimo</i>
23	XXIII	Giusy Ferreri	<i>Miele</i>
24	XXIV	Ana Mena	<i>Duecentomila ore</i>
25	XXV	Tananai	<i>Sesso occasionale</i>

Figura 9: Classifica del Festival di Sanremo 2022.

(L)

<p>D. A quale posizione in classifica si trova Fabrizio Moro?</p> <p>R. È al numero 12 (dodici).</p>
<p>D. A quale posto in classifica si trova la canzone di Fabrizio Moro?</p> <p>R. È al XII (dodicesimo) posto</p>

Figura 10: Esempio di domanda e risposta.



(M)

CARDINALI		ORDINALI	
Cifre	Lettere	Cifre	Lettere
1	Uno	I	Primo
2	Due	II	Secondo
3	Tre	III	Terzo
4	Quattro	IV	Quarto
5	Cinque	V	Quinto
6	Sei	VI	Sesto
7	Sette	VII	Settimo
8	Otto	VIII	Ottavo
9	Nove	IX	Nono
10	Dieci	X	Decimo
11	Undici	XI	Undic-esimo
12	Dodici	XII	Dodic-esimo
13	Tredici	XIII	Tredic-esimo
14	Quattordici	XIV	Quattordic-esimo
15	Quindici	XV	Quindic-esimo
16	Sedici	XVI	Sedic-esimo
17	Diciassette	XVII	Diciassett-esimo

18	Diciotto	XVIII	Diciott-esimo
19	Diciannove	XIX	Diciannov-esimo
20	Venti	XX	Vent-esimo
21	Vent-uno	XXI	Ventun-esimo
22	Venti-due	XXII	Ventidu-esimo
23	Venti-tre	XXIII	Ventitre-esimo
24	Venti-quattro	XXIV	Ventiquattr-esimo
25	Venti-cinque	XXV	Venticinqu-esimo
	
30	Trenta	XXX	Trent-esimo
40	Quaranta	XL	Quarant-esimo
50	Cinquanta	L	Cinquant-esimo
60	Sessanta	LX	Sessant-esimo
70	Settanta	LXX	Settant-esimo
80	Ottanta	LXXX	Ottant-esimo
90	Novanta	LIX	Novant-esimo
100	Cento	C	Cent-esimo
101	Centouno	CI	Centun-esimo
	
110	Centodieci	CX	Centodec-imo

Figura 11: Tabella riportante i numeri ordinali e cardinali in cifre e in lettere.

(N)

IDENTIKIT	
	<p>La Rappresentante di Lista o LRDL è un gruppo musicale italiano. Ha partecipato due volte al Festival di Sanremo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. nel 2021 con il brano <i>Amare</i> (XI posto); 2. nel 2022 con il brano <i>Ciao, Ciao</i> (VII posto).
	<p>Veronica Lucchesi è la cantante; è toscana, è nata a Pisa il 17 ottobre 1987. È anche attrice.</p>

	<p>Dario Mangiaracina è il chitarrista; è siciliano, è nato a Palermo il 21 marzo 1985. È laureato in Medicina.</p>
---	---

Figura 12: *Identikit* del gruppo musicale con didascalie esplicative semplificate; foto estrapolate da Google Immagini.

(P)

a1. Completa il testo con le parole mancanti.

- Cosa sono? verbi nomi
- aggettivi
- A che cosa si riferiscono? _____

Come stai bambina?
Dove vai stasera?
Che paura intorno
È la fine del mondo
Sopra la rovina sono una regina
Ma-ma-ma
Ma non so cosa salvare

Sono a pezzi, già mi manchi
_____ dolci, _____ infranti
Che spavento, come il vento
Questa terra sparirà
Nel silenzio della crisi generale
Ti saluto con amore

Con le _____, (per 3 volte)
Ciao ciao
Con i _____, (per 3 volte)
Ciao ciao
E con la _____, con il _____, con il _____
Ciao ciao
E con le _____, con il _____, coi miei _____
Ciao (ciao, ciao, ciao, ciao, ciao, ciao, ciao)

Questa è l'ora della fine
Romperemo tutte le vetrine
Tocca a noi, non lo senti, come un'onda arriverà
Me lo sento esploderà, esploderà

La fine del mondo è una giostra perfetta
 Mi scoppia nel _____ la voglia di festa
 La fine del mondo, che dolce disdetta
 Mi vien da star male, mi scoppia la _____

Con le _____, (per 3 volte)
 Ciao ciao
 E con i _____, (per 3 volte)
 Ciao ciao
 E con le _____, con il _____, coi miei _____
 Ciao ciao
 E con la _____, con il _____, con il _____

a2. Completa il testo con le parole mancanti.

- Cosa sono? verbi nomi
 aggettivi
- A che cosa si riferiscono? _____

Buonanotte, bonne nuit
 E bonne nuit e ciao ciao
 Buonanotte, è la fine, ti _____
 Ciao ciao
 Buonanotte, bonne nuit
 E bonne nuit e ciao ciao
 Ciao ciao (per 2 volte)

Mentre _____ cioccolata in un locale
 Mi _____ una vertigine sociale
 Mentre _____ uno stupido giornale
 In città _____ la guerra mondiale
 E con le mani, con le mani, con le mani
 Ciao ciao
 E con i piedi, con i piedi, con i piedi
 Ciao ciao
 Con le mani, con le mani, con le mani
 Ciao ciao
 Con i piedi, con i piedi, con i piedi
 Ciao ciao
 E con la testa, con il petto, con il cuore
 Ciao ciao
 E con le gambe, con il culo, coi miei occhi
 Ciao!

Figura 13: Testo della canzone con cloze test.

(Q)

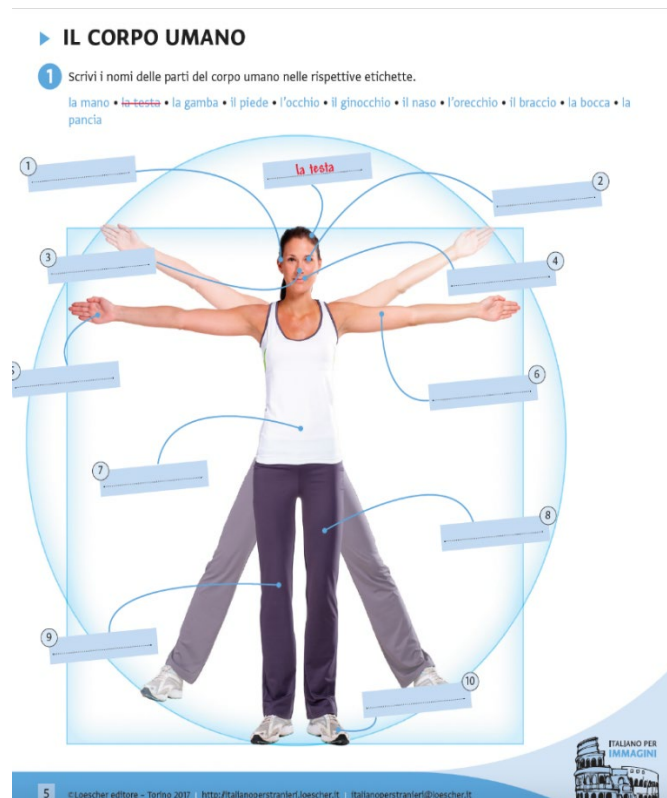


Figura 14: Esempio di esercizio di inserimento delle parole corrispondenti alle parti del corpo tratto da <http://italianoperstranieri.loescher.it>.

(R)

Nome	Aggettivi (com'è?)
Corporatura	Magro, snello, robusto, di media costituzione, ecc...
Altezza	Alto, basso, di media statura, ecc...
Capelli	Chiari, scuri, marroni, biondi, espressivi, profondi, ecc...
Occhi	...
Ciglia	
Naso	
Bocca	
Denti	
Labbra	
Spalle	
Braccia	

Figura 15: Tabella relativa alla descrizione delle parti del corpo.

(U)

		Sì	Non sempre	No
1	Ti sono piaciute le attività?			
2	Il tempo a disposizione per lo svolgimento delle consegne è stato adeguato?			
3	Hai espresso la tua opinione durante le attività di avvio delle attività?			
4	Hai rispettato i turni di parola?			
5	Hai letto e capito il testo sul Festival e hai eseguito gli esercizi di comprensione?			
6	Hai completato il testo della prima canzone (<i>La prima cosa bella</i> di M. Ayane) con le parole mancanti?			
7	Hai trovato semplici gli esercizi sulla coniugazione dei verbi regolari al presente indicativo?			
8	Hai indicato le posizioni dei cantanti con i numeri cardinali?			
9	Hai indicato le posizioni dei cantanti con i numeri ordinali?			
10	Hai completato il testo della seconda canzone (<i>Ciao, ciao</i> dei RDL) con le parole mancanti?			
11	Hai memorizzato le parti del corpo in italiano? Ti è venuto difficile?			
12	Hai compreso e sai riconoscere i nomi sovrabbondanti?			
13	Hai avuto difficoltà nella descrizione fisica del personaggio proiettato sulla LIM? Hai rispettato le consegne?			

Figura 18: Questionario metacognitivo.