

IMPARARE L’ITALIANO L2 CON LE CANZONI. UN CONTRIBUTO DIDATTICO

Elisabetta Mauroni¹

1. PREMESSA

Sulla canzone nella didattica dell’italiano come L2 sono fioriti da qualche anno vari e interessanti contributi teorici e pratici² che hanno messo in evidenza la sua potenziale ricchezza di strumento di facilitazione dell’apprendimento della L2, additandone il carattere di attività particolarmente efficace e ‘consonante’ con una prospettiva umanistico-affettiva, comunicativa, nonché socio-costruttivista.

Il presente contributo aderisce e si inserisce nel filone degli studi appena citati, con la proposta di alcune attività didattiche pensate ora per gli apprendenti di italiano L2, ora per gli studenti di italiano L1. Tali proposte sono il frutto sia di una diretta sperimentazione da parte mia come insegnante di italiano L2 (eminente in contesti universitari)³, sia di una riflessione didattica più ampia che coinvolge anche l’insegnamento in L1 e che si sofferma su due aspetti che risultano proficuamente intrecciati nell’utilizzo della canzone: da un lato, i vantaggi che il testo verbale/musicale porta con sé per un avviamento all’analisi del testo che voglia essere mediato ma *significativo*⁴; dall’altro, i vantaggi che offre la canzone in termini di *didattica ludica*⁵.

¹ Università degli Studi di Milano.

² Begotti (2008); Caon (2008, 2009, 2009bis, 2010); Caon-Lobasso (2008); Cardona (2009); Costamagna (1990, 1996, 1998, 2010); Dall’Armellina (2004); Della Puppa (2005); Diadori-Troncarelli (1990); Ferencich (2003); Mezzadri (2010); Murphey (1990, 1991); Musumeci (2008); Nicosia (1996); Pasqui (2003); Salvini-Serafini (2003); Vettorel (2006). Di più antica data i contributi di Leith (1979) e Balboni (1985).

³ Credo che la notazione non sia oziosa, perché vuole indicare in quale contesto di L2 si è originato il mio contributo didattico. Questa condizione di partenza non esclude certo la possibilità di un utilizzo di quanto qui propongo in altri contesti, ma segnala la possibile necessità di un adattamento per ambiti fortemente diversi: penso, per esempio, alle CAD (classi ad abilità differenziata) nelle quali, peraltro, lo strumento della canzone ben si adatta per sua natura, a patto che del testo scelto si faccia una didattizzazione differenziata; che si decida consapevolmente, e in anticipo, quali siano le finalità didattiche assegnate ad una specifica attività legata ad una specifica canzone; ma soprattutto, a patto che le consegne per lo svolgimento dell’attività siano chiaro segno di un preliminare quanto necessario adeguamento dell’attività stessa alle diverse abilità degli apprendenti compresenti.

⁴ Sull’uso del termine *significativo* tornerò in seguito.

⁵ Si veda in proposito Caon-Rutka (2004), e Rutka (2006: 11): «Al fine di evitare una concezione riduzionistica della glottodidattica ludica che identifichi questa metodologia con una continua proposta di giochi didattici, allarghiamo gli orizzonti operativi presentando il concetto di ludicità. Con questo termine intendiamo «la carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con gli aspetti affettivo, emotivi, cognitivi e sociali dell’apprendente (Caon-Rutka 2004: 22) [...] Adottando una glottodidattica ludica si individua nella ludicità il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell’allievo e si creano, di conseguenza, delle situazioni di apprendimento complesse e ricche di stimoli

Queste motivazioni stanno alla base della formulazione delle attività qui proposte che prendono in considerazione un tipo ben definito di canzone popolare, quella “d’autore”. I testi che ho didattizzato, infatti, sono tratti dall’album di Claudio Baglioni *Io sono qui* (1995, CBS). La loro scelta si basa eminentemente su tre ragioni: 1) sono testi *autentici* e *d’autore*; 2) presentano caratteristiche funzionali agli scopi didattici che mi sono proposta e che di seguito esporrò; 3) facilitano l’attivazione della *motivazione*, elemento cardine di ogni apprendimento. Si può aggiungere, in ultimo (anche in ordine di importanza), che su questi testi ricade anche un’affezione personale, una motivazione in più che accludo, un po’ ludicamente, come l’estensione sull’insegnante di quell’approccio umanistico-affettivo che nella proposizione di testi ed attività tiene conto anche dei ‘gusti’ e del coinvolgimento, appunto, emotivo-affettivo.

Ho parlato innanzitutto di *testo autentico*. La canzone rientra a pieno titolo nella definizione di “materiale autentico” usato dalla glottodidattica: materiali, cioè, non prodotti per lo studente straniero, ma rivolti ad un pubblico di madrelingua; tali materiali non sono dunque manipolati, non vengono privati delle parti linguisticamente difficili (Wilkins, 1976). Sono materiali quindi che

nel passaggio da una didattica modellata su un approccio di tipo grammaticale e traduttivo ad uno di tipo comunicativo, in cui il concetto di competenza non si lega solo alla correttezza grammaticale ma anche all’appropriatezza comunicativa in varie situazioni, il materiale autentico diventa oggetto di grande interesse perché riflette oltre che la lingua anche aspetti della cultura “viva”, quindi colta nella sua dinamicità e nelle suoi vari aspetti sociolinguistici (Caon, in corso di stampa).

In questa prospettiva il materiale autentico diventa, quindi, una risorsa ricchissima, imprescindibile direi⁶, sebbene richieda un più attento vaglio da parte dell’insegnante e un tempo maggiore per la sua didattizzazione: tale materiale, infatti, non è graduato, quindi presuppone che il docente selezioni attentamente i testi, per evitare che quelli troppo stratificati o poco accessibili portino alla demotivazione dello studente; è caratterizzato spesso dalla compresenza di elementi appartenenti a registri diversi, il che può rappresentare una difficoltà per gli apprendenti (in quanto un testo stratificato può influire sulla comprensione), ma anche diventare una ricchezza, in quanto permette all’apprendente stesso, opportunamente guidato, di sviluppare ed esercitare alcune abilità e ruoli comunicativi che gli serviranno operativamente una volta che si troverà fuori dal contesto di apprendimento ‘protetto’⁷.

Rientrano, inoltre, nei pregi del materiale autentico i seguenti fattori: è molto ricco sul piano linguistico-culturale perché coniuga agli stimoli strettamente linguistici (lessicali, grammaticali, sintattici, testuali) quelli socio-culturali (rimandi alla stratificazione della

(attività esperienziali, attività di *problem solving*, attività che prevedano un coinvolgimento multisensoriale) che siano seguite da momenti di riflessione e di sistematizzazione grammaticale».

⁶ ‘Imprescindibile’ in quanto è il materiale con cui gli apprendenti dovranno inevitabilmente confrontarsi nella realtà concreta della comunicazione in L2.

⁷ Così si esprime Humpries (1993) «In qualsiasi lezione di lingua il discente esercita un determinato ruolo comunicativo. Più viene esercitato un ruolo comunicativo, più quel ruolo tende a diventare spontaneo. In ultima analisi la scuola trae legittimità non dalla sua capacità di creare persone che funzionino bene al suo interno bensì dalla sua capacità di rendere le persone più capaci di intervenire nella realtà extrascolastica».

lingua italiana in termini di linguistica delle varietà⁸; richiami all’encyclopedia del destinatario; riferimenti al contesto socio-culturale e interculturale); infine, nel caso della canzone, è capace di motivare gli studenti perché fa leva sul *piacere*⁹ (piacere dell’ascolto, piacere della reiterazione).

Sulla *motivazione* fornita e sollecitata dal materiale autentico la discussione è varia e ancora aperta¹⁰, ma in questa sede si può dire che il materiale autentico, e in massimo grado la canzone, diventa particolarmente motivante se è parte di un percorso variato, che sia vicino agli interessi degli studenti e che li solleciti attraverso il carattere di ‘novità’ di cui di volta in volta il materiale autentico si fa portatore, grazie ad un suo uso ‘mirato’, cioè consapevolmente predisposto dall’insegnante il cui compito sarà quello di fornire agli studenti la possibilità di utilizzare il testo autentico come una sorta di “ipertesto”¹¹, dotato di punti chiave attivabili a seconda degli interessi mostrati dagli studenti per quel testo e degli stimoli attivati negli studenti dal testo stesso.

Quanto alla scelta del testo d’autore, o meglio della *canzone d’autore*, farò qui soltanto un accenno alla motivazione di base (rimando invece l’esposizione più articolata della questione alla successiva presentazione delle canzoni da me selezionate): il fatto che il testo d’autore ponga particolare attenzione all’elaborazione formale e stilistica. Tale attenzione alla forma si esplicita nel testo attraverso una serie di espedienti linguistici, alcuni di natura più strettamente formale appunto (struttura superficiale del testo) come rime, assonanze, chiasmi, inversioni, ecc.; altri invece più di pertinenza del significato (struttura profonda del testo)¹² come metafore, sineddochì, ossimori, ecc.

Qui mi soffermerò, invece, un po’ più a lungo sul concetto di *motivazione*, già emersa indirettamente a proposito dell’uso del materiale autentico: sia perché è uno dei fattori principali che determinano l’apprendimento, sia perché è proficuamente sollecitabile attraverso l’uso della canzone come strumento di facilitazione dell’apprendimento linguistico (e culturale).

In una prospettiva di insegnamento/apprendimento che voglia essere umanistico-affettiva¹³ e che voglia porre al centro del processo di apprendimento lo studente, quindi la sua autonomia e la sua responsabilizzazione al processo stesso, la canzone è uno strumento prezioso in quanto agisce sulla motivazione *intrinseca*¹⁴ che è strettamente connessa alla nozione rogersiana di *significatività* dell’apprendimento che comporterebbe così un apprendimento stabile e duraturo: *significatività* data dal coinvolgimento diretto e

⁸ Berruto, 1987.

⁹ Balboni, 2002.

¹⁰ Una buona sintesi in Caon (in corso di stampa), a cui va il mio particolare ringraziamento per la sua generosità scientifica, avendomi messo a disposizione una versione ancora in fase di bozza del suo lavoro di imminente pubblicazione sulla canzone d’autore come strumento didattico di italiano L2 ed L1.

¹¹ Vassallo (2006: 81) «il testo ‘autentico’ e la lezione su esso incentrata potrebbero essere visti come disseminati di punti chiave, attivabili a piacere dai destinatari, insomma come una sorta di ipertesto. La preparazione da parte dell’insegnante dovrebbe comprendere i percorsi e i materiali alternativi associati ai punti “cliccabili”. La lezione diventa allora composta da parti più o meno prevedibili e da parti imponderabili».

¹² Per le nozioni di struttura linguistica di superficie e struttura profonda rimando alle definizioni della linguistica testuale (per un’agile consultazione rimando al cap. III del manuale di Bonomi-Morgana-Masini-Piotti, 2003; per una consultazione più specialistica allo storico Beaugrande-Dressler, 1984).

¹³ Titone, 1976, 1987, 1993; Freddi, 1987, 1994; Balboni, 1994, 2002; Ciliberti, 1994; Coppola, 2000; Cardona, 2001; Caon, 2006.

¹⁴ Con motivazione *intrinseca* ci si riferisce in letteratura alla condizione in cui uno studente provi in modo autonomo degli interessi, dei bisogni, delle curiosità e del piacere nell’imparare.

auto-motivato dell'apprendente e basata sullo scambio di significati ed emozioni tra insegnante e apprendente¹⁵.

Suscitare la motivazione (in particolar modo quella intrinseca) è certamente uno dei compiti più difficili e delicati che si trova ad affrontare un insegnante, non solo di L2, in quanto richiede di agire e interagire con lo studente su diversi piani e ambiti:

1) quello della proposizione di *contenuti* che collimino con gli interessi o i bisogni degli studenti;

2) quello della scelta di *metodologie* che riescano ad attivare negli apprendenti processi cognitivi significativi e complessi: la scelta delle modalità attraverso cui proporre un contenuto può, infatti, determinare l'innesto o meno nello studente di un processo attivo di apprendimento che stimoli la volontà di acquisire nuove abilità o di esercitare quelle pregresse, o di colmare un vuoto d'informazione attraverso l'interazione con i compagni, o di recuperare delle conoscenze precedenti riadattandole ad un nuovo contesto linguistico ed operativo, in cui si richieda interattività e cooperazione, scambio e formulazioni di ipotesi;

3) quello della *relazione*, che non è più la relazione gerarchica e rigidamente definita in termini di alto/basso, competente/non-competente dell'insegnamento tradizionale, ma quella dell'insegnante come *facilitatore*¹⁶ che mette in atto una serie di *settings* e di opportunità che permettano 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)¹⁷, sia di vedersi restituire un *feedback* in merito alle ipotesi fatte.

In questo complesso gioco di scelte e decisioni che l'insegnante deve prendere, la canzone può essere di per sé uno strumento per sollecitare la motivazione intrinseca, sia perché fa parte della vita quotidiana dei giovani, sia perché tratta temi che possono motivarli (l'amore, l'amicizia, la guerra, la dimensione pubblico-privato, ecc.) o che sarebbero più difficili da affrontare senza una mediazione (la religione, il rapporto uomo-donna, la droga, ecc.), sia perché la canzone può essere facilmente proposta attraverso le metodologie attive, ludiche e cooperative (cfr. Rutka, 2006) che permettono di lavorare sull'aspetto cognitivo ed emotivo, non trascurando la dimensione relazionale-affettiva.

Le ragioni dunque dell'uso delle canzoni per facilitare l'apprendimento delle lingue sono molte, e, cosa più interessante, provengono da ambiti teorici anche molto diversi

¹⁵ Secondo Rogers (1973), infatti, il coinvolgimento dell'apprendente deve essere globale, quindi toccare gli aspetti cognitivi, affettivi ed emotivi.

¹⁶ Rogers, 1973. L'espressione di docente come 'facilitatore' è stata ripresa successivamente anche dal socio-costruttivismo ed è ampiamente diffusa, ormai, in gran parte della letteratura didattica odierna, nonché in quella della formazione degli adulti (andragogia).

¹⁷ Humpris (1993): «La lezione deve essere una ricerca svolta da un'équipe di ricercatori. L'ipotesi dello studente A viene sottoposta ad un commento non solo da parte dell'insegnante ma anche dei ricercatori collaboratori. Anzi, in una lezione ben svolta sono loro per primi che sono tenuti a commentare l'ipotesi. Se gli studenti sono abituati [invece] a sentir fare eco da parte dell'insegnante [con 'far eco' Humpris intende l'abitudine dell'insegnante di ripetere, correggendo, le parole pronunciate dallo studente], aspetteranno sempre che ciò avvenga, prima di prendere in considerazione l'ipotesi. Il risultato è una classe che non si dà la briga di ascoltare i compagni, con i conseguenti tempi morti per chi non sta facendo un'ipotesi e tanta inutile fatica per l'insegnante (l'unico che sta cercando di capire chi sta formulando l'ipotesi). Una situazione costituita da tante lezioni in parallelo quanti sono gli studenti, anziché una ricerca unitaria di tanti collaboratori».

(psicologia e psicolinguistica, neurolinguistica, antropologia, pedagogia interculturale)¹⁸: fattore che conferma la ricchezza e le grandi potenzialità presenti *naturaliter* in questa tipologia testuale composta di una parte musicale e una parte verbale. Questa duplice natura, tra l’altro, come ci indica la neurolinguistica, solleciterebbe l’attivazione durante l’ascolto di entrambi gli emisferi del cervello (destro e sinistro), comportando ricadute glottodidattiche interessanti:

L’essere umano è dotato di memoria e di linguaggio e pertanto è un essere narrante. Fin dai primi miti l’uomo racconta se stesso e il mondo attraverso le tante forme del narrare di cui la musica è certo una delle principali espressioni. La possibilità di utilizzare le parole all’interno di una melodia e di un metro consente di pronunciarle con un ritmo che mette in relazione le corteccie uditive con le aree corticali deputate al sistema motorio. L’attivazione di entrambi i sistemi, uditivo e motorio, consente di memorizzare con maggiore facilità molte informazioni ed è possibile che questo processo sia alla base dello sviluppo delle facoltà musicali nell’uomo. [...] Sotto il profilo glottodidattico queste ricerche conducono ad alcune osservazioni. In primo luogo l’elemento ritmico che costituisce le diverse forme musicali, dalla filastrocca alla canzone d’autore, ecc., consente di attivare sia il sistema uditivo, sia aree corticali e subcorticali del sistema motorio e ciò favorisce la memorizzazione. Di conseguenza l’uso ad esempio della canzone e le attività didattiche ad essa correlate, possono rivelarsi estremamente utili per lo sviluppo del lessico. In secondo luogo attraverso la musica è possibile sviluppare nella memoria musicale degli allievi quei modelli di raggruppamenti ritmici specifici comuni sia alla musica che alla lingua target. Se tali modelli si trasferiscono successivamente nella competenza linguistica dell’allievo potrebbero rappresentare una forma di abilità prosodica in grado di favorire l’acquisizione linguistica (Cardona 2009: 7-8).

L’uso didattico della canzone permetterebbe dunque all’insegnante di

agire su processi consci e inconsci nel medesimo tempo, integrando stimoli cognitivi con stimoli emotivi ed affettivi che consentono, ad esempio, di riproporre l’ascolto o l’analisi sulla stessa canzone senza che questo lavoro diventi noioso, demotivante e, di conseguenza, poco significativo per l’acquisizione linguistica¹⁹. [...] Inoltre essa agisce sia sull’emisfero destro che quello sinistro generando un’attivazione cerebrale più complessa. [...] l’emisfero destro impara la melodia; quello sinistro, le parole (Caon, in corso di stampa).

Ma le ragioni per un suo uso glottodidattico sono moltissime: mi limito qui, avvalendomi della sintesi di Caon, a esporle per punti fondamentali:

1) può favorire la *memorizzazione* di lessico e delle strutture, grazie alla ‘facile’ ripetibilità dell’ascolto, senza tema di incorrere in noia o demotivazione:

¹⁸ Caon (in corso di stampa).

¹⁹ Sulla differenza tra *apprendimento* e *acquisizione* si veda lo storico volume di Krashen, 1985.

La ripetizione di medesimi suoni, lessico e strutture senza che vi sia una demotivazione da parte dello studente è quindi condizione ottimale per conciliare le esigenze di apprendimento e le spontanee inclinazioni personali. Appare immediatamente strategica, in questo senso, la scelta delle canzoni da didattizzare poiché esse devono incontrare il gusto degli studenti. [...] ci preme però comunque ricordare un fenomeno (ben conosciuto dai discografici e da chi lavora in generale nel mondo della musica commerciale), legato alla ripetizione insistita (attraverso i media) dei brani anche meno piacevoli al primo ascolto. Comunemente tale fenomeno viene identificato con il termine “tormentone”. La canzone “tormentone” si imprime anche inconsapevolmente nella mente degli ascoltatori non solo come melodia ma anche nella sua componente letteraria senza che essi se ne accorgano, favorendo quindi la memorizzazione.

Il valore didattico di tali esperienze spontanee trova conferma nell’ipotesi di Krashen (1983) concernente il *rule of forgetting* secondo cui l’acquisizione profonda della lingua è facilitata quando una persona si dimentica che sta la imparando e in quella di Murphey (1991) che Pasqui (2003) così sintetizza ed integra: “capita anche che gli studenti, ascoltando al di fuori del contesto scolastico delle canzoni in L2/LS che amino particolarmente, ricordino alcune parole (*dinning in their heads*, che “frullano” nella loro mente) pur senza conoscerne il significato: la canzone funzionerebbe pertanto come un attivatore involontario del LAD che trasforma l’*input* (non solo l’*input* comprensibile) in *intake*.”

Tale reiterazione [...] risulta piacevole ed è quindi proponibile il lavoro sul medesimo input anche per tempi prolungati rinforzando l’apprendimento linguistico²⁰.

2) può permettere di lavorare su *aspetti sociolinguistici*:

I cantanti sono madrelingua italiani e quindi [...] “rivelano”, nel modo di cantare, aspetti tipici della provenienza geografica (accento, modi diversi di pronunciare alcune parole) utili per sensibilizzare gli studenti in modo piacevole ad alcuni fenomeni sociolinguistici [...] che possono rivelarsi efficaci per l’apprendimento della pronuncia, in quanto quest’ultima viene facilitata dagli aspetti ritmici propri della canzone. Si possono poi portare gli studenti ad analizzare le differenti pronunce legate al luogo di provenienza del cantante o alcune scelte di registro (auliche, colloquiali o gergali), interpretandole come segnali retorici funzionali a produrre un effetto di senso.

3) può permettere di lavorare su *morfosintassi e fonetica*:

La ripetizione di elementi lessicali e strutture, caratteristica peculiare del testo cantato, si rivela una potenzialità enorme per la facilitazione dell’apprendimento anche in quanto essi non vengono appresi in modo isolato ma fanno parte di una struttura narrativa, in cui cotesto e contesto favoriscono tanto la motivazione quanto la comprensione. Secondo, infatti,

²⁰ Da Caon, in corso di stampa. Dallo stesso testo di Caon sono riprese le citazioni ai punti 3, 5, 6 e 7 di questo paragrafo.

Falioni (1993: 101) «de nuove strutture, che possono apparire isolate o decontestualizzate nei *pattern drills*, vengono considerate in una prospettiva diversa quando fanno parte di una canzone».

Anche per quanto concerne l’aspetto fonetico, diversi studi sono in accordo sulla potenzialità della canzone. Leith (1979: 540) sostiene che «probabilmente non c’è un modo migliore o più rapido di insegnare la fonetica che attraverso le canzoni». Poter far concentrare gli studenti sul riconoscimento e la ripetizione del fonema all’interno di un testo autentico può risultare maggiormente sfidante (e quindi motivante) perché i suoni non sono evidenziati rispetto ad altri.

Rispetto alla fonetica, vale la pena ricordare che le parole, essendo cantate, possono essere alterate fonologicamente rispetto alla loro normale accentazione tonica.

Questo perché il testo di una canzone deve essere coordinato con una struttura ritmica che ha le proprie accentazioni ritmiche e il/i compositore/i devono mediare tra dimensione letteraria e musicale. Quando la mediazione si “sbilancia” privilegiando la parte ritmico-musicale, alcune parole possono essere cantate con un’accentazione differente e quindi comportare il rischio di una memorizzazione della forma scorretta, specialmente se si tratta di parole non comuni che lo studente non ha appreso in precedenza e non sente frequentemente.

Scrive Rita Pasqui (2003) in proposito: «una lingua cantata è caratterizzata da profonde modificazioni fonologiche: i fonemi si allungano o si abbreviano a seconda delle necessità musicali, il tono e il timbro di voce sono diversi e non possiamo con le canzoni dar dimostrazione dei tratti soprasegmentali, perché il ritmo dei versi è diverso dal ritmo del parlato e l’intonazione è completamente sostituita dalla melodia. Queste alterazioni, unite ad un accompagnamento musicale che a volte “copre” le parole, vanno tenute ben presenti nella scelta della canzone su cui esercitare la comprensione di ascolto, ma non inficiano l’uso di questo genere nella didattica».

Tale rischio ci rimanda all’importanza della mediazione del docente.

4) può permettere di lavorare su *modi di dire* ed *espressioni* che rimandano ad usi espressivi, colloquiali, quotidiani e autentici;

5) può permettere di sviluppare *percorsi culturali*:

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.

Quando si utilizzano le canzoni a scopi culturali, gli aspetti impliciti possono impedire o rendere difficile la piena comprensione dei contenuti e delle motivazioni legate al messaggio in un determinato momento storico (si pensi, ad esempio, [...] all’uso dell’espressione “Brianza velenosa” nella

canzone “Una giornata uggiosa” o del testo “Ma che colpa abbiamo noi”). Ovviamente tali impliciti culturali vanno opportunamente chiariti dal docente affinché lo studente possa recuperare il valore della canzone anche come documento storico oltre che come composizione artistica.

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;

6) può permettere di sviluppare *percorsi interculturali*:

L'espressione musicale, se da un lato presenta costanti universali legate ad esigenze emotive e cognitive specifiche dell'uomo (come, ad esempio, la manifestazione di sentimenti personali o collettivi oppure la sublimazione di un credo politico o di una fede religiosa), dall'altro è anche codificazione ed espressione originale e diversificata di un sentire comune radicato in un luogo, in un tempo, in una tradizione e in una cultura peculiari.

7) può permettere di sviluppare *percorsi tematici e interdisciplinari*:

La canzone è un documento linguistico e storico che spesso riprende alcune tematiche comuni: i *topoi* dell'amore, della guerra, dell'amicizia trovano moltissime testimonianze nelle canzoni popolari e possono essere collegate in un percorso diacronico o sincronico proprio sulla base di un tema. [...] Il raffronto con altre esperienze artistiche può anche svilupparsi in una prospettiva interdisciplinare, con percorsi tematici in cui si propone agli studenti, ad esempio, un raffronto con altre forme artistiche quali la pittura, il cinema, per vedere anche in questo caso differenze e similarità che possono essere reperite sull'asse diacronico e sincronico.

I 4 testi di Baglioni (*Io sono qui*, *Le vie dei Colori*, *Bolero*, *Fammi andar via* tratti dall'album *Io sono qui*, 1995, edizioni CBS) che ho didattizzato per questo intervento²¹, di natura eminentemente pratica, ritengo che siano utilizzabili in diverse prospettive (grammaticale, lessicale, retorica, socio-culturale, ecc.) e per diversi livelli di competenza dell'apprendente (come mostrerò in alcuni degli esempi che ho formulato).

Credo, infatti, che in alcune situazioni uno stesso testo (che tale sia²²) possa essere usato per più livelli di competenza linguistica (A1, A2, B1, ecc.)²³, se utilizzato per finalità pensate adeguatamente al livello degli apprendenti (che rispettino quindi l'indicazione di Krashen di 'K+1'²⁴), e se proposto attraverso consegne adeguate. Questo perché il *testo* porta sempre con sé segni e tracce della propria struttura, delle proprie strategie, del proprio significato (o meglio, *significati*), e del contesto in cui e per

²¹ Sui criteri di una didattizzazione della canzone rimando a Caon (in corso di stampa), cap. IV.

²² Sui principi costitutivi del testo rimando allo storico saggio di Beaugrande-Dressler, 1984.

²³ Chiarisco subito che l'affermazione non vuole essere una dichiarazione assoluta che pretenda di porsi come valida in ogni caso. Nella successiva presentazione delle attività si chiarirà meglio, con qualche esempio, la possibilità di usare lo stesso testo per abilità e competenze diverse.

²⁴ Krashen, 1983.

cui è sorto. Segni accessibili, anche solo parzialmente, per un destinatario ‘educato’ a notarli.

È però anche vero che alcuni testi che siano particolarmente complessi (lessicalmente, sintatticamente, culturalmente), e che sollecitino una ricezione che vada oltre a quella più letterale del testo (per l’apparente cortocircuito del senso e per gli abbinamenti inusuali che la superficie del testo riflette), possono essere utilizzati ‘al meglio’ con livelli non basici ma piuttosto medio-alti di competenza: linguistica, comunicativa e culturale. Per ‘utilizzati al meglio’ intendo proposti per una analisi che determini e scopra via via piani diversi e stratificati, attraversando i quali il destinatario sia messo nella condizione di costruire il possibile significato, o meglio, i possibili significati, potenzialmente infiniti o comunque non determinabili aprioristicamente né dall’autore, né dal destinatario, semmai determinati a posteriori dai destinatari, al plurale, cioè da quanti essi sono²⁵. In testi di particolare complessità o di particolare struttura (come alcuni di quelli proposti qui) è la superficie stessa del testo che allude all’esistenza (intesa come possibilità) di diversi livelli: allusione che spesso è evidenza, se non addirittura necessità. In molti passi, infatti, è lo stesso significato letterale a suggerire la necessità di oltrepassare quello della lettera: sfogliando il testo poco a poco come le foglie di un carciofo, secondo l’immagine cara a De Sanctis.

Vista la complessità retorica e culturale, in senso ampio, dei testi scelti, e il loro *status* di canzoni “d’autore”, penso che alcune delle attività proposte siano anche particolarmente adatte a studenti di italiano L1²⁶, utilizzabili per introdurli esperienzialmente al testo ‘letterario’ (fase della *globalità*) e fare scoprire loro induttivamente (fase dell’*analisi*)²⁷ i meccanismi, gli strumenti, gli espedienti retorici ed espressivi della dimensione artistico-letteraria: insegnante e apprendente/i collaborano, così, alla costruzione dei significati, non necessariamente stando su uno stesso piano, ma nemmeno percorrendo una via a tappe prevedibili e già previste dall’insegnante, che porti gli apprendenti ad un ‘significato-target’ prestabilito in modo ‘assoluto’ dal docente. Compito del docente, piuttosto, sarà quello di indirizzare e dotare gli apprendenti degli strumenti interpretativi critico-letterari che sono l’armamentario ‘scientifico’ attraverso cui il destinatario del testo letterario, e quindi il suo interprete, può accostarsi al testo stesso motivandone seriamente l’interpretazione²⁸. In questo ambiente di apprendimento non possono mancare, naturalmente, quei riferimenti e quegli agganci culturali che il docente può e deve fornire per introdurre, integrare e delimitare eventualmente il contesto relativo al testo.

Tornando ai brani da me scelti, avverto fin d’ora che non intendo dare giudizi di valore sulla loro ‘letterarietà’ o ‘poeticità’ (etichette pericolosissime anche quando, applicate ai testi ‘sacri’ e conclamati *della* e *dalla* tradizione, si cerchi di vedere dove essa risieda nello specifico)²⁹, ma mettere in luce quegli elementi di elaborazione formale, stilistica in senso lato, il cui riconoscimento e la cui acquisizione sono necessari anche

²⁵ Tanti ‘testi’, dunque, quanti sono i lettori; cfr. Della Casa, 1987; 1994.

²⁶ Sulla scelta di canzoni d’autore nella promozione dell’educazione letteraria in classe, così si esprime Caon (2005: 67): «da canzone d’autore proprio in virtù della particolare attenzione posta dai suoi principali esponenti nell’uso ‘letterario’ della lingua italiana può risultare – a nostro avviso – un valido strumento per avvicinare gli studenti all’analisi del testo».

²⁷ Danesi, 1988; 1998.

²⁸ Colombo, 1996; Armellini, 1992; 2003; 2008.

²⁹ Cfr. Brioschi, Di Girolamo, 1983.

per avvicinare i testi più canonici del curricolo scolastico ministeriale, oggi spesso così ostici, se non addirittura percepiti come privi di interesse, per molti studenti. A tal proposito scrive Armellini (2003: 26): «ciò che caratterizza l’attuale situazione culturale è il venir meno della centralità della parola scritta intesa come canale privilegiato dell’esperienza estetica»; cosa che comporta la necessità di dare spazio “accanto alla letteratura, alle forme dell’esperienza estetica basate sull’immagine, sulla musica, sulla contaminazione fra i linguaggi». E Colombo (1996: 7-8) rinforza: «canzoni e musica rock, letteratura di consumo e serial televisivi soddisfano i bisogni di immaginario, sollecitano una fruizione estetica omologa alle funzioni affidate da sempre alla letteratura, né sono privi di una propria elaborazione formale; e spesso si rifanno, nei temi e nelle forme, a modelli di ascendenza letteraria ‘alta’, per quanto degradati». Sicché

il dibattito in sede teorica, la presenza di alcuni brani significativi della canzone nei materiali di didattica della lingua e della letteratura italiana per stranieri e il sempre più frequente uso della canzone a scuola da parte dei docenti, testimoniano in modo evidente quanto la musica leggera possa diventare un efficace strumento didattico, possa rappresentare un “ponte” tra esperienza estetica “informale” che i discenti fanno quotidianamente in contesto extrascolastico ed esperienza estetica “formale”, vissuta in contesto scolastico.

Riteniamo che tale ponte sia necessario per motivare gli studenti allo studio della letteratura e per creare, attraverso collegamenti costanti tra l’esperienza extrascolastica e quella scolastica formale fatti sia dal docente che dagli studenti, un loro ipertesto culturale, grazie al quale possano espandere le loro conoscenze ed ampliare i loro orizzonti estetici ed esperienziali.

Il docente, attraverso strumenti, tecniche didattiche, metodologie d’insegnamento, organizzazione del lavoro scolastico, potrebbe quindi proporre dei percorsi interdisciplinari e integrati in cui gli studenti siano chiamati a riconoscere i principi della letterarietà sia in testi proposti dall’insegnante sia in testi scelti da loro e di connetterli sulla base di criteri quali, ad esempio, la tematica trattata o le figure retoriche presenti. Potrebbe poi avviarli all’esegesi individuale e attraverso la proposta di testi già analizzati secondo diversi indirizzi critici, negoziando insieme i significati per giungere ad un’ampia gamma di interpretazioni e alla costruzione di “un sapere nuovo scaturito dall’incontro fra gli orizzonti delle opere letterarie del passato e l’immaginario dei giovani d’oggi: da un lato gli studenti devono essere messi in grado di accostarsi agli orizzonti culturali delle opere, riconoscendone la distanza e l’alterità; dall’altro le opere, a contatto con questo pubblico nuovo e per molti versi “illetterato”, possono caricarsi di significati inattesi, non registrati dalla storiografia letteraria e dalle antologie della critica” (Armellini, 2003: 30).

Nel concludere questa prima parte ‘programmatica’ del mio intervento, esplicito qui di seguito le caratteristiche delle canzoni scelte e le ragioni che mi hanno portato a ritenerle dei testi interessanti e significativi:

1. sono dotati di una spiccata accessibilità ritmico-melodica che rende la parte musicale piuttosto orecchiabile, e capace di interagire molto bene con la parte verbale e renderla più significativa per un apprendente di L2;

2. presentano frequentemente una componente dialogico-interattiva messa in atto dalla dinamica *io-tu* di natura molteplice (*io*/cantautore-personaggio e *tu*/interlocutore-personaggio; ma anche *io*/cantautore e *tu*/pubblico; o ancora, un *io* e un *tu* non particolarmente identificati tanto da sollecitare l’identificazione dell’ascoltatore nella parte dell’*io*³⁰) che nel primo caso si presta molto bene alle implicazioni di coinvolgimento del destinatario³¹; mentre nel secondo caso mette in evidenza la formula letteraria dell’*appello al lettore*;
3. sollecitano un’acquisizione innanzitutto ‘inconscia’ delle strutture retoriche con l’ausilio dell’andamento ritmico, e, a volte, della non completa sovrapposizione di frase sintattica e frase musicale³²; le frequenti rime e assonanze ‘additano’ l’elemento stilistico (e successivamente il/i significato/-i)³³;
4. presentano un ricorrente legame *sui generis* tra il piano dell’esecuzione fonico-acustica e il piano del significato: fortemente interdipendenti tanto che *significante* e *significato* allacciano spesso una relazione di causa-effetto (origine-originato) in molti casi interscambiabile³⁴;
5. sollecitano una costruzione del significato sia in termini globali, sia in termini analitici. La riflessione analitica è richiamata dalla stessa superficie linguistica ‘primaria’ (la prima foglia del carciofo) che addita con evidenza l’elemento stilistico, sia esso *figura di suono* (rime, assonanze, allitterazioni, onomatopee ecc.) con eventuali implicazioni sintattico-semantiche³⁵, sia esso *figura di pensiero*³⁶ (metafora, ossimoro,

³⁰ «allora le parole diventano sufficientemente impersonali da far sì che ogni ascoltatore le avverte come proprie, come espressione della propria esperienza. Questa particolare personale appropriazione da parte dell’ascoltatore viene poi facilitata e sostenuta anche da altre caratteristiche presenti nelle canzoni quali: l’alto uso di verbi senza persona espressa che, apparentemente sono in prima persona, e l’alto uso del presente semplice, che sembra agire disancorato dal tempo. Questo fa sì che una canzone divenga presente ogni volta ed ovunque la si ascolti» (Pasqui, 2003).

³¹ Murphey, 1990.

³² A volte, l’andamento musicale indica con particolare evidenza la figura retorica usata, spesso accentuando puntualmente l’espeditivo stilistico; altre volte, spezzando la sintassi di frase o il legame dei sintagmi, costringendo così a fare attenzione ad un nuovo livello del significato che emergerebbe attraverso la forzata ricostruzione di quello ‘primario’ (letterale e non) allentato, nascosto, disturbato dalla cesura sintattica. Un esempio: *fino a sapere come mi chiamo e non chi sono veramente*.

³³ «La rima poi si dimostra essere un altro strumento utile nell’aiutare l’ascoltatore a riconoscere ciò che è più importante per la sua comprensione di una canzone. A tal proposito la Licari (1983), la cui opera costituisce un’altra seria indagine sulla natura delle canzoni come genere comunicativo, ricorda che nella procedura di congiungimento di un testo con una melodia, i tempi forti e le note lunghe possono essere usati per mettere in evidenza certe parti del testo» (Nicosia, 1996).

³⁴ Ciò comporta, in altri termini, che 1) il gusto per una specifica suggestione fonica (quindi il *significante*) possa a volte realizzare un *significato* sicuramente pertinente ma non ‘immediatamente necessario’ (sulla stessa linea anche i rilievi di Borgna-Serianni (1994: 136) per l’album precedente (*Oltre*) che inaugura una attenzione diversa e più esibita per la forma linguistica rispetto all’*habitus* compositivo di Baglioni: «Il finale della stessa canzone [Io, lui e la cana femmina] si fa notare per quella sequenza di verbi all’infinito, tutti terminanti in -mare, che rispondono a suggestioni foniche più che a necessità comunicative»); 2) che la volontà comunicativa (quindi l’esigenza del *significato*) si serva, altre volte, di giochi fonici che ne accentuano viceversa il valore semantico. Qualche esempio di legame di interdipendenza tra stimolo formale (suono) e stimolo semantico (significato): *dentro questa scena / oscena; sopra il boccascena / dell’ultima cena di chi tradirà; un mattone vuole diventare casa / un mattino divenire chiesa / e il matto che c’è in me / che si chiede che cos’è / vuole diventare qualche cosa; bere soli e poi barare solitari ; dentro un giubbotto e poi giù botte / su quei rottami di vite rotte..*

³⁵ Ad esempio: *ma quaggiù sto / a chiedere perdonò / se sono un uomo giusto / ma sono giusto un uomo* (dal brano *Io sono qui*).

- contrapposizione, iperbole, sinestesia ecc.). Gli elementi stilistici e semantico-lessicali, quindi, inducono fortemente, a mio parere, il passaggio ad un diverso livello interpretativo che oltrepassi il livello letterale, a volte quasi ‘compromesso’ dall’intenzione metaforica insistita: un ulteriore livello, quindi, che possa ‘sanare’ gli eventuali vuoti semantici o accostamenti inusuali che paiono dipendere, e ne dipendono in parte, da una ambizione autoriale apparentemente giocata sul piano del *divertissement* fonico, quasi di genesi ‘automatica’, e autoconcluso³⁷;
6. mostrano l’omogeneità retorica di fondo della raccolta, in cui spicca un interesse stilistico-retorico indubbio. Tale interesse, iniziato con l’album *Oltre* (1990) e qui accentuato³⁸, segna tra l’altro un Baglioni diverso rispetto alle sue precedenti raccolte³⁹ e soprattutto un autore sfruttabile per i suoi testi: retoricamente elaborati e adattabili ad attività di introduzione ad un discorso letterario sul testo.

Le attività qui proposte rispecchiano idealmente le 3 fasi previste per la didattizzazione della canzone come testo audio: attività *pre-ascolto*, attività *durante l’ascolto*, attività *post-ascolto*.

Non tutte le fasi, però, vengono qui sviluppate e proposte, in quanto ho scelto di dare più spazio alle attività di analisi post-ascolto⁴⁰ (quindi a quelle successive all’ascolto globale e attivante). Queste si propongono, da un lato, un obiettivo ‘semantico-lessicale’ (pensato soprattutto per gli apprendenti di L2): l’ampliamento e lo sviluppo del lessico, per esempio, in termini di sinonimia, antonimia, iperonimia, iponimia, astrazione, concretezza ecc., sollecitati fortemente, a mio parere, dalle scelte autoriali di partenza; dall’altro, un obiettivo di avviamento all’analisi del testo letterario (pensato soprattutto

³⁶ Ad esempio: *la scenografia / dei tuoi appartamenti / buia sacrestia della teatralità; la radiografia / dei miei giuramenti / vaga profezia della meschinità* (entrambi dal brano *Bolero*).

³⁷ Es.: *al crociera di una via crucis / via la croce e così sia* (*Bolero*). Si veda, ancora, Borgna-Serianni 1994: 136.

³⁸ Degli elementi di novità di album come *Oltre* e *Io sono qui* rispetto «ai canoni della canzone tradizionale» entro cui si era collocata la produzione precedente dell’autore (cfr. Borgna-Serianni, 1994, e i profili in: http://it.wikipedia.org/wiki/Claudio_Baglioni#La_trilogia_dei_colori), ho preso qui in considerazione solo quelli strettamente linguistici, quindi relativi al testo verbale. Della parte musicale non mi sono occupata se non limitatamente alla sua più immediata interazione coll’elemento verbale. Per rilievi linguistici puntuali sulla lingua dei testi di Baglioni segnalo, oltre al già citato Borgna-Serianni (1994), anche Telve, 2008, Antonelli, 2010.

³⁹ «Termina con questo album la cosiddetta trilogia dei colori, iniziata dieci anni prima con *Oltre* e proseguita con *Io sono qui*, testimonianza della profonda evoluzione artistica e anche umana del cantautore, rispetto ai suoi canoni passati»: http://it.wikipedia.org/wiki/Claudio_Baglioni; Borgna-Serianni (1994: 133-135) così si esprimono sull’album *Oltre*: «Il gesto di Baglioni [di rimandare di 10 mesi l’uscita dell’album, già annunciata come imminente dalla casa discografica, per rivederne i testi] è indicativo dell’attenzione della lingua che il cantautore ha riservato alle ultime composizioni. In molti casi si tratta di canzoni in cui il testo, completamente autonomo dalla musica, spesso nasce prima della stessa musica; [...] Sicuramente lo stile di Baglioni è maturato di molto, si è fatto più ambizioso e, a livello linguistico, certamente più ponderato».

⁴⁰ Avverto, fin d’ora, che nel presentare le attività e nella esplicitazione delle consegne non ho mai messo l’indicazione dei tempi da lasciare agli studenti per svolgere una certa attività o parte di attività. Ho preferito che ciascun insegnante li calcolasse in base alla conoscenza della propria classe; nondimeno credo che sia fondamentale dare una tempistica alle varie consegne e farla rispettare (nei limiti del possibile). Dare dei tempi suggerisce, positivamente, agli stessi studenti un certo ritmo di lavoro, e li aiuta ad imparare ad organizzare il tempo in base alla consegna. Da parte dell’insegnante, il tempo stimato come necessario deve tenere conto anche della complessità del compito e dell’accuratezza che si vuole ottenere nello svolgimento del lavoro assegnato.

per gli studenti di L1 ma non solo): il riconoscimento degli elementi stilistico-formali presenti nelle canzoni d’autore scelte; il riconoscimento degli elementi che inducono il passaggio dal piano letterale a quelli successivi (metaforico, simbolico ecc.); la costruzione condivisa del/dei significato/i del testo (con tutto ciò che questo può comportare in termini culturali).

2. PROPOSTE DIDATTICHE

2.1. *Le vie dei colori*

Apprendenti italiano L2, livelli A1-A2⁴¹

Fase durante l’ascolto: il testo della canzone non appare immediatamente accessibile sia dal punto di vista del significato (per l’impianto metaforico e per la presenza di immagini di forte astrazione), sia dal punto di vista della ricezione (ritmo e melodia comprimono il testo durante l’esecuzione orale, rendendo spesso poco riconoscibili, perché molto accelerate, alcune sequenze di parole); vista però la briosa e ricorrente struttura ritmica dell’intera canzone, che presenta suggestioni medievaleggianti sia tematiche – la storia di un cavaliere alla ricerca di sé – sia sonore – l’uso del rullo dei tamburi e del flauto – credo che il brano possa essere un buon esempio di testo che ‘sopporta’ livelli diversi di lettura e ammette ‘ascolti differenziati’. Per questo primo brano, quindi, propongo un’attività di completamento del testo da farsi *durante l’ascolto*, nel tempo – naturalmente – di più ascolti, dopo che la canzone sia stata introdotta e sentita in precedenza più volte.

Un *cloze*, dunque, basato sul completamento di parole che abbiano almeno una delle due seguenti caratteristiche: quella di essere in posizione focalizzata (in rima, in fine di verso, in posizione di ‘rilevanza sonora’); quella di essere una parola di uso comune⁴².

⁴¹ L’attività è stata direttamente sperimentata in una classe di cinesi di livello A2 del programma Marco Polo (Università degli Studi di Milano); tale attività può anche essere proposta a livelli più alti, mutando semplicemente la strutturazione del *cloze*, cioè eliminando dal testo le parole più complesse o rare, o meno facilmente ricostruibili con il solo ascolto.

⁴² Tra le parole evidenziate, inevitabilmente, esistono poi vocaboli che possono essere poste su una scala di accessibilità diversa da parte dell’apprendente: *via* è sicuramente vocabolo più noto di *sentiero*, per esempio. Parole quindi come *convento*, *confine*, *corallo*, *immenso*, *mistero* e *sentiero* possono essere ‘meno comuni’ di altre scelte per il *cloze*. Tutte queste parole, tranne *corallo*, sono comunque classificate dal GRADIT come “fondamentali” [FO], quindi appartenenti a quei 2000 vocaboli definiti “frequentissimi”, in prospettiva italofona naturalmente, che costituiscono il 90% delle parole usate nei testi scritti e nei discorsi orali. *Convento* compare, però, anche in alcuni Corsi di italiano per principianti (per esempio *Domani* di Carlo Guastalla, ed. Alma) come luogo di alloggio a basso costo insieme ad altre tipologie come *hotel*, *pensione*, *campeggio*, ecc. Il caso di *confine* (pur classificato ugualmente come FO dal GRADIT) è più complesso perché in effetti forse meno ricorrente e può implicare un significato concreto (per es., confine tra Stati) ma anche un significato metaforico (nel senso di limite, separazione). *Corallo* è invece fatto rientrare nei vocaboli di “alta disponibilità” (“circa 1900 vocaboli di uso relativamente raro nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché di grande rilevanza nella vita quotidiana”). In ogni caso, per questa prima fase dell’attività proposta, la diversa scala di accessibilità relativa a queste parole ‘comuni’ non inficia il risultato dell’attività stessa, complice l’ascolto ripetuto da parte degli studenti e il posizionamento delle parole stesse quasi sempre in fine di verso. Una volta terminata l’attività, si potrà fare una breve

Materiali: ogni studente dovrà essere dotato della trascrizione in versi del testo verbale della canzone, privato delle parole che dovrà inserire durante gli ascolti.

Consegna: Completa il testo con le parole mancanti che sentirai nella canzone.

o bella (**mia**)
io vado (**via**)
e non ti porto con me
c’è un viaggio che
ognuno fa solo con sé
perché non è che si va (**vicino**)
perché un destino non ha
un mattone vuole esser (**casa**)
un mattino divenire chiesa
ed il matto che c’è in me
che si chiede che cos’è
vuole diventare qualche cosa
e sarà una strada senza (**fine**)
sotto una spada o su una fune
a cercare il mio Far West
a trovare il Santo Graal
una corsa brada oltre il (**confine**)
una luce (**prenderò**)
per te là fuori
quando io (**camminerò**)
le vie dei (**colori**)
scalerò le rocce in mezzo al (**vento**)
sulle tracce di chi ha perso o vinto
vagherò la mia odissea
nella idea di te mia dea
tagliati le trecce e vai in (**convento**)
una voce (**prenderò**)
per te là fuori
quando io (**camminerò**)
le vie dei (**colori**)
c’era un cavaliere
bianco e nero prigioniero
senza un sogno né un (**mistero**)
senza fede né eresia
senza le ali di un destriero
senza le onde di un veliero
se la sorte rivolesse ciò che ho speso
forte non sarei per il tuo peso
a volare in un rodeo
a valere in un torneo

ricognizione sui significati delle parole trovate per il *cloze* o lasciare la possibilità che gli studenti chiedano il significato di alcune parole eventualmente sconosciute, in vista dell’*Espansione III* più oltre proposta.

della morte ed essere il tuo sposo
una pace (**prenderò**)
per te là fuori
quando io (**camminero**)
le vie dei colori
c’era un cavaliere
bianco e nero (**prigioniero**)
senza un posto né un (**sentiero**)
senza diavolo né Dio
senza un cielo da sparviero
senza un grido di un guerriero
io ti lascio senza perderti
e ti perdo un po’
anche se poi
lasciarti è un po’ perdermi
o bella mia
o bella ciao
io sono via
con un pensiero di te (**immenso**)
e un nuovo senso di me
c’era un cavaliere (**giallo**)
che rubò un (**cavallo**) alle scogliere
e un cristallo alle miniere di un metrò
sulle ciminiere disegnò un castello di (**corallo**)
e al ballo tutto il quartiere andò
c’era un cavaliere (**rosso**)
che salì sul dosso di bufere
sopra il fosso delle sere di (**città**)
dietro un cielo mosso di ringhiere dentro il mare (**grosso**)
di un bracciere di immensità
[o bella mia
o bella ciao
o bella mia]
c’era un cavaliere (**blu**)
che catturò la gioventù di primavere
che portò chimere in schiavitù
liberò le gru dalle lamiere di un cantiere
verso un campo di preghiere (**laggiù**)
dove arriverai anche tu
camminando le vie dei (**colori**)

Espansione (I): attività lessicale. Livello A1-A2.

Prima Consegna: nel testo della canzone sono indicati alcuni colori, trascrivili qui sotto e prova a trovare altri nomi di colori con l’aiuto di un compagno.

Seconda Consegnaz: con un compagno abbina ogni colore trovato a un sostantivo e scrivi poi il plurale di ogni abbinamento (es., giallo – limone > limoni gialli). Rispondi poi alla seguente domanda: tutti i colori hanno il plurale?

Espansione (II): attività lessicale. Livello (A1-)A2.

Consegnaz: leggi le parole sottolineate nel testo: alcune sono nomi (es. viaggio), altri sono verbi (es. chiedere). Trascrivi nella griglia qui sotto le parole evidenziate del testo, mettendo i **nomi** nella colonna di sinistra e i **verbi** nella colonna di destra. Con un tuo compagno prova a trovare il verbo corrispondente al nome messo nella colonna sinistra (es. viaggio > viaggiare) e il nome corrispondente al verbo messo nella colonna destra (es. chiede > richiesta).

| Nomi | Verbi |
|------------------|------------------|
| Viaggio | <i>Viaggiare</i> |
| <i>Richiesta</i> | Chiede |
| ... | ... |

o bella mia
io vado via
e non ti porto con me
c’è un **viaggio** che
ognuno fa solo con sé
perché non è che si va **vicino**
perché un destino non ha
un mattone vuole esser casa
un mattino divenire chiesa
ed il matto che c’è in me
che si **chiede** che cos’è
vuole diventare qualche cosa
e sarà una strada senza fine
sotto una spada o su una fune
a **cercare** il mio Far West
a **trovare** il Santo Graal
una **corsa** brada oltre il confine
una luce prenderò
per te là fuori
quando io **camminerò**
le vie dei **colori**
scalerò le rocce in mezzo al vento
sulle tracce di chi ha perso o vinto
vagherò la mia odissea
nella idea di te mia dea

tagliati le trecce e vai in convento
una voce prenderò
per te là fuori
quando io camminerò
le vie dei colori
c’era un cavaliere
bianco e nero **prigioniero**
senza un **sogno** né un mistero
senza fede né eresia
senza le ali di un destriero
senza le onde di un veliero
se la sorte rivolesse ciò che ho speso
forte non sarei per il tuo peso
a **volare** in un rodeo
a valere in un torneo
della morte ed essere il tuo **sposo**
una pace prenderò
per te là fuori
quando io camminerò
le vie dei colori
c’era un cavaliere
bianco e nero prigioniero
senza un posto né un sentiero
senza diavolo né Dio
senza un cielo da sparviero
senza un **grido** di un guerriero
io ti lascio senza **perderti**
e ti perdo un po’
anche se poi
lasciarti è un po’ perdermi
o bella mia
o bella ciao
io sono via
con un **pensiero** di te immenso
e un nuovo senso di me
c’era un cavaliere giallo
che **rubò**⁴³ un cavallo alle scogliere
e un cristallo alle miniere di un metrò
sulle ciminiere **disegnò** un castello di corallo
e al **ballo** tutto il quartiere andò
c’era un cavaliere rosso
che salì sul dosso di bufere

⁴³ La scelta di evidenziare, e quindi includere, anche alcuni verbi al passato remoto, più difficilmente presente nei livelli A1-A2, può essere utilizzata come primo *input* di una forma ‘più rara’ nella lingua parlata, ma comunque ritrovabile, per esempio, nelle parti narrative degli articoli dei quotidiani o nella narrativa *tout court*. La rarità, relativa, dell’occorrenza di verbi al passato remoto nella conversazione quotidiana di molte regioni (soprattutto del nord Italia), e nello scritto di media formalità, è testimoniata dagli studi linguistici sull’italiano dell’ultimo trentennio (cfr. le nozioni di italiano medio o neostandard, rispettivamente in Sabatini, 1985 e Berruto, 1997).

sopra il fosso delle sere di città
dietro un cielo mosso di ringhiere dentro il mare
grosso
di un bracciere di immensità
[o bella mia
o bella ciao
o bella mia]
c’era un cavaliere blu
che catturò la gioventù di primavere
che portò chimere in schiavitù
liberò le gru dalle lamiere di un cantiere
verso un campo di preghiere laggù
dove **arriverai** anche tu
camminando le vie dei colori

Espansione (III): produzione scritta semi-libera o semi-guidata. Livello A1-A2.

Consegna: partendo dalle parole mancanti del testo che hai inserito nella prima attività durante l’ascolto, inventa e scrivi una storia a tuo piacere che ne contenga almeno la metà (100 parole).

Espansione (IV): attività lessicale e semantica. Livello A2-B1.

Consegna: “Uno tira l’altro”... con un compagno individua nel testo della canzone le parole che possono stare insieme in uno stesso gruppo. Indica qual è l’elemento che accomuna le parole del gruppo o dei vari gruppi che avrete formato: ad esempio, il significato, l’area semantica, la categoria grammaticale, ecc.

Chiave della consegna: naturalmente le chiavi della consegna sono molteplici e di volta in volta verificabili secondo il criterio/ i criteri indicati dagli studenti.
Qui sotto propongo alcuni raggruppamenti per contiguità di relazione semantica:

- a) *viaggio, strada, camminerò, odissea;*
- b) *mattone, casa, città, cantiere, gru, lamiere;*
- c) *mattone, casa, chiesa, convento, Dio, città;*
- d) *spada, Santo Graal, cavaliere, destriero, torneo, guerriero, cavallo, castello, fosso, città;*
- e) *fune, Far West, rodeo, cavallo, cavaliere;*
- f) ...

Espansione (V): attività lessicale e semantica. Livello B2-C1⁴⁴.

Consegna: nella canzone si parla di cavalieri di colori diversi. Evidenzia le frasi che descrivono le caratteristiche del cavaliere bianco e nero, e le azioni compiute dagli altri cavalieri⁴⁵. Con un compagno prova a spiegare il significato (letterale e metaforico) delle azioni fatte dai cavalieri colorati.

o bella mia
io vado via
e non ti porto con me
c’è un viaggio che
ognuno fa solo con sé
perché non è che si va vicino
perché un destino non ha
un mattone vuole esser casa
un mattino divenire chiesa
ed il matto che c’è in me
che si chiede che cos’è
vuole diventare qualche cosa
e sarà una strada senza fine
sotto una spada o su una fune
a cercare il mio Far West
a trovare il Santo Graal
una corsa brada oltre il confine
una luce prenderò
per te là fuori
quando io camminerò
le vie dei colori
scalerò le rocce in mezzo al vento
sulle tracce di chi ha perso o vinto
vagherò la mia odissea
nella idea di te mia dea
tagliati le trecce e vai in convento
una voce prenderò
per te là fuori
quando io camminerò
le vie dei colori
c’era un cavaliere
bianco e nero prigioniero
senza un sogno né un mistero
senza fede né eresia
senza le ali di un destriero

⁴⁴ Essendo questa attività pensata per un livello B2-C1 e progettata come un’espansione *post-ascenso* di una precedente attività di fase *durante l’ascolto*, è possibile adeguare il primo *cloze*, più sopra presentato per il livello A1-A2, per il livello B2-C1 secondo la modalità indicata nella nota 38.

⁴⁵ Eventualmente, nel corso dell’attività, l’insegnante può fare rilevare la differenza di presentazione del cavaliere bianco e nero e gli altri (del primo si descrivono solo delle caratteristiche, spesso in negativo: ciò che non ha, ciò che non è; mentre degli altri cavalieri colorati le azioni compiute, caratterizzate da una componente metaforica molto marcata: *c’era un cavaliere rosso / che salì sul dosso di bufere / sopra il fosso delle sere di città; c’era un cavaliere blu / che catturò la gioventù di primavere / che portò chimere in schiavitù*).

senza le onde di un veliero
se la sorte rivolesse ciò che ho speso
forte non sarei per il tuo peso
a volare in un rodeo
a valere in un torneo
della morte ed essere il tuo sposo
una pace prenderò
per te là fuori
quando io camminerò
le vie dei colori
c'era un cavaliere
bianco e nero prigioniero
senza un posto né un sentiero
senza diavolo né Dio
senza un cielo da sparviero
senza un grido di un guerriero
io ti lascio senza perderti
e ti perdo un po'
anche se poi
lasciarti è un po' perdermi
o bella mia
o bella ciao
io sono via
con un pensiero di te immenso
e un nuovo senso di me
c'era un cavaliere giallo
che rubò un cavallo alle scogliere
e un cristallo alle miniere di un metrò
sulle ciminiere disegnò un castello di corallo
e al ballo tutto il quartiere andò
c'era un cavaliere rosso
che salì sul dosso di bufere
sopra il fosso delle sere di città
dietro un cielo mosso di ringhiera dentro il mare
grosso
di un bracciere di immensità
[o bella mia
o bella ciao
o bella mia]
c'era un cavaliere blu
che catturò la gioventù di primavere
che portò chimere in schiavitù
liberò le gru dalle lamiere di un cantiere
verso un campo di preghiere laggiù
dove arriverai anche tu
camminando le vie dei colori

2.2. *Bolero*

2.2.1. *Prima proposta*

Apprendenti italiano L2, livelli B2-C1/Studenti italiano L1.

Fase post-ascolto: analisi su lessico e semantica. Chiamerò questo esercizio *Individuazione di sinonimi e di contrari*, precisando però che l’attività proposta vuole attivare una ricerca non tanto sui sinonimi e contrari veri e propri (lessicali) ma quella sui sinonimi e contrari ‘logici’, individuabili come tali nel testo preso in esame: si tratta, per i primi, di riformulazioni sinonimiche (spesso metaforiche), e per i secondi di opposizioni ottenute sia attraverso parole o espressioni che mettono in evidenza due aspetti o punti di vista contrapposti (opposizioni), sia di espressioni che si contraddicono internamente (osimori). Il brano *Bolero* si presta molto bene a questa individuazione, soprattutto nelle parti in cui la struttura sintattica ricorrente è la seguente: ‘**soggetto nominale + apposizione** (facoltativa) + (verbo *essere* sottinteso) + **nome del predicato**’ (ad esempio, *la scenografia dei tuoi appartamenti* [soggetto] / *buia sacrestia della teatralità* [nome del predicato]; *la diplomazia* [soggetto] *lavabiancheria* [apposizione] / *dei miei chiarimenti* / *solita amnesia della tranquillità* [nome del predicato]).

L’elicitazione da parte dell’insegnante può essere proposta in modo libero (A) che lascia più creatività agli studenti nel ritrovare e spiegare i termini che ritengano sinonimici o oppositivi/osimorici; o più guidato (B) che comporta la sollecitazione ad un raggruppamento, entro le due categorie dei sinonimi o dei contrari, di espressioni già evidenziate nel testo da parte dell’insegnante: **A.** *Individuare le parole o espressioni che sono una parafrasa di parole/espressioni precedenti* (es., *la diplomazia* – *lavabiancheria dei miei chiarimenti*) e *le parole o espressioni che sono legate ma opposte come due contrari a livello logico* (es., *eterno addio*). **B.** *Raggruppare le parole/espressioni evidenziate nel testo a seconda che il rapporto che lega le parole abbinate sia di sinonimia o di opposizione a livello di significato.*

la **scenografia**
dei tuoi appartamenti
buia sacrestia della teatralità
la diplomazia lavabiancheria
dei miei chiarimenti
solita amnesia della tranquillità
la didascalia
dei tuoi atteggiamenti
sacra liturgia della formalità
l'autobiografia enciclopedia
dei miei mutamenti tormenti
meteorologia della scontrosità
e della codardia
e ci baciamo là
sopra il boccascena
dell'ultima cena di chi tradirà
e un'altra volta in più già
ci si uccide la passione

dentro un’auto nel burrone
la spingiamo giù ma
siamo sempre qua
storie in bianco e nero
dove abbiamo solo
un ruolo fisso da comparsa
nelle file di un bolero
e tutto il resto è farsa
noi venimmo qua
facce da straniero
dentro questa scena
oscena per non farne a meno
altro giro di bolero
ed un altro sorso di veleno
la radiografia
dei miei giuramenti
vaga profezia della meschinità
la coreografia scelta simmetria
dei tuoi turbamenti
nuda rapsodia della sinuosità
la tappezzeria
dei miei pentimenti
fiacca parodia della maturità
la cineseria micro chirurgia
dei tuoi sentimenti lamenti
pura maestria della fragilità
e della tirannia
e se il mio cuore sta
fermo alla frontiera
tu ti mostri fiera della vanità
perché ci sono anch’io là
tra i tuoi ninnoli d’avorio
a suonare il repertorio
di un eterno addio ma
siamo sempre qua
chiusi in un mistero
che l’amor sia tutto
e tutto ciò che noi sappiamo
dell’amore che è un bolero
in cui ci muoviamo
noi saremo qua
tra il falso e il vero
il bene e il male
quando voleremo
digitando uno e zero
in una realtà virtuale
o contando il tempo di un bolero

Chiavi della consegna:

I gruppo (sinonimia/riformulazione e solidarietà semantica):

scenografia – teatralità
diplomazia – lavabiancheria (dei miei chiarimenti⁴⁶)
la radiografia dei miei giuramenti – vaga profezia della meschinità
la coreografia – scelta simmetria
la cineseria – microchirurgia

II gruppo (opposizioni e ossimori):

buia sacrestia della teatralità (ossimoro)⁴⁷
la didascalia – sacra liturgia (opposizione)⁴⁸
l’autobiografia – enciclopedia (opposizione)⁴⁹
ruolo fisso da comparsa (ossimoro)⁵⁰
la radiografia – vaga profezia (opposizione)⁵¹
scelta simmetria dei tuoi turbamenti (ossimoro)⁵²
pura maestria della fragilità e della tirannia (ossimoro)⁵³
eterno addio (ossimoro)⁵⁴
falso – vero; bene – male (opposizione)⁵⁵

2.2.2. Seconda proposta

Apprendenti italiano L2, livelli B2-C1/Studenti italiano L1.

Fase post- ascolto: analisi su lessico e semantica. L’attività si propone di fare individuare e riflettere gli studenti sulle modalità linguistiche e retoriche di presentazione dei 2 protagonisti della canzone, secondo gli stilemi e i sintagmi che li descrivono, per esempio, in termini di astratto/concreto; alto/basso; esteriorità/interiorità.

⁴⁶ Questo complemento di specificazione può, tra l’altro, essere collegato e collegabile sia a diplomazia sia a lavabiancheria, suscitando significati e interpretazioni diversi.

⁴⁷ L’ossimoro è giocato sulla contrapposizione di dimensione interiore/non visibile (buia) e dimensione plateale, visibile e ostentata.

⁴⁸ L’opposizione è pensata, nella mia interpretazione del testo, tra *didascalia* intesa come elemento referenziale, comprensibile, accessibile con la ragione; e *sacra liturgia* come elemento misterico, connotativo.

⁴⁹ L’opposizione è giocata tra ristrettezza di ambito e ampiezza di ambito.

⁵⁰ L’ossimoro è giocato sulla contrapposizione di continuità-occasionalità.

⁵¹ L’opposizione è giocata tra precisione/evidenza, e vaghezza.

⁵² L’ossimoro è giocato sulla contrapposizione di compostezza/progettazione e non-compostezza/spontaneità.

⁵³ L’ossimoro è giocato sulla contrapposizione di abilità/controllo (*maestria*) e emotività/spontaneità (*fragilità, tirannia*)

⁵⁴ L’ossimoro è giocato sulla contrapposizione logica tra *addio* come elemento puntuale e quindi definitivo, e la ricorsività/ infinitezza dell’eternità.

⁵⁵ Le opposizioni, in questi due casi, sono contenutisticamente e semanticamente più evidenti e quindi più semplici di quelle segnalate precedentemente.

Consegna: Leggi il testo che hai già ascoltato più volte e scrivi su due colonne le frasi, gli attributi, gli stilemi evidenziati nel testo che descrivono il protagonista maschile e quello femminile. Come sono caratterizzate le due figure? Esistono delle differenze legate alle immagini e alla lingua usata per descrivere gli atteggiamenti di lui e quelli di lei? Parlare con un tuo compagno.

la **scenografia**
dei tuoi **appartamenti**
buia sacrestia della **teatralità**
la diplomazia lavabiancheria
dei miei chiarimenti
solita amnesia della tranquillità
la **didascalia**
dei tuoi **atteggiamenti**
sacra liturgia della **formalità**
l'autobiografia enciclopedia
dei miei mutamenti tormenti
meteorologia della scontrosità
e della codardia
e ci baciamo là
sopra il boccascena
dell'ultima cena di chi tradirà
e un'altra volta in più già
ci si uccide la passione
dentro un'auto nel burrone
la spingiamo giù ma
siamo sempre qua
storie in bianco e nero
dove abbiamo solo
un ruolo fisso da comparsa
nelle file di un bolero
e tutto il resto è farsa
noi venimmo qua
facce da straniero
dentro questa scena
oscena per non farne a meno
altro giro di bolero
ed un altro sorso di veleno
la radiografia
dei miei giuramenti
vaga profezia della meschinità
la **coreografia** **scelta simmetria**
dei tuoi **turbamenti**
nuda rapsodia della **sinuosità**
la tappezzeria
dei miei pentimenti
fiacca parodia della maturità
la **cineseria** **micro chirurgia**

dei tuoi **sentimenti lamenti**
pura maestria della **fragilità**
e della **tirannia**
e se il mio cuore sta
fermo alla frontiera
tu ti mostri fiera della vanità
perché ci sono anch’io là
tra i tuoi ninnoli d’avorio
a suonare il repertorio
di un eterno addio ma
siamo sempre qua
chiusi in un mistero
che l’amor sia tutto
e tutto ciò che noi sappiamo
dell’amore che è un bolero
in cui ci muoviamo
noi saremo qua
tra il falso e il vero
il bene e il male
quando voleremo
digitando uno e zero
in una realtà virtuale
o contando il tempo di un bolero

Espansione (I): ampliamento del lessico.

Consegna: Sottolinea nel testo della canzone le parole relative al mondo del teatro e dello spettacolo.
Con un compagno trova altre parole legate a questo ambito.

Chiave della consegna: presento qui una lista di parole che attengono al mondo del teatro e dello spettacolo e che sono semplicemente desunte dal testo di *Bolero*: *scenografia*, *teatralità*, *didascalia*, *atteggiamenti*, *storie*, *file*, *giro*, *bolero*, *ruolo*, *comparsa*, *farsa*, *coreografia*, *simmetria*, *rapsodia*, *repertorio*.

2.3. *Fammi andar via*

Apprendenti italiano L2, livelli B1-B2.

Fase post-ascrizione: analisi su lessico e semantica. Il brano *Fammi andar via* contiene alcune espressioni colloquiali che assumono un significato idiomatico diverso rispetto al significato ‘di base’ del verbo da cui sono composte (ad esempio, *non la dovrà più soffrire VS non dovrà soffrire più*).

Consegna: nel testo sono state sottolineate delle frasi/espressioni che sono di uso molto comune e che hanno un significato idiomatico. Insieme a un compagno prova a ipotizzarne il significato, aiutandoti col contesto.

fammi andar via
liberami
da questa prigionia
fammi andar via
risparmiami
un’altra litania
non serve a niente
dire che mi ami
ma tanto chi ci sente
se per noi
si parleranno d’ora in poi
i legami
un minuto di raccoglimento
oggi si è spento un sogno
conti fino a cento
e torni a vivere
perché hai bisogno
e se andrai lontano **fa’ che non sia troppo fuori**
mano
o trova un posto irraggiungibile
e **calerà la fine**
in questo cine senza schermo
io e te come in un fermo immagine
attori e spettatori
chiama la polizia
che **ho appena fatto fuori**
la tua bella allegria
per risparmiarle ancora dei dolori
non la potevo più soffrire
non dovrà soffrire più
ci amammo alla follia
poi siamo rinsaviti
per quella malattia di noi guariti
dal quel fottuto medico del tempo
al crocevia di una via crucis
via la croce e così sia
fammi andar via
aiutami
in questa eutanasia
non ci ameremo più qui ma attraverso
ciò che in altri giorni avremo perso
e nei ritorni della gelosia
ce lo divideremo
quel pagheremo al boia

per crepare poi di noia o nostalgia
ma che sia morte e mai ferita
quando tu chiederai
i baci e un’altra vita
agli uomini usurai
diglielo che **tra noi non è finita**
che ti ho fregato tutto che sei in lutto
che sei roba mia
l’avrebbero chiamato poi
il nostro numeretto
e tocca pure a noi noi dentro il sacchetto
di questa sporca tombola del mondo
che vuoi che sia sia che sia
sì sia che sia no lascia che sia così
poi sia poesia
fammi andar via
perdonati
questa vigliaccheria
fammi andar via
fallo per me
fammi andar via da te...

2.4. *Io sono qui*

2.4.1. *Prima proposta*

Studenti italiano L1

Materiali: ogni studente dovrà essere dotato della trascrizione in versi del testo verbale della canzone.

Fase post-ascrizione: individuazione e riconoscimento delle figure di suono attraverso il brano *Io sono qui*.

L’attività proposta non necessita la conoscenza pregressa delle figure di suono da parte degli studenti, anzi, può essere utilizzata per indurne l’individuazione, il riconoscimento e in seguito la categorizzazione attraverso un lavoro sul testo⁵⁶; con processo inverso, dunque, rispetto alla più tradizionale deduzione: dalla definizione/regola data agli esempi da ritrovarsi nel testo.

⁵⁶ Il processo di individuazione della modalità induttiva sicuramente richiede tempi più lunghi e operazioni più numerose, ma permette di abituare lo studente ad acquisire un *modus mentis* e un *modus operandi* imprescindibili, che lo metteranno in condizione di considerare ogni testo (orale/scritto), con cui dovrà misurarsi nella realtà comunicativa extra-scolastica, come un ‘oggetto’ linguistico che mette sempre a disposizione del fruitore degli ‘accessi’ per la sua comprensione (i cui livelli, senza dubbio, sono molteplici e differenziati e dipendenti dalle competenze dei fruitori stessi).

Durante *ogni consegna* lo studente viene fatto lavorare autonomamente. Appena terminato il tempo lasciato alla prima operazione, segue un primo confronto a coppie, il cui inizio è annunciato dall’insegnante stesso⁵⁷. In questo confronto gli studenti eserciteranno le loro abilità di lettura e produzione orale (abilità cognitive) ed assumeranno diversi ruoli comunicativi (abilità comunicative e relazionali). Terminato questo primo confronto a coppie, si può suggerire un ulteriore confronto cambiando i membri delle coppie: in questo modo la contrattazione, l’esplicitazione e l’eventuale difesa o abbandono delle proprie scelte si riattivano.

L’insegnante si farà infine dettare, trascrivendole alla lavagna, le parole considerate unite dalla relazione di suono uguale/simile di volta in volta elicitata (dirimendo gli eventuali dubbi e rispondendo alle richieste puntuali poste dagli studenti sul testo).

Prima consegna: sottolineare le parole uguali e le parole che hanno la parte finale, a partire dalla sillaba su cui cade l’accento, uguale o simile (dapprima singolarmente, poi in un confronto tra pari).

Prima chiave della consegna: riporta le rime/figure di suono più ‘facili’ o più ‘intuitive’ da individuare⁵⁸:

dove sono **stato**
in tutti questi **anni**
io me ne ero **andato**
a lavarmi i **panni**
dagli **inganni** del **successo**
a riscoprirmi **uomo**
io sempre lo **stesso**
più grigio ma non **domo**
siamo tutti dentro la **storia**
tardi o **presto**
e⁵⁹ io sono **qui**
tutti in libertà **provvisoria**
in **arresto** o a **nasconderci**
e **dove** eravamo **rimasti**
chissà **dove**
ma io sono **qui**
forse prigionieri o **fuggiaschi**
forse altrove a **difenderci**
la realtà mi ha fatto **atterrare**
il mio **errore** fu di **errare**
e non **ero** un **eroe**
ma sono vivo

⁵⁷ L’insegnante invita le diverse coppie di studenti, laddove la disposizione materiale della classe lo consente, a mettersi uno di fianco all’altro, avvicinando le sedie a due a due.

⁵⁸ Ho immaginato come più ‘facili’ da reperire le rime che coinvolgono le parole in fine di verso, e le rime costituite da almeno 1 parola in fine di verso e l’altra/le altre in posizione diversa.

⁵⁹ La congiunzione ‘e’ si ripete più volte anaforicamente ad inizio di verso nel corso del testo; non la segnalo però qui, come ho fatto invece per ‘forse’ e ‘finché’, in quanto credo che ad una prima analisi possa essere meno percepibile sia dal punto di vista fonico sia semantico.

e sono **qui**
e vengo dentro a **prenderti**
da solo **disarmato innamorato**
tu devi **arrenderti**
ci sono io e sono **qui**
con la pazzia di **stringerti**
mi hai perquisito gli occhi
e sai sono pulito
non posso **ucciderti** mai più
e si torna a scendere in **pista**
un altro **viaggio**
e io **sono qui**
e io **sono qui**
non perdiamoci più di **vista**
nel **coraggio**
di **riprenderci**
dentro l'abito della **festa** quello **scuro**
ora sono **qui**
l'unica paura che **resta** del **futuro**
è di non **esserci**
tra **sparare** oppure **sparire**
scelgo ancora di **sperare**
finché ho te da **respirare**
finché ho un cielo da **spiare**
per **sapere** che
io **sono** vivo e sono **qui**
e vengo dentro a **prenderti**
da solo **disarmato innamorato**
tu devi **arrenderti**
ci **sono** io e sono **qui**
perché ora so **pretenderti**
far fuori la tua scorta
e **fuori** dalla **porta**
sarò ad **attenderti** così
e scriverò il mio **nome**
sui fogli della **gente**
fino a sapere **come**
mi chiamo e non chi sono **veramente**
ma **quaggiù sto**
a chiedere **perdonò**
se **sono** un uomo **giusto**
ma **sono giusto un uomo**
sono **qui**
e vengo dentro a **prenderti**
da solo **disarmato innamorato**
e devi **arrenderti**
se **sono** io e sono **qui**
e resto **qui a viverti** per **vivere**
da qualche parte

a mettere le porte al vento
per questo **sono qui**

Seconda chiave della consegna: riporta, insieme alla rime/figure di suono più ‘facili’, quelle meno facili da individuare, che presuppongono una ricerca più attenta e minuziosa, in quanto basata su accostamenti tra parole che non sono in fine di verso e che si situano, spesso, a più larga distanza rispetto a quelle indicate nella prima chiave:

dove sono stato
in tutti questi **anni**
io me ne ero **andato**
a lavarmi i **panni**
dagli **inganni** del successo
a riscoprirmi **uomo**
io sempre lo **stesso**
più grigio ma non **domo**
siamo tutti dentro la **storia**
tardi o **presto**
e io sono **qui**
tutti in libertà **provvisoria**
in **arresto** o a **nascondersi**
e **dove** eravamo **rimasti**
chissà **dove**
ma io sono **qui**
forse prigionieri o **fuggiaschi**
forse **altrove** a **difenderci**
la realità mi ha fatto **atterrare**
il mio **errore** fu di **errare**
e non **ero** un **eroe**
ma sono vivo
e sono **qui**
e vengo dentro a **prenderti**
da solo **disarmato** **innamorato**
tu devi **arrendersi**
ci sono io e sono **qui**
con la pazzia di **stringerti**
mi hai perquisito gli occhi
e sai sono pulito
non posso **ucciderti** mai più
e si torna a scendere in **pista**
un altro **viaggio**
e **io** **sono** **qui**
e **io** **sono** **qui**
non perdiamoci più di **vista**
nel **coraggio**
di **riprendersi**
dentro l’abito della **festa** quello **scuro**
ora sono **qui**
l’unica paura che **resta** del **futuro**

è di non **esserci**
tra **sparare** oppure **sparire**
scelgo ancora di **sperare**
finché ho te da **respirare**
finché ho un cielo da **spiare**
per **sapere** che
io **sono** vivo e **sono qui**
e vengo dentro a prenderti
da solo **disarmato innamorato**
tu devi **arrendersi**
ci **sono** io e **sono qui**
perché ora so **pretenderti**
far fuori la tua scorta
e fuori dalla **porta**
sarò ad **attenderti** così
e scriverò il mio **nome**
sui fogli della **gente**
fino a sapere **come**
mi chiamo e non chi sono **veramente**
ma **quaggiù** sto
a chiedere **perdono**
se **sono** un **uomo giusto**
ma **sono giusto un uomo**
sono qui
e vengo dentro a **prenderti**
da solo **disarmato innamorato**
e devi **arrendersi**
se **sono** io e **sono qui**
e resto qui a **viverti** per vivere
da qualche parte
a mettere le porte al vento
per questo **sono qui**

Seconda consegna: una volta che le parole in rima, o che formano altre figure di suono (ad esempio, l’anafora costruita con i due *finché* o le *e* di inizio di molti versi; la paronomasia di *sparire-sperare*), sono state sottolineate e trascritte alla lavagna, si può stimolare una nuova ricerca sul testo basata di volta in volta sul criterio che meglio elicità la ricerca della figura di suono che si vuole fare individuare: per esempio, su un criterio posizionale (rima, rima interna, anafora, epifora, anadiplosi, ecc.)⁶⁰, o su un criterio di uguaglianza vocalica o consonantica (che permette la determinazione di rime ricche, assonanze, consonanze, allitterazioni, ecc.), ecc. Nel caso del criterio posizionale, per esempio, occorrerà innanzitutto *fare controllare se le parole unite da suono finale uguale o simile occupano nei versi la stessa posizione* (alla fine, alla metà, all’inizio del verso) e *hanno la stessa distanza* (sono poste nel verso immediatamente seguente, o in versi successivi). Infine *fare dividere le parole già sottolineate nella prima consegna trascrivendole sotto gruppi diversi*, la cui

⁶⁰ Attraverso il criterio posizionale si possono fare notare, in testi poetici più strutturati, anche i diversi schemi metrici presenti (rima baciata: *aa bb cc*; incrociata: *abba cdc*; alternata: *ababab*, ecc.).

definizione e categorizzazione può ottenersi attraverso una discussione *in plenum* (o può essere suggerita dall’insegnante se i tempi che si hanno a disposizione sono ristretti).

Esempio:

dove sono **stato** ⁽¹⁾
in tutti questi **anni** ⁽²⁾
io me ne ero **andato** ⁽¹⁾
a lavarmi i **panni** ⁽²⁾
dagli **inganni** ⁽²⁾ del **successo** ⁽³⁾
a riscoprirmi **uomo** ⁽⁴⁾
io sempre lo **stesso** ⁽³⁾
più grigio ma non **domo** ⁽⁴⁾
siamo tutti dentro la **storia** ⁽⁵⁾
tardi o **presto** ⁽⁶⁾
e io sono **qui** ⁽⁷⁾
tutti in libertà **provvisoria** ⁽⁵⁾
in **arresto** ⁽⁶⁾ o a **nasconderci** ⁽⁸⁾
e **dove** ⁽⁹⁾ eravamo **rimasti** ⁽¹⁰⁾
chissà **dove** ⁽⁹⁾
ma io sono **qui** ⁽⁷⁾

Terza consegna: fornire una griglia ‘libera’ in cui possano essere inserite manualmente le categorie concordate, a cui l’insegnante in un secondo momento aggiunge, ad integrazione del lavoro degli studenti, l’etichetta convenzionale e più appropriata (ad esempio, rima, rima ricca, rima interna, rima identica, allitterazione, assonanza, consonanza ecc.), segnalando, inoltre, eventuali altre categorie di figure di suono presenti nel testo non trovate dagli studenti, delle quali è bene fornire anche la definizione. Gli studenti, a coppie, ritornano sul testo cercando di completare la griglia.

Finito il lavoro, nella stessa lezione o nella lezione successiva, si può consegnare una nuova griglia, che raccoglie e sistematizza le tipologie delle figure di suono presenti nel testo (nomi e definizioni).

Chiave della consegna: nel caso della canzone *Io sono qui* i raggruppamenti e le figure di suono principali⁶¹ da me proposti sono i seguenti:

Rima⁶²: identità di suono tra due o più parole a partire dalla vocale tonica compresa. (1, 2, 3, 4, 5, 16, 18, 19, 21, 23bis, 24, 28, 29, 30)

Assonanza: somiglianza di suono finale di parola (a partire dalla vocale tonica) in cui si ha identità delle vocali e diversità delle consonanti. (32)

Consonanza: somiglianza di suono finale di parola (a partire dalla vocale tonica) in cui si ha identità delle consonanti e diversità delle vocali. (8, 10, 22)

Allitterazione: ripetizione di vocali o consonanti o sillabe in parole del verso o di versi contigui. (26, 35)

⁶¹ Per ‘principali’ intendo quelli indicati nella prima chiave.

⁶² Per le definizioni delle figure di suono rimando all’agile strumento di Ceserani-De Federicis, 1985, e al più corposo Pazzaglia, 1990; per le figure retoriche, a Mortara Garavelli, 2003 e a Mortara Garavelli, 2010, strumento più snello del primo ma ugualmente autorevole.

Rima ricca: identità di suoni finali di parola precedenti la vocale tonica. (12)

Rima interna: identità di suoni finali di parola che coinvolgono una parola posizionata a fine verso e una parola posta all'interno dello stesso verso o di quello successivo. (2bis, 6, 9, 23, 31, 33)

Rima identica: parola che rima con sé stessa. (7, 9)

Rima a distanza: rima di parole tra cui intercorre una distanza di più versi. (15bis)

Rima all'orecchio: parole che rimano fonicamente, ma che non rimano graficamente. (31bis)

Ripetizione: ripetizione di parola uguale. (15, 20)

Anafora: ripetizione della medesima parola all'inizio di versi successivi. (11, 25)

Epanalessi: ripetizione di parola o sintagma uguale all'interno del verso. (27)

Omoteleuto: identità di suoni data dall'identità della desinenza grammaticale. (17)

Paronomasia: accostamento di due parole affini per il suono ma non per il significato. (13, 14)

Poliptoto: ripetizione a breve distanza di una stessa parola usata però in diversa funzione sintattica. (34)

dove sono **stato** ⁽¹⁾
in tutti questi **anni** ⁽²⁾
io me ne ero **andato** ⁽¹⁾
a lavarmi i **panni** ⁽²⁾
dagli **inganni** ^(2bis) del **successo** ⁽³⁾
a riscoprirmi **uomo** ⁽⁴⁾
io sempre lo **stesso** ⁽³⁾
più grigio ma non **domo** ⁽⁴⁾
siamo tutti dentro la **storia** ⁽⁵⁾
tardi o **presto** ⁽⁶⁾
e io **sono**^(15bis) **qui** ⁽⁷⁾
tutti in libertà **provvisoria** ⁽⁵⁾
in **arresto** ⁽⁶⁾ o a **nasconderci** ⁽⁸⁾
e **dove** ⁽⁹⁾ eravamo **rimasti** ⁽¹⁰⁾
chissà **dove** ⁽⁹⁾
ma io **sono**^(15bis) **qui** ⁽⁷⁾
forse ⁽¹¹⁾ prigionieri o **fuggiaschi** ⁽¹⁰⁾
forse ⁽¹¹⁾ **altrove** ⁽⁹⁾ a **difenderci** ⁽⁸⁾
la realtà mi ha fatto **atterrare** ⁽¹²⁾
il mio **errore** ⁽¹³⁾ fu di **errare** ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾
e non **ero** ⁽¹⁴⁾ un **eroe** ⁽¹⁴⁾
ma **sono** ⁽¹⁵⁾ vivo
e **sono** ⁽¹⁵⁾ **qui** ⁽⁷⁾
e vengo dentro a **prenderti** ⁽¹⁶⁾
da solo **disarmato** ⁽¹⁷⁾ **innamorato** ⁽¹⁷⁾
tu devi **arrenderti** ⁽¹⁶⁾
ci **sono**^(15bis) io e **sono**^(15bis) **qui** ⁽⁷⁾
con la pazzia di **stringerti** ⁽¹⁶⁾
mi hai perquisito gli occhi
e sai **sono**^(15bis) pulito
non posso **ucciderti** ⁽¹⁶⁾ mai più
e si torna a scendere in **pista** ⁽¹⁸⁾

un altro **viaggio** (19)
e io **sono** (20) **qui** (7)
e io **sono** (20) **qui** (7)
non perdiamoci più di **vista** (18)
nel **coraggio** (19)
di **riprenderci** (8) (22)
dentro l’abito della festa quello **scuro** (21)
ora sono **qui** (7)
l’unica paura che resta del **futuro** (21)
è di non **esserci** (22)
tra **sparare** (23) oppure **sparire** (23)
scelgo ancora di **sperare** (23bis) (24)
finché (25) ho te da **respirare** (24)
finché (25) ho un cielo da **spiare** (24)
per **sapere** (26) che
io **sono** (26) (27) vivo e **sono** (26) (27) **qui** (7)
e vengo dentro a **prenderti** (16)
da solo **disarmato** (17) **innamorato** (17)
tu devi **arrenderti** (16)
ci **sono** (27) io e **sono** (27) **qui** (7)
perché ora so **pretenderti** (16)
far fuori la tua **scorta** (28)
e **fuori** dalla **porta** (28)
sarò ad **attenderti** (16) così
e scriverò il mio **nome** (29)
sui fogli della **gente** (30)
fino a sapere **come** (29)
mi chiamo e non chi sono **veramente** (30)
ma **quaggiù sto** (31bis)
a chiedere **perdono** (32)
se **sono** un uomo **giusto** (31) (31bis)
ma **sono giusto** (31) (31bis) **un uomo** (32)
sono **qui** (7)
e vengo dentro a **prenderti** (16)
da solo **disarmato** (17) **innamorato** (17)
tu devi **arrenderti** (16)
se **sono** (27) io e **sono** (27) **qui** (7) (33)
e resto **qui** (33) a **viverti** (34) per **vivere** (34)
da qualche parte
a mettere le **porte** al **vento** (35)
per questo sono **qui** (7)

2.4.2. Seconda proposta

La seguente attività appunta la propria analisi sulla elaborazione formale e linguistica come parte spiccata nella messa in rilievo del significato. L’obiettivo è quello di fare riflettere sull’importanza e la significatività della rima (evidenziando quali parole sono

messe in rima e perché) e delle ripetizioni all’interno del testo ‘poetico’⁶³; nel caso di *Io sono qui* si può puntare in particolare l’attenzione sul ritornello (e il verso *refrain* che dà il titolo alla canzone) che presenta delle varianti interessanti dal punto di vista sia linguistico (non compare sempre la stessa sequenza di parole) sia del significato veicolato (si può notare, come possibile percorso, una sorta di ‘evoluzione’ tematica e psicologica che coinvolge il rapporto tra il ‘personaggio’ che dice *io* e il *tu* a cui si rivolge, e che è testimoniata proprio dalle varianti linguistiche soprattutto del *refrain*). La variazione del *refrain*, inoltre, che è basata sulle congiunzioni testuali che lo introducono (*e io sono qui; ma io sono qui; ci sono io e sono qui; ora sono qui*) e sul legame di significato che intrattiene col co-testo precedente, permette anche considerazioni di linguistica testuale relative alla coesione e coerenza del testo.

Breve analisi del testo

Le notazioni che qui riporto sono e vogliono essere solo degli spunti per una proposta di percorso di analisi *del e sul* testo.

La canzone: *Io sono qui* è la canzone di apertura dell’album omonimo uscito nel 1995 a distanza di 5 anni dal precedente album *Oltre*, che già aveva segnato una svolta dopo un periodo non facile per il cantautore e l’episodio scottante dei fischi ricevuti a Torino durante il concerto di *Amnesty International* dell’8 settembre 1988⁶⁴. È una canzone che si potrebbe definire in qualche modo ‘programmatica’, nella quale il cantante annuncia il suo ritorno sulle scene e presso il suo pubblico, non nascondendo le ragioni della sua assenza, anzi esibendole e facendole diventare uno spunto tematico all’interno del testo. A mio parere, inoltre, è possibile ravvisare uno sviluppo tematico-psicologico del personaggio che dice *io* e che opera su almeno due livelli: quello in cui l’*io* si rivolge finzionalmente a un *tu* identificabile con la donna amata, ma anche quello che in cui il destinatario è più ‘deitticamente’ il pubblico del cantautore. Uno sviluppo o addirittura una vera e propria evoluzione che segna il percorso di un uomo/cantante che inizialmente fa ammenda riguardo a degli ‘errori’ che dice di avere commesso nei confronti della sua donna/pubblico, dichiarando di averne preso consapevolezza e di avere cambiato atteggiamento. Un mutamento che gli consente di ritornare, senza arroganza ma certamente più sicuro di sé.

Il ritornello e il refrain: nella trascrizione del testo riportata qui sotto ho evidenziato le parti in cui si ripete il ritornello e il *refrain* eponimo della canzone (*io sono qui*); di quest’ultimo, per comodità di citazione, ho segnato numericamente le ricorrenze.

Le varianti del ritornello e del *refrain* sono linguisticamente visibili ma non eclatanti (*e io sono qui, 1 – ma io sono qui, 2 – e sono qui, 3 – ci sono io e sono qui, 4 – e io sono qui, 5 – ora sono qui, 6 – io sono vivo e sono qui, 7 – ci sono io e sono qui, 8 – sono qui, 9 – se sono io e sono qui, 10 – per questo sono qui, 11*); contenutisticamente però si differenziano intrattenendo una relazione forte con lo sviluppo del co-testo: dopo il primo *refrain* che annuncia il ritorno del cantautore (*e io sono qui*), l’avversativa del secondo (*ma io sono qui*) include una certezza dopo la ‘dispersione’ avvenuta nel periodo della lontananza dal pubblico/donna

⁶³ Sulle funzioni molteplici della rima nel testo poetico rimando per una sintesi essenziale alla voce *rima* in Beccaria 1994.

⁶⁴ Si vedano gli agili accenni in http://it.wikipedia.org/wiki/Claudio_Baglioni#La_trilogia_dei_colori

amata (*dove eravamo rimasti / chissà dove*) in cui il *dove* in rima del verso precedente è contrastato dall'affermazione assertiva del *qui*. Il terzo *refrain*, invece, si trova all'interno del vero e proprio ritornello che tornerà 3 volte lungo il testo e ribadisce il carattere di presenza dopo una sorta di catabasi da parte del cantante e relativo ritorno alla vita (*ma sono vivo / e sono qui*); nel ritornello compare anche il quarto *refrain* (stavolta più complesso: *ci sono io e sono qui*), in cui è interessante notare la differenza linguistica e semantica tra una dichiarazione come *ci sono io* e quella successiva *e sono qui*: la prima infatti è altamente rassicurante e programmatica, con la netta dichiarazione del proprio ritorno (accentuata dalla posposizione rematica del soggetto⁶⁵); la seconda (*e sono qui*) non è inutilmente ridondante o semplicemente parafrasante (a dispetto della identità di significato di *ci* e *qui*), ma referenziale e ‘conclusiva’, conseguenza finale della prima dichiarazione. Il sesto *refrain* (*ora sono qui*) accentua con l'avverbio di tempo *ora* la dichiarazione di un presente (positivo e propositivo) fortemente contrapposto ad un'esperienza negativa (passata) di abbandono, solitudine che non è più da temere per il futuro⁶⁶. L'ottavo *refrain*, gemello del quarto, ribadisce e meglio afferma l'affidamento che la donna/pubblico possono e devono fare sul protagonista, uomo nuovo, superando le eventuali reticenze del timore passato e “arrendendosi” all'evidenza di una presenza, proprio perché chi lo chiede è il protagonista stesso, l'uomo nuovo ma ben conosciuto dal suo interlocutore (*e devi arrenderti/se sono io e sono qui*); esplicativo e programmatico infine il *refrain* di chiusura (*per questo sono qui*) che dichiara, con un *adunaton* o *paradosso*, il compito arduo che si pone il protagonista della canzone (*mettere le porte al vento*).

dove sono stato
in tutti questi anni
io me ne ero andato
a lavarmi i panni
dagli inganni del successo
a riscoprirmi uomo
io sempre lo stesso
più grigio ma non domo
siamo tutti dentro la storia
tardi o presto
e io sono qui 1
tutti in libertà provvisoria
in arresto o a nasconderci
e dove eravamo rimasti
chissà dove
ma io sono qui 2
forse prigionieri o fuggiaschi
forse altrove a difenderci
la realtà mi ha fatto atterrare
il mio errore fu di errare

⁶⁵ Intendo con *posposizione rematica* lo spostamento del soggetto a destra del verbo e la sua valorizzazione come informazione ‘nuova’, rematica appunto, e quindi in *focus*.

⁶⁶ La frase, infatti, *l'unica paura che resta del futuro / è di non esservi* potrebbe avere, a mio avviso, un significato non referenziale ma metaforico o idiomatico, che allude non tanto ad una nuova sparizione del personaggio dalla vita della sua donna/pubblico, quanto alla possibilità di un insuccesso più ampio.

e non ero un eroe
ma sono vivo
e sono qui 3
*e vengo dentro a prenderti
da solo disarmato innamorato
tu devi arrenderti*

ci sono io e sono qui 4
con la pazzia di stringerti
mi hai perquisito gli occhi
e sai sono pulito
non posso ucciderti mai più
e si torna a scendere in pista
un altro viaggio

e io sono qui 5
non perdiamoci più di vista
nel coraggio
di riprenderci
dentro l’abito della festa quello scuro

ora sono qui 6
l’unica paura che resta del futuro
è di non esserci
tra sparare oppure sparire
scelgo ancora di sperare
finché ho te da respirare
finché ho un cielo da spiare
per sapere che

io sono vivo e sono qui 7
e vengo dentro a prenderti
da solo disarmato innamorato
tu devi arrenderti

ci sono io e sono qui 8
perché ora so pretenderti
far fuori la tua scorta
e fuori dalla porta
sarò ad attenderti così
e scriverò il mio nome
sui fogli della gente
fino a sapere come
mi chiamo e non chi sono veramente
ma quaggiù sto
a chiedere perdono
se sono un uomo giusto
ma sono giusto un uomo

sono qui 9
*e vengo dentro a prenderti
da solo disarmato innamorato
e devi arrenderti*

se sono io e sono qui 10
e resto qui a viverti per vivere

da qualche parte
a mettere le porte al vento
per questo sono qui

11

2.4.3. *Terza proposta*

La seguente attività si avvantaggia di una conoscenza pregressa minima delle figure di pensiero.

Il testo di *Io sono qui* presenta in più punti dei ‘varchi’ verso un significato metaforico che contribuisce allo sviluppo del testo stesso e alla sua più ampia e sfaccettata interpretazione. Tali varchi sono spesso formulazioni espressive o colloquiali stereotipate, quindi del linguaggio comune (ad esempio, *far fuori*; *perdersi di vista*), oppure espressioni appartenenti a sottocodici diversi (ad esempio, quello giuridico: *in arresto*; *in libertà provvisoria*), che anche nell’uso quotidiano possono essere utilizzate metaforicamente. Oltre al riconoscimento e/o individuazione di tali espressioni, si può sollecitare una riflessione sul loro uso letterale e traslato che contribuisce a delineare i vari piani del significato del testo.

Fase post-ascolto: individuazione e riconoscimento di ‘espressioni fatte’⁶⁷ (ad esempio, *a lavarmi i panni / dagli inganni del successo; in libertà provvisoria*) che hanno sia un significato letterale sia uno metaforico all’interno della canzone *Io sono qui*. La duplicità dei piani (letterale/metaforico) evidenzia alcune dinamiche interne al testo: per esempio, la dinamica *tu-io* che si gioca sui piani compresenti del rapporto cantautore-pubblico e quello uomo-donna; la dinamica *io-noi* che accomuna la sorte o la condizione umana del personaggio che canta a quella più generale dell’umanità (pubblico), secondo, per esempio, una prospettiva universalistica di ‘solidarietà’ in senso lato: cioè di appartenenza ad una stessa condizione (ad esempio, *siamo tutti dentro la storia/ tardi o presto; tutti in libertà provvisoria / in arresto o a nasconderci*), quella umana, che comporta gli stessi errori, difficoltà, possibilità di riscatto, ecc.

Consegna: sottolineare le espressioni ‘fatte’ o modi di dire (eventualmente conosciute) e provare a spiegarle sia negli usi quotidiani sia nel contesto in cui sono inserite.

Chiave della consegna: propongo l’evidenziazione dei seguenti passi: *lavarmi i panni / dagli inganni del successo; in libertà provvisoria; in arresto; atterrare; vengo dentro a prenderti; scendere in pista; sono pulito; far fuori (la tua scorta); l’abito della festa / quello scuro; mi hai perquisito (gli occhi).*

⁶⁷ Espressioni ricorrenti o utilizzate in forma ‘cristallizzata’ che appartengano sia a formule colloquiali o espressive del linguaggio quotidiano (ad esempio, *lavarmi i panni*, con in più una possibile eco manzoniana) o anche a ‘tecnicismi’ di ambiti diversi della lingua (ad esempio, *in libertà provvisoria; in arresto*).

2.4.4. *Quarta proposta*

Fase post-ascolto: analisi su lessico e semantica.

Individuazione e riconoscimento delle scelte lessicali-semantiche fatte dall'autore (solidarietà semantica e protrarsi della metafora utilizzata come fulcro del testo).

Consegna: Segnalare le parole/metafore semanticamente solidali, cioè che si riferiscono ad uno stesso ambito di significato (es. libertà provvisoria, arresto, fuggiaschi).

Chiave della consegna: propongo i seguenti vocaboli o espressioni, I gruppo: *in libertà provvisoria; in arresto; fuggiaschi; a difenderci; da solo disarmato; devi arrendersi; vengo dentro a prenderti; non posso ucciderti mai più*; la triade: *sparare, sparire, spiare; far fuori; scorta; perquisito; sono pulito*. II gruppo: *errore; errare; eroe*⁶⁸.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2010), *Ma cosa vuoi che sia una canzone. Mezzo secolo di italiano cantato*, Il Mulino, Bologna.
- Armellini G. (1992), *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna.
- Armellini G. (2003), “Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole burocratico-pedagogiche e artigianato didattico”, ripreso in Caon F. (a cura di), *L’insegnamento della letteratura*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, numero monografico in SELM- *Scuola e Lingue Moderne*, 7-8, pp. 24-43 (precedentemente in *Allegoria*, 38, XIII, 2001, pp. 89-112).
- Armellini G. (2008), *La letteratura in classe. L’educazione letteraria e il mestiere dell’insegnante*, Unicopli, Milano.
- Balboni P. (1985), “L’uso delle canzoni nella didattica dell’italiano e delle lingue straniere”, in *Scuola e Didattica*, 3, pp. 87-89.
- Balboni P. (1994), *Didattica dell’italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. (2002), *Le sfide di bable, insegnare lingue nella società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- Beaugrande R. - Dressler W. (1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna.
- Beccaria G.L. (1994), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica e retorica*, Einaudi, Torino.
- Begotti P. (2008), “Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l’italiano a stranieri”, in *Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri*, 17, pp 33-49.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.

⁶⁸ Si pensi alla figura dell’eroe come cavaliere errante della tradizione cavalleresca medievale. Un richiamo che non mi pare troppo ardito nel contesto di questo album, anche per la presenza di una canzone come *Le vie dei Colori*.

- Bonomi I., Morgana S., Masini A., Piotti M. (2003), *Elementi di linguistica italiana*, Carocci, Roma.
- Borgna G., Serianni L. (1994), *La lingua cantata. L’italiano nella canzone d’autore dagli anni ’30 ad oggi*, Garamond, Roma.
- Brioschi F., Di Girolamo C. (1983), *Elementi di teoria letteraria*, Principato, Milano.
- Caon F. (2005), *Un approccio umanistico affettivo all’insegnamento dell’italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- Caon F. (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire l’eccellenza e la difficoltà*, UTET, Torino.
- Caon F. (2008bis), “Potenzialità della canzone per l’insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana”, in *Cuadernos de italianistica cubana*, 9, pp. 49-57.
- Caon F. (2009) (a cura di), le sezioni di “Musica e glottodidattica”, “Canzoni e lingue straniere”, numero monografico in *SELM- Scuola e Lingue Moderne*, 6, pp. 4-51.
- Caon F. (2009 bis) (a cura di), “Perché la canzone per apprendere le lingue?”, numero monografico in *SELM- Scuola e Lingue Moderne*, 7, pp. 4-5.
- Caon F. (2010), *Parole in viaggio*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Caon F. (in corso di stampa), “L’italiano parla Mogol”: imparare l’italiano attraverso i testi delle sue canzoni, Guerra Edizioni, Perugia.
- Caon F., Lobasso F. (2008), “L’utilizzo della canzone per la promozione e l’insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all’estero”, in *Studi di glottodidattica*, 1, pp. 54-69.
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Cardona M. (2001), *Il ruolo della memoria nell’apprendimento delle lingue*, UTET Libreria, Torino.
- Cardona M. (2009), “Musica e apprendimento linguistico”, in *SELM- Scuola e Lingue Moderne*, 6, pp. 6-9.
- Cartago G. (2003), “La lingua della canzone”, in Bonomi I., Masini A., Morgana S. (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma, pp. 199-221.
- Ceserani R., De Federicis L. (1985), *Il materiale e l’immaginario. Strumenti, Termini, concetti, problemi di metodo*, vol. X, Loescher, Torino.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo A. (1996), *La letteratura per unità didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Coppola D. (2000), *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, ETS, Pisa.
- Cortelazzo M. (2000), “La lingua della canzone d’autore nella storia dell’italiano contemporaneo”, in Garzone G. - Schena L. (a cura di), *Tradurre la canzone d’autore*, Atti del Convegno, Milano, Università Bocconi, 29 settembre 1997, CLUEB, Bologna, pp. 21-34.
- Costamagna L. (1990), *Cantare l’italiano*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Costamagna L. (1996), “La canzone e la didattica dell’italiano come lingua straniera”, in Dalmonte R. (a cura di), *Analisi e canzone*, Trento, Labirinti, pp. 337-355.
- Costamagna L. (1998), “Canzone e contesto sociolinguistico: implicazioni nella didattica dell’italiano come lingua straniera”, in AA.VV., *Atti del X Congreso internacional de lengua y literatura italiana*, Adilli, Rosario, pp. 25-59.
- Costamagna L. (2010), *L’italiano con le canzoni*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Coveri L. (2005) “Linguistica della canzone: lo stato dell’arte”, in Tonani E. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia della musica. Italiano e musica nel melodramma e nella*

- canzone*, Atti del IV Convegno ASLI. Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Sanremo, 29-30 aprile 2004), Cesati, Firenze, pp. 179-190.
- Dall’Armellina G. (2004), “Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe”, in Balboni P. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Libreria, Torino.
- Danesi M. (1988), *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- Danesi M. (1998), *Il cervello in aula, neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Della Casa M. (1987), *La comprensione dei testi*, Franco Angeli, Milano.
- Della Casa M. (1994), “Leggere per capire: un processo cognitivo, culturale ed affettivo” in *Bollettino Dilit*, disponibile anche all’indirizzo:
http://www.dilit.it/formazione/Atti/LeggerePerCapire.htm?height=400&width=600&keepThis=true&TB_iframe=true
- Della Puppa F. (2005), “Il ruolo della canzone e delle filastrocche”, in *In.It*, 16, pp. 20-23.
- Diadori P.- Troncarelli D. (1990), “Una proposta per l’utilizzazione della canzone nella lezione di lingua”, in *Educazione Permanente*, 6, pp. 48-54.
- Falioni J. (1993), “Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom”, in *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 7, pp. 97-108.
- Ferencich R. (2003), “Alcuni spunti sull’uso delle musiche”, in *Bollettino Itals*, www.unive.it/laboratorioitals.
- Freddi G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Università, Torino.
- GRADIT (1999), *Grande dizionario italiano dell’uso*, a cura di De Mauro T., UTET, Torino.
- Humpris C. (1993), “Sul far eco”, in *Bollettino Dilit*, 2, disponibile anche all’indirizzo:
http://www.dilit.it/formazione/articoli/FareEco.htm?height=400&width=600&keepThis=true&TB_iframe=true
- Krashen S., Terrel T. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. (1985), Dulay H., Burt M., Krashen S., *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- Leith W. (1979), “Advanced French conversation through popular music”, in *The French Review*, 52, pp. 537-551.
- Licari A. (1983), *Forme d’Ascolto e d’Interpretazione nella Moderna Canzone Francese*, CLUEB, Bologna.
- Mezzadri M. (2010), *Cantagramma*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Manuale di retorica*, Bompiani, Milano.
- Mortara Garavelli B. (2010), *Il parlar figurato. Manuale di figure retoriche*, Laterza, Roma-Bari.
- Murphy T. (1990), *Songs and Music in Language Learning*, Peter Lang, Bern.
- Murphy T. (1991), *Music and songs*, Oxford University Press, Oxford.
- Musumeci G. (2008), “Una canzone per imparare e riflettere. Lingua e cultura italiana come LS e L2”, in *Lingua e nuova didattica*, 4, pp. 55-59.
- Nicosia M.P. (1996), “Canzoni ed insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi” in *SELM- Scuola e Lingue Moderne*, n. 34, Alias, all’indirizzo http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=431
- Pasqui R. (2003), “L’utilizzo della canzoni in glottodidattica”, *Bollettino Itals*, www.unive.it/laboratorioitals
- Pazzaglia S. (1990), *Manuale di metrica italiana*, Sansoni, Firenze.

- Sabatini F. (1985), “L’«italiano dell’uso medio»: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus, Radtke, *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 154-184.
- Rogers C. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- Rutka S. (2006), “Non solo giochi: il concetto di ludicità”, in *In. IT*, n. 19, 2006, pp. 11-12.
- Salvini F., Serafini C. (2003), *Parlar cantando, canzoni per bambini*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Telte S. (2008), “Il modello linguistico orale/parlato nella canzone contemporanea”, in *Annali on line di Ferrara - Lettere*, vol. 1, pp. 139-167.
- Titone R. (1976), *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Titone R. (1987), *La lingua straniera nella scuola elementare*, Armando, Roma.
- Titone R. (1993), *La psicolinguistica ieri e oggi*, LAS, Roma.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo*, Carocci, Roma.
- Vettorel P. (2006), “Canzoni in classe: la vita non è (tutta) fuori”, in *Lingua e nuova didattica*, 1, pp. 43-51.
- Wallace W.T. (1994), “Memory for music: effect of melody on recall of text”, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 20, pp. 1471-1485.