

PUZZLE LINGUISTICO E LINGUA AUTENTICA: UNA PROPOSTA DIDATTICA PER L'ASCOLTO DI UNA CANZONE IN UNA VARIETÀ SUB-STANDARD A STUDENTI DI ITALIANO LS

Fabio Ripamonti¹

1. INTRODUZIONE

Nella didattica dell'italiano LS uno dei problemi principali che si presentano una volta che si decide di affrontare un'attività di ascolto con studenti di livello B2 e superiori è la selezione di materiali adeguati a lavorare su spaccati di lingua il più possibile autentici e variegati. A partire da questo livello, infatti, diventa sempre più necessario sviluppare negli studenti una competenza ricettiva che comprenda anche le espressioni linguistiche differenti dallo standard (CEFR, 2001: 68; 76). Nel caso della lingua italiana, come ben noto, ciò significa inoltrarsi nel terreno minato della vivace situazione sociolinguistica della penisola appenninica e della complessa variabilità regionale tuttora molto marcata. Operando all'estero, il reperimento di materiali per una didattica rivolta a questi obiettivi è ovviamente limitato alle possibilità che i vari supporti multimediali propongono per supplire parzialmente alla carenza di input reali, più accessibili in un contesto di didattica L2. Tuttavia, le enormi opportunità fornite dal web permettono ormai un contatto così variegato e intenso con la lingua reale da consentire di lavorare con buoni risultati anche sulle varietà di italiano diverse dallo standard.

Tra le diverse espressioni linguistiche adatte a fornire uno spaccato sulla situazione italiana, la canzone si è dimostrata nel corso degli anni come uno dei più efficaci vettori di divulgazione della lingua e della civiltà del Bel Paese, seppure non ovunque all'estero sia apprezzata allo stesso modo.

Considerando quanto la musica sia uno strumento incisivo per la didattica delle lingue straniere, nel presente articolo viene proposta un'attività di ascolto con una canzone nella varietà regionale sub-standard di Roma e sperimentata nei corsi tenuti presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università della Boemia meridionale di České Budějovice in Repubblica Ceca², di cui l'autore dell'articolo è responsabile. I principi alla base dell'attività didattica si rifanno alla procedura conosciuta come "puzzle linguistico" o "ricostruzione di conversazione" (Zafarana, 2006; Zafarana, D'Angelo, 2006), in cui sono stati proficuamente messi a frutto i concetti sviluppati in altre teorie glottodidattiche.

La scelta del brano per l'attività di ascolto è caduta su *Tanto pe' canta* di Ettore Petrolini (1884-1936), pubblicata nel 1932 ma resa celebre soprattutto dalla versione che l'attore Nino Manfredi propose al Festival di Sanremo nel 1970. Nonostante l'apparente superficialità del testo in questione, nel lavoro in classe è stato rilevato che le possibilità di sfruttamento della canzone sono molteplici, sia perché permette di informare gli studenti stranieri dell'esistenza e della conformazione generale della variante romanesca, che in quanto espressione viva dei parlanti della capitale va considerata centrale nel panorama

¹ University of South Bohemia, České Budějovice.

² <https://www.ff.jcu.cz/ustavy/uro>.

sociolinguistico italiano, sia perché l'esercizio di ascolto con un testo audio diverso dallo standard permette di stimolare i meccanismi di comprensione di catene fonetiche apparentemente insignificanti ma che, con un lavoro guidato di tipo soprattutto comparativo con l'italiano che gli studenti già conoscono a un buon livello, acquistano una logica linguistica. I risultati emersi dalla sperimentazione in classe di questa attività hanno mostrato interessanti potenzialità per rendere l'ascolto un'esperienza attiva e altamente motivante, capace di mettere in evidenza e di sfruttare al meglio ogni contributo dell'interlingua degli studenti con lo scopo di raggiungere un soddisfacente grado di comprensione.

2. LE SCELTE METODOLOGICHE

2.1. Perché la musica?

Nell'ambito della didattica delle lingue, la riflessione pratica e teorica sull'utilizzo della musica in classi di italiano LS/L2 è sicuramente uno dei temi che ha interessato di più gli esperti del settore e che ha prodotto un'incredibile quantità di contributi (tra i tanti cfr. ad es. Caon, 2009; Mauroni, 2011; Coveri, 2020; per una bibliografia esaustiva sul tema cfr. Andreis, 2017).

La discussione sul valore della musica in classe apre certamente numerose questioni di metodo che possono far sorgere dubbi sull'opportunità o meno di presentare attività didattiche legate a un'esperienza culturale percepibile come "ludica" e quindi in alcuni studenti ritenuta non "seria". I dubbi relativi alla proposta di un brano musicale in classe toccano innanzitutto l'ambito irrazionale dei gusti personali, che possono essere anche molto distanti tra insegnanti e studenti a causa della differenza d'età, di sesso, di provenienza geografica e via dicendo, ma anche tra studenti, per quanto una classe possa risultare apparentemente omogenea. In alcune culture, le canzoni della musica italiana possono contenere elementi offensivi non solo per l'uso alle volte spregiudicato del linguaggio scurrile ma anche per come vengono rappresentati i ruoli sociali (basti pensare a come sta cambiando il concetto di famiglia e quanto sia problematici alcuni tabù sessuali). Se poi un'attività legata a una canzone non viene presentata adeguatamente attraverso un'attenta esplicitazione degli obiettivi didattici, si rischia di far distrarre gli studenti da tutte le potenzialità che un brano musicale propone, col pericolo di compromettere l'attività. D'altro canto, la lista dei vantaggi della musica in classe compensa decisamente le perplessità accennate. Il primo e più evidente fattore positivo è l'abbassamento del filtro affettivo negli studenti (Caon, Lobasso, 2008: 58), in seguito al quale l'*input* didattico può essere assimilato e diventare *intake* (Krashen, 1982; Oller, 1983: 5-6; Pasqui, 2003); soprattutto nell'ambito della didattica umanistica (o 'umanistico-affettiva') è stato chiaramente evidenziato come nell'acquisizione linguistica il ruolo delle emozioni e della valorizzazione sociale delle capacità di ogni singolo studente aumentano decisamente la motivazione allo studio e producono risultati molto più incisivi (Balboni, 2013: 24-28). Le possibilità di sfruttamento multimediale di una canzone grazie alle tecnologie su cui si può sempre più spesso fare affidamento in un'aula scolastica aumentano la quantità di informazioni ricavabili e il loro utilizzo è adattabile agli obiettivi didattici che si vogliono raggiungere.

La musica poi è un'esperienza quotidiana e condivisa da tutti capace di toccare facilmente le corde emotive degli studenti per condurli a svolgere un lavoro anche complesso e articolato senza caricarli eccessivamente dal punto di vista cognitivo e

sfruttando efficacemente la lateralizzazione degli emisferi cerebrali³. Inoltre, l'ascolto ripetuto di una canzone contribuisce alla memorizzazione del lessico e di strutture grammaticali di ogni tipo, eventualmente anche di aspetti della fonetica e della pronuncia, grazie all'effetto che nella didattica delle lingue a partire da Krashen (1983) è conosciuto come "din in the head" ma che è comunemente diffuso nell'esperienza di ciascuno se si pensa a come alle volte non sia affatto semplice togliersi dalla testa qualche tormentone musicale oppure alla capacità di ricordare strofe di canzoni in lingue sconosciute solo per il fatto che le si sono ascoltate a lungo. Le canzoni, infine, presentano una serie di procedimenti retorici, dalla rima ai ritornelli e a vari tropi di tipo letterario, che facilitano la comprensione e la memorizzazione dei testi, oltre a fornire spunti per uno sfruttamento verso la trattazione di aspetti culturali in senso lato, anche in una prospettiva comparatistica (Caon, Lobasso, 2008; Bonomi, Coletti, 2015).

Un aspetto controverso che sovente viene dato per scontato anche nella letteratura del settore è la questione dell'autenticità della canzone come materiale didattico e culturale. Senza entrare nel campo degli studi di estetica o di teoria della letteratura, è bene ricordare che qualsiasi espressione culturale, ancor meno nella concezione contemporanea di opera d'arte perlomeno dal Romanticismo in poi, non è chiamata a fornire necessariamente una rappresentazione naturalistica e autentica della realtà. Lo stesso vale anche per i testi musicali, che, così come per la letteratura in generale, pongono la funzione poetica (nel significato introdotto da Roman Jakobson, 1966: 181-218) al centro della propria tipologia di comunicazione. Di per sé, quindi, una canzone non è tenuta a essere né un documento autentico né persino un testo grammaticalmente e semanticamente ben formato, perché semplicemente questi non sono i suoi obiettivi. In questo senso, quindi, la scelta del brano da proporre come attività didattica deve essere calibrata non solo in base al livello degli studenti, ma anche alle difficoltà di ogni genere presenti nella canzone proposta. Per assurdo, infatti, potrebbe essere molto più autentica una canzone di Rino Gaetano, come ad es. *Mio fratello è figlio unico* del 1976, che gioca sul paradosso già dal titolo così come nelle strofe («Mio fratello è figlio unico / perché è convinto che Chinaglia / Non può passare al Frosinone / Perché è convinto che nell'amaro benedettino / Non sta il segreto della felicità / Perché è convinto che anche chi non legge Freud / Può vivere cent'anni»), ma molto ostica da utilizzare per uno scopo didattico, rispetto ad altre canzoni di cantautori dello stesso periodo meno famosi ma che seguivano una struttura testuale molto più tradizionale; il motivo è che durante la seconda metà degli anni '70 si assisteva in Italia a una diffusa protesta sociale e politica che tendeva a sovvertire un sistema considerato ormai invecchiato e la musica leggera era un potente strumento per esprimere questi valori. Ciò non vuol dire escludere del tutto un certo tipo di produzione musicale dalle attività didattiche, piuttosto che è necessario compiere un'analisi consapevole del contesto in cui una canzone è stata prodotta e saperne valutare il valore linguistico e documentario per poi proporlo adeguatamente a studenti stranieri.

2.2. *Perché il romanesco?*

La scelta del romanesco come varietà substandard dell'italiano per lavorare sull'ascolto di una canzone è dovuta a diversi motivi. Innanzitutto, essendo la varietà parlata della

³ La neurolinguistica ha messo in luce l'efficacia dell'*input* musicale sul cervello umano e di conseguenza sull'acquisizione delle lingue straniere. Rimando ad Andreis (2017: 51-72) per una panoramica su questo argomento.

capitale, è quella con cui è più facile entrare in contatto per via della sua presenza in televisione, nel cinema e nella radio. Inoltre, nel panorama dei dialetti italiani, il romanesco contemporaneo si avvicina di più all'italiano nazionale, perlomeno nelle sue linee principali, rispetto a qualsiasi altra variante regionale, a esclusione di quelle toscane. Le cause di questa situazione sono individuabili diacronicamente nel ruolo di attrazione che Roma ha svolto da sempre, ma che ebbe una significativa crescita soprattutto a partire dalla fine del XV secolo, quando si assistette a una massiccia immigrazione di parlanti toscani nella città che causò un cambiamento nella conformazione del romanesco verso i dialetti mediani rispetto alle sue precedenti caratteristiche centromeridionali. Le varie ondate di immigrazione verso Roma che si susseguirono nel tempo aumentarono la connotazione della lingua romanesca verso un dialetto peculiare costituito da elementi di varia origine, creando per la prima volta una situazione che si sarebbe ripresentata alcuni secoli dopo anche in altre città italiane e fornendo le basi per la celebre definizione di italiano come “lingua toscana in bocca romana”, etichetta sostanzialmente valida perlomeno fino ai primi decenni del XX secolo (Trifone, 1992: 28-31; D'Achille, 2011). Di conseguenza, il romanesco contemporaneo non può essere definito come un dialetto *tout court* e pertanto l'*input* per uno studente straniero risulta maggiormente comprensibile rispetto ad altre varietà dialettali o sub-standard. Scegliere una canzone in uno degli altri dialetti della penisola significherebbe superare la frontiera dell'italiano come LS e entrare nell'ambito di un altro sistema linguistico, attività che però può essere svolta in un secondo momento per far comprendere agli studenti stranieri le differenze regionali e le eventuali difficoltà di comprensione.

Come ulteriore motivazione per la scelta del romanesco in un'attività di didattica di italiano LS, va ricordato che i fenomeni linguistici presenti in questa varietà sono particolarmente noti a un parlante italiano medio e facilmente riconoscibili proprio perché si tratta della lingua della capitale. Radio, televisione e cinema abbondano di esempi di lingua parlata più o meno controllata in cui emergono tratti tipici del romanesco. Qui di seguito ne vengono elencati alcuni soprattutto per la fonetica e la morfosintassi (D'Achille, 2011), nel foglio di lavoro però sono riportati solo i fenomeni utili alla trascrizione del testo della canzone:

- la pronuncia dell'affricata palatale sorda come fricativa in posizione intervocalica ('bacio' ['baʃo]), fenomeno molto diffuso nei dialetti centrali;
- l'intensificazione della pronuncia di /b/ e di /dʒ/ intervocaliche ('subito' ['sub:ito]; 'pigione' [pi'd:ʒone]);
- la resa di /s/ con [ʃ] dopo /n/, /l/, /r/ ('corso' ['kortsɔ], 'verso' ['vertso]);
- lo sviluppo del nesso /l/ + jod, che in italiano ha come esito la palatale laterale /ʎ:/, fino al grado di semiconsonante [j:] > [j] ('aglio' ['ajo]; 'olio' ['ɔjo]; 'foglia' ['foja]);
- lo scempiamento di /r:/ ('chitarra' [ki'tara], 'terra' ['tɛra]);
- la resa con [ɲ] di /n/+ iod in [ɲ]ente;
- il rotacismo di /l/ preconsonantica ('coltello [kor'tel:ɔ]);
- l'assimilazione di /nd/ in /nn/, tipica per molti dialetti centromeridionali, ('mondo' ['mon:ɔ]);
- il mancato dittongamento di ò breve latina in sillaba aperta ('buono' ['b:ɔno]; 'muore' ['mɔre]);

- l'apocope presente negli infiniti (*guardà, véde, capì* 'guardare, vedere, capire'), in alcune forme verbali (*so* per *sono*), e negli allocutivi (compresi i nomi propri), preceduti spesso da una /a/ (*a Marcé! a dottó!*).

3. IL METODO DIDATTICO APPLICATO

3.1. *Il puzzle linguistico*

Il metodo che si è deciso di applicare per l'ascolto della canzone *Tanto pe' cantà* viene definito come "puzzle linguistico" o "ricostruzione di conversazione" (Zafarana, 2016; Zafarana, D'Angelo, 2006). Si tratta di una modalità didattica volta a ricostruire per iscritto un testo orale nel modo più possibilmente fedele all'originale. Prevede una serie di ascolti e di trascrizioni in forma collaborativa in cui ogni studente condivide con gli altri componenti del gruppo o della classe sia le impressioni legate a quanto pensa di aver sentito nell'ascolto stesso che le proprie competenze linguistiche di vario genere al fine di ottenere un testo che abbia alla fine un significato coerente. Si tratta quindi di un lavoro didattico attivo particolarmente motivante perché è in grado di stimolare una collaborazione tra pari per la quale ogni singolo contributo, anche dallo studente più debole, può risultare utile all'interno della dinamica di gruppo. La ripetizione degli ascolti permette di confrontare criticamente le trascrizioni degli studenti e le informazioni che circolano all'interno del gruppo in modo tale che ogni ipotesi viene verificata e corretta nell'ascolto successivo a seconda di ciò che il gruppo decide in piena autonomia.

Per capire come funziona un puzzle linguistico si deve fare riferimento alle caratteristiche generali del famoso gioco in scatola diffuso in tutto il mondo. Un puzzle è formato da tanti piccoli pezzi che vanno ricomposti per formare un'immagine più o meno complessa. Quando si vuole comporre un puzzle, solitamente si comincia dai pezzi per i quali è più facile individuare la loro collocazione, come ad esempio quelli che formano la cornice per il fatto che hanno un lato dritto; ad essi si incastrano progressivamente altri pezzi a formare dapprima una piccola porzione di un'immagine minore che acquista sempre più senso man mano che altri tasselli si aggiungono fino a unire altre parti minori giungendo in conclusione a completare il puzzle nel suo insieme.

Allo stesso modo si procederà con la costruzione di un puzzle linguistico attraverso l'ascolto. Ogni elemento che uno studente riuscirà a percepire durante l'ascolto della canzone e che sarà in grado di trascrivere sul foglio di lavoro è come un tassello di un puzzle, per questo non è fondamentale che sia una sillaba, una parola o un intero sintagma, l'importante è che lo sappia collocare nel luogo giusto. È fondamentale infatti spiegare agli studenti che il foglio di lavoro è come il riquadro di un puzzle entro il quale vanno inserite le parole del testo non in modo lineare (partendo dal punto in alto a sinistra per finire nel punto in basso a destra), ma tenendo presente proporzionalmente la lunghezza della canzone e, di conseguenza, l'estensione del testo da trascrivere. Dopo ogni ascolto, segue una fase di scambio di informazioni in coppia o in piccoli gruppi durante i quali gli studenti hanno l'opportunità di aggiungere altri tasselli/parole che non hanno fatto in tempo a cogliere e a trascrivere durante l'ascolto. In questa fase subentra sia la discussione su ciò che uno studente ha sentito o pensa di aver sentito, sia la riflessione linguistica e metalinguistica vera e propria, che può portare un contributo decisivo alla risoluzione dei punti problematici della ricostruzione del testo. A seconda della dinamica interna che ogni gruppo è stato in grado di creare, i componenti si impegnano ad accettare o a rigettare le

ipotesi che man mano affiorano in base alle competenze dei singoli e a confrontarle nella loro efficacia negli ascolti successivi fino ad esaurimento delle ipotesi.

3.2. Osservazioni generali sui principi glottodidattici del *puzzle linguistico*

Il lavoro svolto in un *puzzle linguistico* è un'esperienza complessa e articolata che spinge uno studente a sviluppare e ad applicare numerose competenze. Innanzitutto, anche il semplice fatto di trasformare un canale effimero come quello della lingua orale in materiale scritto che può essere manipolato in un secondo momento è una buona pratica per esercitarsi nell'analisi di una catena fonetica, non sempre a un primo ascolto comprensibile, ma che progressivamente acquisisce il carattere di un testo con un significato coerente e con una struttura linguistica il più possibile corretta. Per arrivare a questo obiettivo, è necessario applicare continuamente l'insieme delle conoscenze linguistiche e testuali di ogni tipo, a partire dalle regole ortografiche di una lingua fino a quelle di livelli più complessi come la sintassi e la competenza pragmatico-testuale, in un dialogo aperto con l'esperienza sensoriale dell'ascolto.

La proposta di lavorare su una canzone in romanesco fa affidamento, come ogni attività ricettiva, sui processi cognitivi che si mettono in atto generalmente nella comprensione, con l'unica grossa differenza che in questo caso gli studenti vengono messi di fronte a una tipologia di lingua che probabilmente non hanno mai sentito o con cui nella migliore delle ipotesi possono essere entrati in contatto passivamente senza aver sviluppato un'attenzione sistematica verso le sue caratteristiche. Per i motivi indicati nel § 1.2., l'*input* linguistico legato al romanesco si può considerare ragionevolmente accessibile per un target di studenti con una prolungata esposizione all'italiano, poiché oltre ad essersi già resi conto con buona probabilità delle spiccate differenze sociolinguistiche presenti in Italia, hanno già una discreta pratica con le difficoltà legate alla comprensione di un testo orale. Con queste premesse, è legittimo dunque aspettarsi che tutti i meccanismi della *expectancy grammar* (Balboni, 2012: 170-174) siano ben presenti e attivi così come per qualsiasi altro ascolto in lingua italiana standard.

La particolare configurazione del lavoro sull'ascolto attraverso un *puzzle linguistico*, oltre alle competenze ricettive di uno studente, si basa in modo essenziale sulla collaborazione tra pari. Nella pratica didattica, è stato dimostrato quanto sia fondamentale coinvolgere la globalità della personalità di un individuo, ovvero la parte razionale tanto quanto quella emotiva, all'interno dell'interazione sociale che si svolge in classe per sfruttare al meglio la complessità dei processi cognitivi in atto durante l'acquisizione delle lingue straniere. In questo modo si possono ottenere risultati più duraturi per quanto riguarda le competenze linguistiche ma è possibile anche sviluppare negli studenti altre competenze sociali altrettanto importanti per la formazione di un individuo in generale (Balboni, 2012: 35-39; Balboni, 2013: 27-28).

L'interazione tra pari che si può osservare durante un'attività di *puzzle linguistico* è stata ben descritta in tutte le sue componenti nell'ambito del *cooperative learning* (cfr. ad es. Johnson, Johnson, 1989; Kagan, Kagan, 2009). Rispetto a un approccio tradizionale verso l'ascolto, basato soprattutto sulla verifica della comprensione e pertanto adatto più a un test che a una pratica didattica (Harmer, 2015: 336-7), un *puzzle linguistico* mette al centro innanzitutto il senso di responsabilità di ogni singolo studente, chiamato a riflettere su come risolvere un compito comune condividendo le sue competenze con gli altri membri del gruppo e negoziando in modo continuo le ipotesi formulate all'interno del gruppo stesso. L'assenza dell'insegnante in questo processo, se non come moderatore esterno,

abbassa fortemente il filtro affettivo negli studenti, permettendo e incitando la loro libera espressione. Per fornire un ulteriore sostegno all'attività, qualora l'insegnante lo ritenga opportuno in considerazione delle necessità specifiche degli studenti e del tempo a disposizione, si può decidere di autorizzare la consultazione di materiali cartacei di ogni tipo (manuali, dizionari, appunti...), visto e considerato che in sostanza lo scopo dell'attività non è quello di valutare le conoscenze ma di fissare regole e strutture di cui si è già discusso.

La dinamica di gruppo che si viene a creare in un puzzle linguistico possiede in sé un grosso potenziale pedagogico in ogni senso. Se si è creata empatia tra i singoli componenti, la discussione sul lavoro da compiere si svolge in un clima positivo di sfida collaborativa che aumenta la coesione tra gli individui facendo dimenticare il tempo che passa; Krashen (2013: 103) definisce questa esperienza come "Forgetting hypothesis", ossia quello stato mentale in cui si sperimenta l'annullamento del sé, ad esempio quando si legge un libro interessante o si guarda un film avvincente, e che nel caso della didattica di una lingua straniera permette che gli *input* vengano acquisiti più facilmente. Se al contrario in un gruppo di lavoro non si crea empatia, l'espressione degli argomenti di uno studente in contrasto con quelli degli altri membri spinge a doversi confrontare con la solidità delle proprie conoscenze e a decidere fino a che punto essere disposti a ripensarle o invece a farle valere anche contro la volontà della maggioranza. In una dinamica di gruppo, per quanto nel caso sperimentato il livello di conoscenze sia molto omogeneo, può anche accadere di rendersi conto che le competenze applicate siano parzialmente diverse, ma anche questa situazione il lavoro non viene compromesso, poiché i più esperti possono intervenire spiegando agli altri ciò che sanno e di conseguenza hanno l'occasione di ragionare metalinguisticamente in modo esplicito su argomenti di varia natura o persino di scoprire degli errori nella propria preparazione. In questo senso, dunque, un puzzle linguistico come forma di collaborazione può essere adatto anche in classi ad abilità differenziate (Caon, 2006).

3.3. *Il campione di studenti*

L'attività didattica di cui si tratta in questo articolo viene sperimentata e proposta a studenti universitari cechi (L1) del primo anno di laurea magistrale del corso di studi «Lingua italiana» tenuto presso l'Università della Boemia meridionale di České Budejovice in Repubblica Ceca, esposti a circa 630-640 ore di italiano e ascrivibili a un livello di competenza di italiano LS di grado B2. Si tratta quindi di un gruppo omogeneo sia per età e lingua madre che per esperienze vissute con la lingua italiana, cosa che semplifica decisamente l'individuazione e la risoluzione delle difficoltà che si potrebbero incontrare.

Nella tradizione pedagogica della Repubblica Ceca, le attività di ascolto vengono solitamente poste in secondo piano rispetto all'acquisizione di competenze apparentemente più "spendibili", come il lavoro sul lessico o sulla lettura. Nella maggior parte dei contesti pedagogici, soprattutto nella scuola primaria e secondaria, domina il metodo grammaticale-traduttivo, secondo il quale le lingue vive meritano un approccio simile a quelle classiche: lo scopo è comprendere principalmente testi scritti e di saper spiegare esplicitamente il funzionamento delle regole grammaticali. Anche in ambito universitario, nello studio delle lingue vive l'aspetto filologico e teorico mantengono un'importanza prioritaria, talvolta persino con la dichiarata volontà da parte degli insegnanti di non voler essere equiparati a lavoratori di una scuola di lingue. Tuttavia, la ricerca nel campo della didattica delle lingue straniere è storicamente molto viva nelle

Terre ceche, perlomeno a partire dalle riflessioni del Circolo Linguistico di Praga durante la Prima Repubblica (1918-1938), e ancora oggi non mancano spazi aggiornati di dibattito ma che non riescono a scalfire le abitudini pedagogiche degli insegnanti sul campo (Zelinková, 2013). Pertanto, un'attività come il puzzle linguistico necessita di una fase di motivazione molto delicata in cui vanno spiegati in modo molto chiaro le consegne di lavoro, prevenendo il senso di smarrimento che colpisce solitamente gli studenti di fronte a un compito che può sembrare loro irraggiungibile.

Le difficoltà tipicamente riscontrabili nelle attività di ascolto in italiano per la tipologia di studenti campione derivano, almeno parzialmente, da alcune marcate differenze strutturali soprattutto nel sistema fonetico delle due lingue. In ceco, ma non nello slovacco e nemmeno nella varietà regionale parlata nella regione storica della Moravia, è presente ciò che si definisce “colpo di glottide” o “occlusiva glottidale sorda” (simbolo /ʔ/ nell'alfabeto IPA). Si tratta di un fonema presente in tantissime lingue, come il tedesco o alcune lingue scandinave e semitiche, e che in ceco segnala in modo netto i confini di ogni parola nel discorso orale ma che è necessario pronunciare anche all'interno di parola qualora questa sia formata da un prefisso o dalla particella di negazione e un termine pienamente semantico, soprattutto se a incontrarsi sono vocali identiche (cfr. ad es. *otevřít* ['otevřɪ:t] ‘aprire’, *potevřít* ['poʔotevřɪ:t] ‘aprire piano’; *uchopitelný* ‘comprensibile’ ['uxopitelni:], *neuchopitelný* ‘incomprensibile’ ['neʔuxopitelni:]). La presenza esclusivamente accessoria di questo fenomeno in italiano (percepibile ad es. nella pronuncia curata di ‘le elezioni’ rispetto a ‘le lezioni’ oppure quando una parola termina con una vocale qualitativamente diversa da quella con cui inizia la parola successiva, come ad es. ‘è stato lui a entrare’), e di conseguenza la mancata segnalazione dei limiti di parola, su cui un parlante ceco al contrario fa affidamento, è un primo fattore decisivo nel prevedere che durante il puzzle linguistico gli studenti avranno molta difficoltà a identificare i termini che sentiranno, ancor di più nel caso specifico del romanesco, che di per sé tende nella pronuncia ad assimilare le varie parti del discorso.

Le difficoltà dal punto di vista fonetico per gli studenti cechi riguardano in generale anche il diverso sistema di accentazione rispetto all'italiano. Ogni parola ceca presenta obbligatoriamente un accento tonico sulla prima sillaba e utilizza la quantità vocalica con valore fonologico, come in latino (cfr. ad es. *očekávání* ‘aspettativa’ ['otʃeka:va:ni:]), senza che ciò influenzi la posizione dell'accento tonico. L'intonazione e la distribuzione del focus prosodico delle due lingue sono quindi molto diverse e ciò crea forti complicazioni a livello di comprensione della frase. Su questo punto le indicazioni da fornire agli studenti riguardano la necessità di concentrarsi su una comprensione anche globale dell'ascolto sforzandosi di non soffermarsi sulle singole parole, perché questo potrebbe scoraggiare il successo dell'attività intera. Sarà nella fase di lavoro con l'insegnante che i dati recuperati dall'ascolto si trasformeranno in sequenze piene di significato.

4. L'ATTIVITÀ PRATICA

4.1. Fase di pre-ascolto

Nella fase di pre-ascolto, prima di consegnare il foglio di lavoro agli studenti (cfr. appendice), può essere una buona pratica di *warm-up* preparare gli studenti attraverso semplici elicitazioni su Roma e su vari aspetti della civiltà, anche stereotipata, dello stile di vita romano, facendo raccontare aneddoti vissuti sia dagli studenti che dagli insegnanti, in alternativa con l'ausilio di elementi di “paratesto”, come le immagini dei cantanti della

canzone che si andrà ad ascoltare o della copertina del disco, con cui si possono anche introdurre degli aspetti generali sul tema della canzone. Questa fase, naturalmente, serve a “riscaldare” le competenze degli studenti e a stimolare le loro aspettative sul tema, potendo anche valutare in anticipo qual è il grado di informazioni in loro possesso ed eventualmente aggiungendo ciò che si ritiene necessario per facilitare la comprensione. In una seconda fase, può essere opportuno avvertire gli studenti sulla posizione sociolinguistica del romanesco all'interno dell'italiano contemporaneo; nel caso specifico della tipologia di classe e di studenti con cui l'attività viene sperimentata, la particolare situazione dell'italiano contemporaneo molto spesso sorprende gli studenti di Paesi come la Repubblica Ceca in cui le differenze linguistiche interne sono sostanzialmente irrilevanti. Sottolineare queste peculiarità ha da un lato la funzione di fornire effettivamente dei dati pratici relativi alla struttura sociolinguistica della lingua italiana, ma dall'altro dovrebbe creare una motivazione basata su un ragionevole livello di stress positivo negli studenti, che di fronte a un compito che inizialmente può sembrare superiore alle loro capacità, osserveranno alla fine dell'attività di aver svolto egregiamente i compiti assegnati loro. Come ulteriore strumento di supporto vi sono le tabelle del foglio di lavoro, in cui vengono confrontati alcuni fenomeni tra italiano e romanesco; le corrispondenze fonetiche e morfologiche sono pressoché matematiche e non devono per forza tradursi in una correttezza grafica per la ricostruzione scritta del testo, ancor di più se si tiene presente l'instabilità degli standard di scrittura per i dialetti e le varianti regionali italiane.

4.2. Fase di ascolto

Se l'insegnante ha a disposizione tanto tempo, si può stabilire un numero variabile di ascolti che può permettere ad esempio un primo contatto con la canzone senza che gli studenti possano scrivere nulla. In caso contrario, il numero ideale di ascolti dovrebbe essere calibrato in modo da tale da lasciare tempo sufficiente per svolgere i compiti collegati o perlomeno per restituire un feedback rispetto all'attività.

L'insegnante fa partire la canzone per il tempo necessario, ricordando agli studenti di orientarsi attraverso il foglio di lavoro, dove il testo è stato suddiviso tra un'introduzione, due strofe e un ritornello. Come ulteriore ausilio, nella versione qui proposta del foglio di lavoro si può osservare che il numero delle righe delle strofe e del ritornello corrispondono a quelle effettive della canzone, quindi alla fine di ogni riga deve comparire una rima. L'inserimento di qualche termine qua e là è un ulteriore elemento che può far orientare la trascrizione. Alla fine degli ascolti, la classe viene suddivisa in coppie o in gruppi di tre/quattro studenti che avranno l'opportunità di scambiarsi le informazioni sul proprio lavoro. Il ruolo dell'insegnante in questa fase è esclusivamente quello di monitorare i vari gruppi e capire quando passare all'ascolto successivo. Una buona pratica è sembrata quella di valutare il livello dei decibel della discussione: fintanto che il volume della voce è alto e si è appurato che gli studenti stanno effettivamente discutendo del testo, è sempre meglio lasciar continuare la conversazione, a meno che non ci siano altre restrizioni. A quel punto può partire l'ascolto successivo. Per l'ulteriore scambio di informazioni, le opportunità di gestione della classe sono diverse: la soluzione migliore è persa sempre quella di cambiare continuamente la composizione dei gruppi in modo tale da far circolare le informazioni aumentando così il numero e la qualità dei feedback sulle diverse ipotesi elaborate; in alternativa i gruppi si possono anche allargare, compattare o suddividere a seconda delle preferenze degli insegnanti. Quando l'ascolto non produce

più un progresso verso nuove informazioni, allora si può passare alla fase di riflessione metalinguistica.

4.3. Fase *post-ascolto*

Una volta ricostruito sufficientemente il testo, o almeno quando è chiaro che ulteriori ascolti non porterebbero ad un avanzamento dell'elaborazione degli studenti, si può iniziare a lavorare con le trascrizioni. Per aumentare il grado di comprensione e per risolvere immediatamente due questioni che con molta probabilità gli studenti stranieri non saprebbero affrontare da soli, si può partire con il controllo dei due compiti da svolgere (cfr. appendice). Il termine “friccico” ([fric-ci-co] s.m. (pl. -chi) rom. Briciolo, piccolissima quantità || Fremito, brivido gradevole)⁴ è la parola onomatopeica che va individuata. Il congiuntivo non standard è ‘naschi’ al posto di ‘nasca’, individuabile al di là del riconoscimento della forma dal fatto che è preceduto dal connettore ‘perché’ a cui può seguire un congiuntivo qualora stia a introdurre una proposizione finale. Questa forma, errata dal punto di vista della grammatica tradizionale, è molto diffusa nelle varianti regionali e triviali dell'italiano contemporaneo (basti ricordare quanto sia presente con scopi comici in diversi episodi della celebre saga del ragioniere Fantozzi!), e in realtà andrebbe considerata come un fenomeno attivo nella costituzione dei paradigmi verbali attuali, che vengono attratti per analogia dalla forza esercitata dalle forme del congiuntivo presente di prima coniugazione, statisticamente più numerose e le uniche ancora produttive (Pirrelli, 2000: 97). Una riflessione metalinguistica su queste forme, su come siano diffuse nel parlato e di come considerarle in fase di valutazione è uno spunto in più che può essere approfondito se lo si ritiene opportuno.

Dopo aver risposto ai quesiti, il vero lavoro di riflessione metalinguistica insieme all'insegnante prende avvio dall'individuazione delle porzioni di testo che sono rimaste irrisolte nonostante gli ascolti, gli scambi tra pari e le risposte ai quesiti. Si chiede poi agli studenti di stabilire una gerarchia dei punti critici e di discutere insieme ciò che hanno elaborato partendo dalla porzione di testo più problematica alla comprensione. L'insegnante riporta alla lavagna le diverse opzioni dettate dagli studenti esattamente come vengono proposte, dando a ciascuno l'opportunità di contribuire con una propria idea e senza intervenire nella correzione di ciò che gli studenti gli dicono di scrivere alla lavagna, questo perché ancora una volta il ruolo dell'insegnante rimane esclusivamente quello di facilitatore e non valutatore del lavoro svolto responsabilmente dagli studenti. Una volta trascritte tutte le proposte, l'insegnante cerca di far emergere le risposte corrette ponendo domande il più possibile aperte o fornendo suggerimenti, in modo tale che siano gli studenti stessi, eventualmente anche discutendo di nuovo tra di loro o ricorrendo a tutti i materiali che possono aver a disposizione, a ragionare sulle nuove ipotesi elaborate in seguito ai nuovi input dell'insegnante. È fondamentale infatti che, dopo essere stati al centro del processo didattico, questa “tensione cognitiva” (Zafarana, 2006) non venga meno e che gli studenti continuino a sfruttare l'onda emotiva che li ha portati a partecipare pienamente allo sforzo di raggiungere l'obiettivo comune. L'insegnante interviene solo quando la soluzione viene raggiunta.

Un esempio esplicativo di questa fase sperimentato in classe può essere il seguente:

⁴ <https://dizionari.repubblica.it/Italiano/F/friccico.html>.

- INS: Adéla, quale porzione di testo è stata per lei più difficile?
- A: Nel ritornello ho sentito due volte “fiore” e poi una cosa come “ehilà”.... Poi “mari e porti erzo primo amore, che aspirava le canzonine e mi rindondonivade buscie”, ma non sono sicura, non ho capito tutto....
- INS: Ok. Altre idee?
- Kr: Io ho sentito “fiore de là” e poi “mari, porti il terzo amore che sospirava le canzonine” e il resto non ho capito ...
- Ka: Prima di “mari” io ho sentito un “che”
- INS: Ok, cominciamo da ciò che è corretto [l'insegnante sottolinea o trascrive solo le parti corrette]: fiore de là | che porti primo amore | le canzonine | e m de bu e
- INS: Dopo “fiore” e la preposizione ‘de’ c’è il nome di un fiore, tipico per la primavera. È anche un colore. Avete un’idea? [l'insegnante può far risentire solo il punto in questione, probabilmente gli studenti saranno in grado di capire il termine ma se non lo conoscono sarà l'insegnante stesso a informare del significato di ‘lillà’].
Dopo il pronome relativo ‘che’ abbiamo un pronome e un verbo. Riuscite a identificarli?
- K: Il pronome forse è “mi”
- INS: Ok, giusto. Guardate le indicazioni per il romanesco. Ci potrebbe essere una parola che funziona come verbo?
- A: “porti” per “portare”
- INS: Perfetto. “Portare” in questo caso ha un valore iterativo, ossia viene usato per dire ‘portare un’altra volta’. Come si può dire in italiano usando un prefisso?
- Ka: “riportare”
- INS: Bene. Come potrebbe essere però in romanesco in base alle tabelle di riferimento?
- A: Si può aggiungere una “a” prima del verbo?
- INS: Giusto. Quindi?
- A: “ariportare”
- INS: Con il pronome prima diventa come?
- A: “mi ariporti”
- INS: In questo caso abbiamo un’elisione
- A: “m’ariporti”
- INS: Perfetto.

Su questo modello di conversazione tra studenti e insegnante si può continuare, in base al tempo a disposizione e agli obiettivi da raggiungere, su un’altra porzione di testo fino al loro esaurimento.

Quando il testo è stato ricostruito, oppure in un secondo momento a distanza di tempo, si può passare ad attività di fissaggio o di ripasso. Le opzioni sono varie: riscrivere

in italiano standard il testo della versione ricostruita in romanesco utilizzando le indicazioni presenti nelle tabelle per poi confrontarla con il testo originale; attività *cloze* di vario tipo; nelle culture dove ciò non crea un problema, cantare insieme la versione ricostruita potrebbe essere un'idea motivante; grazie al web si può confrontare la distanza linguistica delle diverse tradizioni musicali eseguite in dialetto o in varianti regionali rispetto all'italiano standard (la scelta degli esempi è ampia, visto che la tradizione musicale di questo tipo è ben radicata nei gusti italiani, come ad esempio Pino Daniele per il napoletano, i Tazenda per il sardo, i Pitura Freska per il veneziano, Davide Vandesfroos per il comasco e altri ancora); da non trascurare nemmeno un percorso più generalmente culturale attraverso autori di riconosciuta qualità, come Fabrizio De André, Renato Carosone o Nanni Svampa, solo per citarne alcuni.

5. CONCLUSIONI

Il puzzle linguistico si è rivelato un'attività completa in grado di essere adattata alle diverse esigenze di un insegnante e proficua in termini di risultati didattici, in particolar modo grazie al livello di soddisfazione a cui gli studenti giungono, al di là delle differenze specifiche dei singoli, per aver svolto un compito inizialmente impensabile, ossia comprendere una variante regionale che con buone probabilità prima di questa attività non ritenevano di poter affrontare. Inoltre, la cooperazione tra pari permette di abituare gli studenti a essere protagonisti attivi del proprio processo di acquisizione linguistica, accentuando il loro senso di responsabilità soprattutto nei confronti degli altri componenti della classe o del gruppo di lavoro e delle soluzioni condivise; si è visto infatti che anche i membri più "deboli" di un gruppo sono in grado di fornire informazioni utili di qualsiasi carattere (una parola o un intero sintagma che hanno sentito chiaramente, un'ipotesi grammaticale, l'applicazione di una regola ...) che possono risolvere in modo soddisfacente un punto problematico della ricostruzione del testo, mentre al contrario il peso di un membro "forte" ha l'occasione di calibrare il livello di padronanza delle proprie conoscenze nel confronto esplicito con gli altri, accettando eventualmente anche di cambiare idea. Lo sforzo cognitivo applicato al puzzle linguistico, quindi, stimola efficacemente la pratica del *problem solving* facendo leva su ogni competenza e conoscenza a disposizione di uno studente per una didattica volta all'azione, come ribadito in più punti anche nel CEFRL. Non da ultimo, l'interazione sociale e linguistica all'interno della classe ricava dall'esperienza del puzzle linguistico un collante fondamentale anche per attività successive:

Il gruppo classe diventa, allora, una risorsa didattica importante, che va sfruttata tramite attività che stimolino la collaborazione tra pari e la circolazione delle ipotesi prodotte dalle interlingue dei singoli studenti. L'insegnante ha il compito di indagare e comprendere la natura delle ipotesi interlinguistiche prodotte dagli allievi, affinché il suo intervento non sia quello di un sanzionatore di errori, ma di guida e facilitatore nel superamento delle difficoltà che il gruppo incontra nell'attività di *problem solving*. Attività didattiche come il Puzzle Linguistico e la Ricostruzione di Conversazione promuovono, nel discente, una maggiore consapevolezza del funzionamento della propria interlingua e delle differenze tra questa e la LS e, di conseguenza, lo inducono a conseguire un maggiore controllo sul proprio apprendimento. La riflessione metalinguistica individuale, il confronto delle proprie ipotesi con quelle dei compagni, la guida dell'insegnante nella soluzione dei problemi, fanno parte di un cammino che conduce a chiudere progressivamente il

divario tra le regole di funzionamento dell'interlingua del discente e quelle della LS (Zafarana, D'Angelo, 2006).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andreis D. (2017), *La musica nell'intercultura e la canzone nella glottodidattica: il caso di Alice (Carla Bassi) negli anni Ottanta e la diffusione della lingua italiana all'estero attraverso musica e canzoni*, Tesi di master in didattica della lingua italiana, Università Cà Foscari, Venezia.
- Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. (2013), *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Bonomi I., Coletti V. (a cura di), (2015), *L'italiano della musica nel mondo*, Accademia della Crusca, Firenze - goWare, Firenze.
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (a cura di) (2009), *Musica e glottodidattica, SELM- Scuola e Lingue Moderne*, numero monografico, XLVII, 6-7:
http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2019/12/SELM_6-7_2009.pdf.
- 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.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Coveri, L. (2020), "La canzone nell'insegnamento dell'italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 173-181.
- D'Achille, P. (2011), "L'italiano di Roma", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, II, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-di-roma_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-di-roma_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Di Dio L. (2009), "L'uso delle canzoni dialettali nella classe di lingue L2 e LS", in *Scuola e lingue moderne*, 42, 8-9, pp. 40-44.
- Harmer J. (2015), *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Education, Harlow.
- Jakobson R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.
- Johnson D. W., Johnson R. T. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*, Interaction Book Company, Edina, MN.
- Kagan S., Kagan M. (2009), *Kagan cooperative learning*, Kagan, San Clemente.
- Krashen S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. (1983), "The din in the head, input, and the language acquisition device", in *Foreign Language Annals*, 16, pp. 41-44.
- Krashen S. (2013), "The Case for Non-Targeted, Comprehensible Input", in *Journal of Bilingual Education Research & Instruction*, 15, 1, pp. 102-110.
- Mauroni E. (2011), "Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 397-438:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242>.

- Oller J. W. Jr. (1983), "Some working ideas for language teaching", in Oller J. W. Jr., Richard-Amato P. (a cura di), *Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*, Newbury House, Rowley, MA, pp. 3-19.
- Pasqui R. (2003), "L'utilizzo della canzone in glottodidattica", in *Bollettino Itals*: <https://www.italy.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica>.
- Pirrelli V. (2000), *Paradigmi in Morfologia. Un approccio interdisciplinare alla flessione verbale dell'italiano*, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa-Roma.
- Zafarana A. (2006), "Una parola, un tassello: descrizione del puzzle linguistico", in *Bollettino DILIT*: <https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/puzzle-linguistico/una-parola-un-tassello-descrizione-del-puzzle-linguistico/>.
- Zafarana A., D'Angelo K. (2006), "La Ricostruzione di Conversazione e il Puzzle Linguistico: principi teorici", in *Bollettino DILIT*: <https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/puzzle-linguistico/la-ricostruzione-di-conversazione-e-il-puzzle-linguistico-principi-teorici/>.
- Zelinková Š. (2013), "Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století [Una panoramica sui metodi per la didattica delle lingue straniere nel XX secolo]", in *Lingvistika Praha*, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>.

APPENDICE – FOGLIO DI LAVORO PER L'ATTIVITÀ

Corrispondenze contrastive tra italiano e romanesco per la ricostruzione del testo.

Tabella 1 - *Corrispondenze fonetiche*

Italiano	Romanesco
per	pe'
ni-	gni-
/b/ (intervocalica)	/b:/
/tʃ/ (intervocalica)	/ʃ/
/dʒ/ (intervocalica)	/d:ʒ/
-uo-	-o-
mi, ci, si, vi	me, ce, se, ve,
-nd-	-nn-
-rm-	-mm-
/l/ (prima di consonante)	/r/
/-rr-/	/-r-/

Tabella 2 - *Corrispondenze morfosintattiche*

	Italiano	Romanesco
Articolo determinativo maschile singolare	il	er
Articolo determinativo femminile singolare	la	‘a
Articolo indeterminativo femminile singolare	una	‘na
Verbo “essere”: 1ª persona singolare	sono	so’
Aggettivo dimostrativo maschile singolare	questo	‘sto

Altri fenomeni del romanesco che interessano l'attività:

- gli infiniti perdono l'ultima sillaba “-re”
- prostesi di “a” in alcuni verbi che in italiano cominciano per “r”
- gli aggettivi possessivi possono posizionarsi anche dopo il sostantivo.

Compiti da svolgere:

Nel ritornello cercare:

1. Un termine onomatopico dialettale
2. Una forma di congiuntivo non standard

Trascrivere il testo della canzone

Introduzione

È una canzone _____

1° strofa

 _____ 'na serenata

Ritornello:

2° strofa

Testo originale

È una canzone senza titolo,
Tanto pe' cantà, pe' fà quarche cosa
Non è gnente de straordinario, è robba der paese nostro
Che se po' cantà pure senza voce
Basta 'a salute. Quanno c'è 'a salute c'è tutto.
Basta 'a salute e un par de scarpe nove, poi girà tutto er monno
E m'a accompagno da me

1° strofa

Pe' fa la vita meno amara
Me so' comprato 'sta chitarra
E quanno er sole scenne e more
Me sento 'n core cantatore
La voce e' poca ma 'ntonata
Nun serve a fà 'na serenata
Ma solamente a fà 'n maniera
De famme 'n sogno a prima sera

Ritornello

Tanto pe' cantà
Perché me sento un friccico ner core
Tanto pe' sognà
Perché ner petto me ce naschi 'n fiore
Fiore de lillà
Che m'ariporti verso er primo amore
Che sospirava le canzoni mie
E m'aritontoniva de bugie

2° strofa

Canzoni belle e appassionate
Che Roma mia m'aricordate
Cantate solo pe' dispetto
Ma co' 'na smania drento ar petto
Io nun ve canto a voce piena
Ma tutta l'anima è serena
E quanno er cielo se scolora
De me nessuna se 'nnamora