

MUSICA PER L'ITALIANO COME L2 GABRIELLA SANTINI

Questo mio intervento vuole offrire un contributo alla ricerca di nuove strategie educative, sempre più urgenti per favorire l'inclusione dell'elevato numero di alunni stranieri iscritti nelle scuole del nostro Paese che devono imparare l'italiano per poter effettuare con successo il loro percorso scolastico e di inclusione sociale [MIUR 2006].

Anche la recente pubblicazione dei dati curata dall'Ufficio di Statistica del MIUR evidenzia che

La presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane, oltre che variegata quanto all'origine (gli alunni provengono, infatti, da circa 200 Paesi differenti) è sempre più numerosa: nell'anno scolastico 2012/2013 il numero degli alunni con cittadinanza non italiana è pari a 786.630 unità, ovvero 30.691 unità in più rispetto all'anno scolastico precedente [MIUR 2013, p. 3].

Inoltre, gli stessi dati mostrano che

[...] il 38,2% degli alunni stranieri (di tutti gli ordini di scuola) si trova in una situazione di ritardo scolastico, a fronte di un ben più contenuto numero di alunni con cittadinanza italiana (11,6%) [e, in particolare] nella scuola secondaria di primo grado [gli alunni stranieri in ritardo nel percorso scolastico] sono il 44,1% contro l'8% di quelli italiani [Ivi, p.4].

Infine, la Direttiva sui BES (Bisogni Educativi Speciali) del dicembre 2012, oltre a sottolineare gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi del sistema di istruzione italiano, esplicita che «presentano una richiesta di *speciale attenzione* [gli alunni con] difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse» [MIUR 2012a, p. 2].

Dunque, è soprattutto alla scuola che si pone quotidianamente il compito di rispondere ai bisogni formativi degli studenti stranieri, riconoscendo che il fenomeno migratorio è ormai consolidato nel nostro Paese dalla presenza organica e strutturale di alunni immigrati nelle classi scolastiche di ogni ordine e grado.

Sappiamo, però, che l'inclusione degli studenti stranieri e il loro successo scolastico si realizzano pienamente soltanto se ciascuno di loro impara a comunicare in italiano, pur continuando ad utilizzare e valorizzare la propria madrelingua [cfr. MIUR 2012; Parlamento, Consiglio dell'Unione Europea 2006].

L'apprendimento della lingua italiana da parte degli alunni stranieri è quindi un obiettivo trasversale, che richiede la messa in pratica di percorsi didattici innovativi nei diversi ambiti disciplinari.

Infatti, come sottolinea Paolo Manzelli, esperto di neurolinguistica, non è più pensabile che «a scuola si insegnino le lingue parlate con le stesse modalità delle lingue morte (latino e greco), costringendo gli studenti ad un sistema di traduzione da vocabolario, [perché] tale

49

modalità di insegnamento rallenta le capacità di apprendimento dinamico di una lingua parlata»⁴².

Bisogna inoltre considerare che una buona parte degli studenti immigrati iscritti a scuola non sa né leggere né scrivere nella propria madrelingua e, anche per questo motivo, è assolutamente impensabile che possano imparare l'italiano iniziando a studiarne le regole grammaticali. È invece necessario impiegare strategie didattiche che sollecitino gli alunni stranieri a un approccio diretto con il suono dei fonemi della nuova lingua da imparare.

A questo proposito sono significativi gli studi che hanno indagato sulle connessioni neurali tra le aree cerebrali del linguaggio e della musica: dall'area di Broca, che presiede all'espressione del linguaggio (collocata nell'emisfero sinistro anteriore del cervello), all'area di Wernicke, deputata alla comprensione del linguaggio tramite interconnessioni associative con la evocazione della memoria (collocata sempre nell'emisfero sinistro, sopra l'area temporale), al giro di Heschl, la parte del cervello che racchiude la corteccia uditiva e che presiede alla percezione dei suoni. Proprio indagando sul giro di Heschl, i ricercatori della Northwestern University, hanno scoperto che dalle sue dimensioni dipende anche la capacità di imparare più o meno facilmente una lingua straniera⁴³. È stato comunque dimostrato come queste connessioni neurali coinvolgano anche i centri della memoria, del movimento e della raffigurazione [Aniruddh D. Patel 2011; Daniel Levitin 2008]⁴⁴. Ulteriore motivo di riflessione meritano, inoltre, le ricerche dei neo-evoluzionisti che individuano un comune ceppo comunicativo, pre-linguistico e pre-musicale, alle origini sia del linguaggio sia della musica [Steven Mithen 2007].

LA RICERCA SUL CAMPO IN UN GRUPPO-CLASSE DI STUDENTI IMMIGRATI

Per verificare l'ipotesi che la musica può favorire, trasversalmente, l'apprendimento di una seconda lingua e l'inclusione scolastica degli alunni stranieri, nel periodo compreso tra gli inizi del gennaio 2008 e la fine del gennaio 2009, ho approfondito un ambito della mia ricerca di dottorato in Etnologia ed Etnoantropologia, intitolata *Valorizzazione degli universi sonori nella didattica interculturale* [Gabriella Santini 2010].

Dopo una ricognizione degli studi scientifici su questa problematica, ho constatato che nel panorama degli approcci metodologici cosiddetti 'comunicativi' per l'apprendimento /insegnamento delle lingue seconde, soltanto quello suggestopedico – teorizzato già alla fine degli anni Settanta dallo psichiatra e psicoterapeuta bulgaro Gheorghi Losanov – prevede l'uso sistematico della musica, ma al solo fine di creare in aula un clima rilassato e favorevole all'apprendimento di una lingua straniera [Renzo Titone 1983].

Facendo osservazione-partecipante all'interno di un gruppo-classe formato da «minori stranieri non accompagnati»⁴⁵ e da donne immigrate, che frequentavano i corsi di alfabetizzazione in lingua italiana con la prof. Gabriella Nocchi presso il C.T.P. n°11 (Centro Territoriale Permanente per l'Istruzione in Età Adulta)⁴⁶ di Roma, ho potuto

⁴² Cfr. in merito PAOLO MANZELLI, *Cervello e linguaggio. Sintetiche osservazioni e riflessioni*, Educazione e scuola: <http://www.edscuola.it/archivio/lre/cerling.html>

⁴³ Cfr. In merito PATRICK C.M. WONG et al, *Volume of Left Heschl's Gyrus and Linguistic Pitch Learning*, *Cerebral Cortex*, XVIII, 4, pp. 828-836 <http://cercor.oxfordjournals.org/content/18/4/828.abstract>

44

Cfr. in merito a agli studi su musica, linguaggio e aree cerebrali anche l'Abstract del Symposium su *Music- Language Interactions in the Brain*, 2010: <http://aaas.confex.com/aaas/2010/webprogram/Session1521.html>

⁴⁵ Vengono definiti «minori stranieri non accompagnati» i ragazzi immigrati in Italia senza genitori e ospiti delle strutture di prima accoglienza.

⁴⁶ Per un'analisi dettagliata delle fasi di questa ricerca antropologica, vedi GABRIELLA SANTINI, *Musica per l'italiano come seconda lingua*, in «Musica Domani», XLIII, 2013, n°168, pp. 35-39.

verificare che la musica, oltre ad una funzione emotiva, può svolgere almeno altre due funzioni preziose per l'insegnamento/apprendimento di una lingua seconda:

a) può facilitare l'apprendimento dell'italiano come L2 attraverso la cura della musicalità

delle parole;

b) può favorire l'incontro, lo scambio e la trasformazione delle diverse identità, anche

musicali, degli studenti, facilitando il loro percorso di inclusione scolastica.

Rispetto alla prima funzione, ho sperimentato che la musica può facilitare l'apprendimento di una lingua seconda curando gli aspetti 'musicali' insiti nella sua natura di sistema comunicativo sonoro: fonemi, profili melodici, accenti, ecc. Per questo motivo è utile didatticamente far ascoltare e riprodurre agli studenti stranieri il suono dei fonemi della lingua italiana e la diversa intonazione delle frasi. Come sappiamo, quest'ultima è determinata dall'ambito frequenziale interessato e disegna differenti contorni melodici, legati anche alle variazioni di significato delle frasi stesse⁴⁷. Quindi, se gli studenti stranieri vengono sollecitati a ripetere per imitazione frasi interrogative e affermative in italiano, possono essere facilitati a comprenderne più rapidamente il significato. Inoltre, un altro importante esercizio può consistere nel far scandire agli alunni stranieri gli accenti delle singole parole anche per riprodurre correttamente il ritmo delle frasi, facendo attenzione a rispettare le pause.

Sappiamo che diversi studi, anche applicativi, e diversi metodi sull'apprendimento delle lingue - come il verbo-tonale di Petar Guberina [1992] - hanno evidenziato l'utilità della pratica musicale in generale ma, in particolare, dell'uso di canti *ad hoc*, che facilitano l'apprendimento degli elementi fonetici, ritmici e intonativi attraverso il medium melodico, in quanto difficilmente la resa melodica di un testo contraddice o non rispetta i caratteri della lingua, oltre a favorire la memorizzazione di vocaboli nuovi e l'apprendimento più rilassato e piacevole della stessa lingua seconda. Inoltre, l'apprendimento di una seconda lingua attraverso il canto offre agli alunni immigrati un'ulteriore possibilità di conoscere tratti della cultura del paese accogliente e l'esecuzione in coro dei canti memorizzati favorisce, allo stesso tempo, la socializzazione all'interno del gruppo-classe [Jo-

han A. Sloboda 1988]. Altra funzione importante svolta dai canti per l'insegnamento dell'italiano come L2 è la possibilità di sollecitare gli studenti alla «conoscenza della propria voce [che] è uno dei fattori di costruzione dell'identità individuale» [Serena Facci 1997, p. 45], obiettivo formativo rilevante per favorire l'inclusione degli alunni stranieri.

Per insegnare l'italiano agli studenti immigrati lavorando sulla musicalità delle parole, è quindi importante individuare un criterio di selezione dei canti da proporre in classe.

I CANTI DI TRADIZIONE ORALE PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2

Il criterio che ho seguito nella mia sperimentazione per la selezione dei brani da proporre agli studenti immigrati, frequentanti i corsi di italiano come L2, è stato quello di scegliere canti di tradizione orale legati a momenti e attività significative della vita di ogni essere umano – ad esempio, le musiche appartenenti al ciclo dell'anno e della vita [Serena Facci 2005, pp. 32-34] – anche per facilitare un confronto interculturale tra gli studenti immigrati e gli insegnanti italiani, sollecitando in ciascuno la memoria dei propri vissuti musicali, lo scambio e la loro reciproca trasformazione.

⁴⁷

Cfr. in merito AMEDEO DE DOMINICIS, *Intonazione* http://www.treccani.it/enciclopedia/intonazione_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/

51

Ho così selezionato 46 canti di tradizione orale europei ed extraeuropei, raggruppandoli in sei aree tematiche: canti per giocare, canti per lavorare, canti per danzare, canti per festeggiare, canti per raccontare, canti per pregare. Vorrei però sottolineare che queste aree tematiche non sono da considerarsi in modo rigido, poiché tra esse c'è comunque sempre la possibilità di uno scambio (ad esempio, è evidente la continua connessione tra i canti per danzare e quelli per festeggiare)⁴⁸ .

Inizialmente, gli studenti stranieri sono stati guidati a cantare ninne-nanne, conte e filastrocche in lingua italiana. Il lavoro con questo genere di repertorio ha sollecitato la memoria dei vissuti musicali degli alunni immigrati, spingendoli anche a ricordare i canti del loro repertorio infantile che, in un secondo momento, hanno insegnato ai compagni di diverse provenienze

e ai docenti, proponendo a loro volta anche elementi delle loro lingue madri. Oltre alla ninna-nanna toscana, *Babbo tornate*⁴⁹, a quella veneziana *La ninna-nanna-na-na-na ti canto*⁵⁰, alla conta siciliana *Lina, Lina, zoppa, zoppa*⁵¹ e alla filastrocca ligure *Girometta*,⁵² abbiamo così imparato ad intonare la conta bengalese, *Ag-dom bag-dom* e la filastrocca per conta albanese, *Një edhe një*⁵³.

Infatti, com'è stato sottolineato dall'etnomusicologo rumeno Costantin Brăiloiu, sebbene i diversi brani del repertorio infantile abbiano una propria fisionomia formale, essi sono accomunati dalle stesse leggi ritmiche alle diverse latitudini [Costantin Brăiloiu tr. it., 1982, pp. 104-139]. Il repertorio dei brani tramandati oralmente e continuamente trasformati sia dalla creatività dei bambini che li intonano per accompagnare i loro giochi, sia dagli adulti che li eseguono per indurre il sonno o per giocare con i bambini – proponendo anche modelli di comportamento linguistico, motorio e sociale [cfr. Sandro Biagiola, Giovanni Piazza 1992] – risponde poi al bisogno di musica comune a tutti gli esseri umani.

All'interno dello stesso gruppo-classe di studenti immigrati, sono risultati didatticamente funzionali all'insegnamento dell'italiano come L2 anche i canti di lavoro e per il lavoro.

Com'è noto, i canti 'euritmici' intonati durante lo svolgimento di un lavoro – a tutte le latitudini – oltre a scandire i movimenti ritmici muscolari, uditivi e visivi determinati dai gesti necessari alla realizzazione degli atti produttivi, hanno anche la funzione di alleviare le fatiche del lavoro stesso, perché imponendo il proprio tempo consentono ai lavoratori «un' evasione dal [tempo] reale» [Francesco Giannattasio 1992, p. 221].

Guidando gli studenti a intonare i canti del repertorio vocale associati a diversi ambiti produttivi come quello agricolo, della pastorizia, della pesca, dell'artigianato e domestico, è stato facilitato l'apprendimento di nuovi vocaboli, che hanno arricchito il loro lessico.

⁴⁸ Per una proposta didattica di canti italiani di tradizione orale, cfr. SERENA FACCI, GABRIELLA SANTINI, *Chants d'Italie. Pour chanter ensemble de 8 à 14 ans*, Parigi, Cité de la musique, 2012.

⁴⁹ Registrazione raccolta da DIEGO CARPITELLA il 12 dicembre 1965 a Lierna, tratta dall'LP *Musica Contadina dell'Aretino*, Albatros, vol.3, 1977.

⁵⁰ Canto registrato da ALAN LOMAX nel 1954 a Pellestrina (VE), tratto dall'LP *Folklore Musicale Italiano. RegISTRAZIONI ORIGINALI di Alan Lomax e Diego Carpitella*, vol.1, 1973.

⁵¹ Registrazione raccolta da PINO BIONDO a Troina (EN) il 9 settembre 1998, tratta dal CD *Suoni e Canti Popolari nella Provincia di Enna*, vol. II (Il Ciclo della Vita), Enna, Ethica (collana diretta da Pino Biondo), 2002.

⁵² Filastrocca ligure tratta dall'LP *Canti popolari di Liguria*, vol. 1 – *rime e filastrocche popolari, canti monovocali*, a cura di EDWARD NEILL, Albatros, VPA 8313, 33.30, "Documenti originali del folklore musicale europeo".

⁵³ La conta bengalese *Ag-dom bag-dom* e la filastrocca per conta albanese, *Një edhe një* sono state intonate in classe dagli studenti immigrati e registrate dai docenti. La prima è stata intonata da uno studente bengalese che frequentava i corsi di alfabetizzazione italiana presso il C.T.P. n°11 di Roma e la seconda da una studentessa albanese di Serena Facci, che frequentava la scuola media di Riano (RM) nel 1999.

All'interno di questo repertorio gli alunni hanno ascoltato e intonato il canto delle mondine, *Senti le rane che cantano*⁵⁴, la vignarola laziale a saltarello, *E dopo la veligna vie' l'uliva*⁵⁵, il canto dei battipali della laguna veneta, *Oh issa eh*⁵⁶, ma anche il canto in forma di dialogo intonato dalle donne del Benin mentre pestano le noci per fare il burro ritmando il gesto della pestatura nel mortaio, *Canto delle noci di karité*⁵⁷.

Facendo ascoltare più volte quest'ultimo canto di lavoro in cui due donne improvvisano un dialogo, è stato fornito loro un modello ritmico sulla base del quale ciascuno studente ha potuto improvvisare in italiano delle frasi su un argomento scelto dal gruppo (in quel caso si trattava dello svolgimento delle giornate dei componenti il gruppo-classe).

Ascoltando, poi, le registrazioni che documentano paesaggi sonori di ambienti di lavoro pastorali e contadini – ad esempio, *Suonata e richiami, l'estate e la transumanza di un paese in Calabria, Mesoraca*;⁵⁸ *Segnali di richiamo delle pecore e galline*, registrato nella provincia di Enna)⁵⁹ – che «pur non avendo una funzione dinamica, sono parte integrante dell'atto lavorativo» [Francesco Giannattasio 1992, p. 220], – gli studenti sono stati ulteriormente sollecitati al ricordo dei loro vissuti in ambienti simili e hanno iniziato a raccontarsi. Così un alunno afgano, che ha immediatamente riconosciuto l'ambiente di lavoro pastorale, ha raccontato di aver fatto il pastore nel suo paese, prima di emigrare in Italia. L'insegnante di italiano

come L2 ha approfittato per chiedere ai ragazzi quale lavoro facessero nel loro paese d'origine. Ne è scaturita una conversazione molto interessante e di confronto interculturale.

Anche l'ascolto dei *Segnali di richiamo delle pecore e galline* ha sollecitato un alunno afgano ad imitare il verso usato nel suo paese per 'parlare' con gli animali: *Ciai ciai* per farli deviare e *Are are* per farli andare avanti, che tutti noi abbiamo ripetuto; mentre un alunno bengalese ci ha informati che nel suo paese, per far allontanare le galline i contadini dicono *Già già*. Queste onomatopee sono influenzate dalle caratteristiche fonetiche delle rispettive lingue e rappresentano materiali pre-linguistici che possono essere utili (nel caso anche di gruppi infantili) per giochi sonori.

I canti di danza e quelli di festa hanno consentito all'insegnante di far intonare i testi in italiano agli studenti stranieri, che li hanno accompagnati scandendone il ritmo con i movimenti del corpo⁶⁰. Abbiamo potuto così sperimentare che la ritmicità dei canti per danza facilita la memorizzazione linguistica. L'esecuzione corale dei canti di questo repertorio ha anche favorito la socializzazione e il confronto interculturale all'interno del gruppo-classe. Infatti, molti alunni stranieri sono stati sollecitati a raccontare di rituali festivi ai quali hanno partecipato nel loro paese d'origine.

⁵⁴ Canto di risaia registrato a Quinto Vercellese (VC) il 30 giugno 1970 da SERGIO LIBEROVICI e EMILIO JONA, tratto dal CD allegato al saggio di FRANCO CASTELLI, EMILIO JONA e ALBERTO LOVATTO, *Senti le rane che cantano*, Roma, Donzelli, 2005.

⁵⁵ Canto registrato il 12 ottobre 1964 a Olevano Romano (RM) da BRUNO NATALETTI, GABRIELE ARRIGO e TRAN TU QUAM, tratto dal CD allegato al saggio a cura di ROBERTA TUCCI, *I "suoni" della Campagna romana. Per una ricostruzione del paesaggio sonoro di un territorio del Lazio*, Regione Lazio, Assessorato alla Cultura, Spettacolo, Sport e Turismo, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003.

⁵⁶ Canto registrato da ALAN LOMAX a Venezia nel 1954 e tratto dall'LP *Folklore musicale italiano. RegISTRAZIONI ORIGINALI di Alan Lomax e Diego Carpitella*, vol.1, 1973.

⁵⁷ Canto registrato da SIMHA AROM nel Benin agli inizi degli anni '70, tratto dall'LP *Dahomey*, Musical Atlas- Unesco Collection 064-18217, 1976.

⁵⁸ Registrazione di Antonello Ricci del 10 luglio 1993, tratta dal CD *Mesoraca. Vita musicale di un paese in Calabria*, AIMP XLII, Ginevra, Archives Internationales de Musique Populaire, Musée d'ethnographie, 1996.

⁵⁹ Registrazione di Pino Biondo, Sperlinga (EN) 1998, tratto dal CD *Suoni e Canti Popolari*

nella Provincia di Enna, vol. III (Il Lavoro), Enna, Ethica (collana diretta da Pino Biondo), 2002.

⁶⁰ Per una proposta didattica dei canti italiani di tradizione orale di danza e di festa cfr. SERENA FACCI, GABRIELLA SANTINI, *Chants d'Italie. Pour chanter ensemble de 8 à 14 ans*, cit., pp. 68-84.

53

Ad esempio, dopo i canti italiani di danza e di festa, abbiamo cautamente proposto l'ascolto in classe della danza del Marocco *Ahidus*, poiché diversi studenti provenivano proprio dal Marocco. Immediatamente, uno dei ragazzi immigrati ha esclamato con sorpresa: «Ma questa la suonavano e la ballavano i miei nonni in piazza!» E subito dopo ha iniziato a ballare sulla musica dell' *Ahidus*, coinvolgendo anche i compagni di classe ⁶¹.

I canti composti con le tecniche poetico-musicali espressive e narrative comunemente utilizzate dai cantori di tradizione orale (ad esempio, i cantastorie siciliani e i cantori toscani in ottava rima) ⁶² sono risultati utili in ambito didattico, poiché ciascun alunno straniero è stato guidato a memorizzare – oltre ai vocaboli nuovi – i moduli ritmico-melodici tradizionalmente impiegati dagli «artigiani delle parole e della musica» ⁶³.

Abbiamo così sfruttato, anche ai fini dell'insegnamento dell'italiano come L2, una tipica funzione che il verso svolge all'interno delle culture di tradizione orale. Infatti, riprendendo le parole di Diego Carpitella, sappiamo che «nelle culture di tradizione orale il verso si situa nel corredo mnemotecnico della collettività; [e che] Il verso è un segmento di queste 'tecniche della memoria' adottate per poter conservare e tramandare una cultura» [Diego Carpitella 1994, p. 9].

L'ascolto, l'imitazione e la memorizzazione delle parti cantate, recitate e declamate – che, com'è noto, spesso si alternano nel repertorio dei cantori di tradizione orale – hanno confermato la loro valenza didattica: gli studenti hanno lavorato sulla musicalità delle parole sperimentando con la propria voce diverse forme esecutive finalizzate all'intonazione e/o alla recitazione dei versi poetici dei racconti in musica proposti dall'insegnante.

In un secondo momento, gli stessi studenti stranieri hanno manipolato direttamente i moduli ritmico-melodici utilizzati dai cantori tradizionali

(come fossero stati i pezzi di un Lego) per comporre una loro storia in musica.

In particolare, un canto sacro intonato da alcuni poeti a braccio di Tolfa (RM) in occasione della festa di Sant'Antonio Abate⁶⁴, si è rivelato particolarmente adatto come modello ritmico-melodico per guidare gli adolescenti immigrati ad improvvisare alcuni versi poetici in italiano, in forma di preghiera⁶⁵.

In questo caso abbiamo lavorato con un canto che – facendo riferimento al criterio di classificazione dei brani di tradizione orale che ho scelto per l'organizzazione del repertorio da proporre in classe – pur utilizzando le tecniche improvvisative dei poeti a braccio, rientra nell'area tematica dei canti per pregare.

⁶¹ Registrazione tratta dal CD n°3, HUGO ZEMP (a cura di), *Les Voix du Monde. Une antologie des expressions vocales*, CNRS e Musée de l'Homme, Parigi, 1996. L'*Ahidus* è un'imponente danza collettiva, cantata e accompagnata con tamburi a cornice nella zona dell'alto Atlante orientale dai Berberi, che la eseguono soprattutto durante le occasioni festive connesse ai rituali di matrimonio e di circoncisione.

⁶² Per una proposta didattica dei canti narrativi italiani di tradizione orale cfr. SERENA FACCI, GABRIELLA SANTINI, *Chants d'Italie. Pour chanter ensemble de 8 à 14 ans*, cit., pp. 36-55. Per una descrizione dettagliata di un percorso didattico con i cantastorie siciliani, cfr. GABRIELLA SANTINI, *A scuola dai cantastorie: un'esperienza interculturale*, in «Musica Domani», XXIV, 2004, n°133, pp. 12-19.

⁶³ In questo caso estendo ai poeti-cantori delle diverse tradizioni orali la definizione *artigiani delle parole e della musica*, che è stata usata da Eric Charry per indicare i *griot* e distinguerli dagli appartenenti alle altre categorie socio-professionali dei Mandinga; ad esempio, dai *numu* (cacciatori) e dai *garanke* (conciatori di pelle e vasai). Cfr. in merito ERIC CHARRY, *Mande Music. Traditional and modern music of the Maninka and Mandinka of western Africa*, Chicago, The University of Chicago Press, 2000, p. 1.

⁶⁴ Brano registrato da Marco Müller a Tolfa (Rm) nel 1979, riportato nel CD allegato al testo di ROBERTA TUCCI (a cura di), *I "suoni" della Campagna romana. Per una ricostruzione del paesaggio sonoro di un territorio del Lazio*, cit., 2003.

⁶⁵ Questa esperienza didattica è descritta in modo dettagliato in GABRIELLA SANTINI, *Musica per l'italiano come seconda lingua*, cit., p. 38.

Quest'ultimo genere di repertorio ha anche favorito la promozione di percorsi di didattica interculturale.

Com'è noto, ogni sistema religioso è caratterizzato da un insieme di credenze e di pratiche rituali in cui la musica è quasi sempre impiegata con parole, gesti e oggetti simbolici assai diversi. Sappiamo, inoltre, che in molte religioni la recitazione dei testi sacri e delle preghiere è formalizzata sul piano sonoro (cantillazione, parlato ritmico, parlato intonato). Voci particolarmente pure (nel gregoriano cristiano) o particolarmente complesse armonicamente (nel buddhismo) sono utilizzate per entrare in contatto con la sfera più spirituale dell'esistenza mentre voci trasformate (in senso teatrale) – con o senza dispositivi quali portavoce o mirliton – vengono usate per la personificazione delle divinità.

Nel corso della mia ricerca sul campo, poiché l'intenzione era quella di partire dal vissuto dei ragazzi immigrati, considerando che tutti gli stranieri presenti erano musulmani, ho inizialmente fatto ascoltare al gruppo-classe una *Recitazione del Corano* registrata in Marocco⁶⁶. Ma gli studenti non hanno riconosciuto questa recitazione come una di quelle da loro praticate. Allora un ragazzo bengalese, di sua iniziativa, ha iniziato a recitare alcuni versetti del Corano e l'esperienza è così descritta nelle pagine del diario etnografico, che ho steso nel corso della mia ricerca sul campo :

A questo punto, Shariff recita per tutti noi una parte del Corano e si crea nell'aula un'atmosfera di forte partecipazione e di coinvolgimento emotivo. Quando il ragazzo bengalese termina la recitazione lo applaudiamo e lo ringraziamo⁶⁷.

Essendo Shariff un bengalese, l'insegnante di lingua ha cercato di capire se il ragazzo conoscesse il significato delle parole del Corano che aveva appena finito di recitare, ma dalle sue risposte ci è sembrato evidente che lo studente avesse memorizzato i versetti senza comprenderne il significato.

Soltanto a questo punto del percorso didattico ho proposto allo stesso gruppo-classe alcuni brani connessi a pratiche rituali che comprendessero canti italiani di tradizione orale legati a feste religiose (ad esempio, le *Ottave su San'Antonio*, più sopra citate, e l'inno alla Vergine, intitolato *Evvi-va la Vergini*, intonato dai bambini durante la festa dell'Assunta, che si celebra ogni anno a Randazzo, nel messinese, il pomeriggio di Ferragosto)⁶⁸.

Dunque, un percorso didattico sulle diverse forme di recitazione delle preghiere (percorso che può trovare spazio all'interno di progetti interdisciplinari sul delicato tema del dialogo interreligioso) ha consentito, in quell'esperienza, di sollecitare negli studenti un confronto tra differenti esempi di vocalità 'speciale', che caratterizzano pratiche rituali religiose presenti

‘altrove’, di farle loro intonare per sperimentare le potenzialità della propria voce offrendo, allo stesso tempo, un contributo all’arricchimento del lessico di ciascun alunno.

LE CANZONI ITALIANE PER L’INSEGNAMENTO DELL’ITALIANO COME L2

Facendo ricerca sul campo nella stessa classe di studenti immigrati, ho avuto poi l’opportunità di sperimentare l’impiego in ambito didattico anche del repertorio delle

66 67 68

CD n°1, HUGO ZEMP (a cura di), *Les Voix du Monde. Une anthologie des expressions vocales*, cit, 1996. Dal diario etnografico, mercoledì 7 gennaio 2009.

Registrazione tratta dal CD *Suoni e Culture. Documenti sonori dell’Archivio Etnomusicale Siciliano. Il*

Ciclo dell’anno, Palermo, CIMS (Centro per le Iniziative Musicali), 1996. 55

canzoni dei cantautori italiani per facilitare l’apprendimento dell’italiano come seconda lingua.

In accordo con la docente, abbiamo selezionato le canzoni italiane di cantautori come, ad esempio, Lucio Battisti, Angelo Branduardi, Fabrizio De André, Sergio Endrigo, Francesco Guccini e Gino Paoli, che sono entrate maggiormente a far parte della memoria collettiva. Alcune di queste canzoni sono diventate anche degli standard jazzistici e già da diversi anni sono state inserite nelle antologie dei libri di testo scolastici.

All’interno di questo repertorio, è stato utile scegliere delle canzoni con melodie logogeniche, che quindi rispettassero maggiormente gli elementi ritmici e intonativi della lingua parlata (come nel caso della canzone *Oggi ho incontrato mia madre* di Gino Paoli); mentre abbiamo cercato di evitare le canzoni con melodie patogeniche, più emozionali ma che si discostano molto dalla linea melodica e dall’andamento ritmico della lingua parlata, soprattutto nell’italiano (come nel caso della canzone *Almeno tu nell’universo* scritta da Bruno Lauzi insieme a Maurizio Fabrizio e cantata da Mia Martini)⁶⁹.

Il repertorio delle canzoni dei cantautori italiani è stato scelto anche per il fatto che, in genere, le melodie rispettano gli accenti della lingua parlata e l’ambito frequenziale dell’italiano. Inoltre, i testi di questo genere di canzoni offrono una grande varietà di forme grammaticali e sintattiche anche

complesse, che sono risultate utili in ambito didattico per insegnare agli studenti immigrati le regole della lingua italiana in modo graduale [cfr. Ciro Massimo Naddeo, Giuliana Trama 2006; Giuseppe Antonelli 2010].

Ad esempio, dal punto di vista dei contenuti grammaticali, *Alla fiera dell'est* di Angelo Branduardi (nata come reinvenzione di filastrocche popolari) può essere utile per lo studio dei verbi al passato remoto e dei pronomi relativi; *Ci vuole un fiore* di Sergio Endrigo, canzone per bambini molto semplice dal punto di vista linguistico, può guidare all'uso degli articoli determinativi e del verbo "volerci", molto comune nell'italiano parlato; *Domenica e lunedì* di Angelo Branduardi facilita lo studio dei pronomi e delle congiunzioni mentre *Il pescatore* di Fabrizio De André quello dei verbi al passato e la canzone *E penso a te* di Battisti-Mogol può introdurre all'uso del gerundio.

Seguendo questo criterio, ciascun insegnante potrà arricchire il repertorio delle canzoni che possono essere utili ad insegnare l'italiano come L2 agli studenti immigrati, fino a costruire un corpus articolato da cui attingere.

Del resto, questo tipo di selezione è già stata fatta per i metodi d'insegnamento della lingua inglese come L2, poiché nei paesi anglosassoni è stata affrontata ormai da lungo tempo questa stessa necessità che, invece, nel nostro paese è diventata urgente soprattutto a partire dagli anni Settanta, quando da terra di emigrazione l'Italia è diventata terra di immigrazione [Caritas/Migrantes 2008, pp. 15-16].

Osservando la pratica didattica messa in atto in modo intuitivo dalla docente di italiano come L2, mi è stato possibile verificare che effettivamente «la musica e il testo delle canzoni rispondono alle esigenze di "un'introduzione" emotiva alle più importanti unità semantiche, fonetiche e grammaticali» [Renzo Titone 1983, p. 3], facilitando l'apprendimento di una seconda lingua, come teorizzato già alla fine degli anni Settanta dallo psichiatra e psicoterapeuta bulgaro Gheorghii Losanov, che ho citato più sopra. Inoltre, l'insegnante di italiano cercava sempre di spiegare agli studenti il significato delle parole che non conoscevano facendo degli esempi legati al loro vissuto:

69

Cfr. in merito alla definizione di canzoni logogeniche e patogeniche, CURT SACHS, *La musica nel mondo antico*, Firenze, Sansoni, 1963, p. 28; STEFANO LA VIA, *Poesia per musica e musica per poesia. Dai trovatori a Paolo Conte*, Roma, Carocci, 2006, p. 43.

Mohammoud, egiziano, chiede il significato della parola *inverno* (presente nel testo della canzone *Domenica e lunedì* di Angelo Branduardi) che, inizialmente, confonde con *inferno* e la docente scrive sulla lavagna il nome delle stagioni. Inoltre, i ragazzi non conoscono il significato dei verbi *perdere, ritrovare, fermare, sprecare, durare, catturare, disprezzare e consumare*, ognuno dei quali viene spiegato dalla docente con degli esempi riferiti al vissuto dei presenti. Ad esempio, per far comprendere il significato del verbo *durare* viene chiesto ai ragazzi quanto tempo hanno impiegato per raggiungere l'Italia partendo dal loro paese, cioè quanto tempo è *durato* il loro viaggio. Veniamo così a sapere che il viaggio del ragazzo curdo è durato 3 mesi e 15 giorni, quello dell'egiziano 7 mesi, come quello dell'afgano, mentre il viaggio dell'albanese è durato 1 mese e soli 3 giorni quello del tunisino⁷⁰.

L'insegnante ha così avviato un lavoro sulla memoria del viaggio di migrazione del gruppo degli adolescenti: ciascuno studente è stato sollecitato a raccontare il proprio viaggio migratorio, che ha sicuramente comportato - come ha osservato Graziella Favaro - delle «“fratture” emotive ed affettive» [Graziella Favaro 2007, p. 111] con quella parte di vita che ognuno di loro ha condotto altrove.

In questo modo, è stato possibile prendere spunto dal testo di una canzone per fare leva su un fattore emotivo, spingendo gli allievi a narrare in lingua italiana un episodio autobiografico significativo della propria esperienza migratori. Del resto, tra i diversi approcci metodologici più diffusamente utilizzati nell'insegnamento/apprendimento di una lingua seconda, sappiamo che proprio il metodo autobiografico si propone di insegnare la seconda lingua a partire da temi e contenuti legati alle storie di vita degli apprendenti perché, come sottolinea la stessa Favaro:

[...] l'utilizzo nel tempo [...] di “solleccitatori” autobiografici, oltre che efficace per l'apprendimento della L2, si rivela positivo anche in termini psicologici e affettivi. Raccontare [...] parti della propria storia permette a ciascuno di sentirsi accolto e consente anche di costruire fili e ponti tra la propria vita qui e la parte della propria storia condotta altrove [Graziella Favaro 2002, p. 135].

L'intonazione delle parole delle canzoni, poi, ha facilitato gli studenti stranieri anche a pronunciare le singole parole dei testi poetici. Ad esempio, nel corso di alcune lezioni dedicate alla recitazione del testo della canzone *Il Disertore*, di Boris Vian, è emerso che gli studenti stranieri imparavano più facilmente i versi se erano cantati:

[...] si prova la recitazione del testo poetico contro la guerra di Boris Vian: *Il Disertore*. I ragazzi declamano le parole del primo verso “Egregio presidente...” in arabo, persiano, francese, italiano, inglese e rumeno alternandosi in un frenetico accelerando. Quando gli

studenti vengono chiamati a ripetere le parti che gli sono state assegnate in italiano, dimostrano maggiore facilità ad intonare i versi sul modello dell'interpretazione di questo testo fatta da Ivano Fossati, piuttosto che a recitarli; dunque, l'insegnante fa riascoltare la registrazione della versione del cantante italiano prima di far riprendere a ciascun ragazzo la recitazione dei versi de *Il Disertore*⁷¹.

Anche lavorando con adulti italiani che hanno frequentato seminari di aggiornamento su questa tematica⁷², ho potuto verificare che è più semplice pronunciare le parole di una lingua straniera da imparare se vengono cantate. In particolare, gli italiani adulti hanno

⁷⁰ Dal diario etnografico, mercoledì 30 gennaio 2008.

⁷¹ Dal diario etnografico C.T.P., mercoledì 21 maggio 2008.

⁷² Il seminario di formazione nel corso del quale è stato possibile sperimentare questa potenzialità didattica della musica – intitolato *La musica per l'insegnamento della lingua straniera (L2)*, rivolto ai docenti della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e dei C.T.P. – è stato organizzato dall'Istituto Interculturale di Studi Musicali Comparati della Fondazione Giorgio Cini di Venezia e guidato da Serena Facci e me medesima nei giorni 23 e 24 ottobre 2013.

57

confermato di avere maggiore facilità a ripetere per imitazione una filastrocca cinese cantandone le parole piuttosto che scandendole solo ritmicamente⁷³.

Inoltre, lavorando con canzoni di tipo cumulativo – ad esempio, *Alla fiera dell'Est* di Angelo Branduardi, che ho già più sopra indicato tra le canzoni utili per insegnare agli stranieri alcune forme grammaticali della lingua italiana – è stata anche facilitata la memorizzazione di numerosi vocaboli 'nuovi', come si può rilevare dalla rilettura di alcune pagine del mio diario etnografico:

Trattandosi di un brano di tipo enumerativo e cumulativo [*Alla Fiera dell'Est* di Angelo Branduardi], la comprensione delle parole è facilitata e, continuando a ripetere più volte gli stessi termini, a poco a poco tutti gli studenti immigrati iniziano a comprendere il significato del racconto.

Particolare attenzione, poi, viene riservata anche alla conoscenza dei nomi degli animali, che vengono disegnati sulla lavagna dall'insegnante.

La memorizzazione delle parole, di cui ormai gli studenti hanno compreso il significato, viene facilitata insegnando loro ad intonare il testo. Il brano viene fatto cantare sia in coro

che per piccoli gruppi, assegnando a ciascun gruppo una strofa mentre il ritornello è ripetuto da tutti.

L'impressione che ricevo è che per mezzo della pratica corale è possibile far intonare agli studenti più volte uno stesso testo, sebbene sia molto ripetitivo, senza rischiare che si annoino, facilitando così la memorizzazione delle parole 'nuove' in modo divertente⁷⁴.

Osservando il comportamento dei ragazzi immigrati nel corso degli incontri è stato così possibile verificare che le canzoni memorizzate hanno svolto la funzione di formulario mnemonico, che si è rivelato prezioso per imparare una seconda lingua⁷⁵.

Altra strategia didattica sperimentata con la docente di italiano come L2 è stata quella di far drammatizzare al gruppo-classe il contenuto dei testi delle canzoni mentre ne ascoltavano la registrazione:

Prima di terminare la lezione, però, l'insegnante fa cantare ai ragazzi la canzone *Porta Portese*, mentre alcuni di loro mimano la scena descritta nel testo di Claudio Baglioni: la folla del mercato, i diversi banchi (sostituiti dalle sedie) con le merci esposte, l'arrivo della ragazza con il nuovo fidanzato ecc. Il risultato sembra efficace, perché il significato di molti termini, che non era stato ben compreso da alcuni studenti, viene chiarito attraverso il coinvolgimento di ciascun ragazzo nella narrazione della storia, perché a tutti loro è stato assegnato un ruolo.

Il momento di maggiore partecipazione emotiva del gruppo, comunque, è quello legato alla spiacevole sorpresa riservata al protagonista della canzone che, ad un certo punto, capisce di essere stato tradito dalla sua fidanzata (IV strofa): si aggirano a braccetto tra i banchi del mercato i due ragazzi nigeriani Joi e Coscia – che fanno le parti della fidanzata del protagonista e del suo rivale – ma quando li vede l'egiziano Mahamoud – che ha il ruolo di protagonista - dice: "Io l'ammazzo!", senza che fosse stato concordato⁷⁶.

Com'è noto, la strategia didattica relativa al coinvolgimento del linguaggio del corpo per facilitare l'apprendimento di una lingua straniera, è suggerita da diversi approcci metodologici induttivi e affettivo-comunicativi [Graziella Favaro 2002, pp. 113-137]⁷⁷.

⁷³ In quell'occasione, abbiamo lavorato con una filastrocca cinese registrata da Serena Facci mentre la intonava 'Amy' Zeng Huayan, dottoranda presso l'Università di "Tor Vergata" di Roma.

⁷⁴ Dal diario etnografico C.T.P., mercoledì 23 gennaio 2008.

⁷⁵ Cfr. in merito JOHAN A. SLOBODA, *Il contesto della mente musicale: cultura e biologia*, in Johan A. Sloboda, *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*, cit., tr. it. 1988, p. 407: "La musica fornisce una cornice mnemonica unica entro cui le persone possono esprimere, con l'organizzazione temporale di suoni e gesti, la struttura delle loro conoscenze

e delle relazioni sociali. Le canzoni, i discorsi e le poesie organizzate ritmicamente formano il deposito più importante di conoscenze umane delle culture non alfabetizzate.”

⁷⁶ Dal diario etnografico, mercoledì 6 febbraio 2008.

⁷⁷ Cfr. in merito anche ANDREA NAVA, *La suggestopedia*, in Maria Cecilia Rizzardi, Monica Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano, LED, 2005, p. 420: “L’uso della drammatizzazione e della

Credo sia da evidenziare, a questo proposito, che l’insegnante di italiano come L2, prof. Gabriella Nocchi, ha lavorato molto sulla musicalità delle parole senza trascurare però l’espressione mimico-gestuale degli studenti; dunque, gli adolescenti e le donne immigrate hanno imparato l’italiano anche curando gli aspetti non verbali della lingua: il linguaggio del corpo, la prossemica, gli sguardi, i gesti e le espressioni del volto.

Del resto, anche Graziella Favaro ha sottolineato che:

Il riferimento agli aspetti non verbali della lingua, alla dimensione ‘nascosta’, al linguaggio del corpo, ci invita ancora una volta a considerare come componente peculiare dell’insegnamento/apprendimento della L2 l’approccio interculturale. Imparare la nuova lingua significa, per l’alunno straniero, essere profondamente immerso nei significati, nei riferimenti, nella rappresentazione del mondo che essa veicola. Significa [...] entrare in contatto con suoni, parole e alfabeti diversi, sperimentare e incontrare altri punti di vista, decentrarsi e provare a mettersi “nei panni di...” [ad esempio anche drammatizzando il testo di una canzone] in un percorso di apprendimento – che integra le dimensioni cognitive, linguistiche e affettive – che diventa arricchente per tutti [Graziella Favaro 2002, p. 131].

CONCLUSIONI

Sulla base dei risultati che ho rilevato facendo osservazione-partecipante all’interno di un gruppo-classe di studenti immigrati frequentanti i corsi di alfabetizzazione in lingua italiana, sono state confermate le due ipotesi privilegiate dalle quali ha preso avvio la mia ricerca sul campo: una di carattere affettivo-relazionale e l’altra di carattere cognitivo.

Rispetto all’ipotesi di carattere affettivo-relazionale, il percorso con le musiche del mondo di tradizione orale ha dimostrato che sollecitando la ‘visibilità musicale’ delle culture dei paesi di provenienza degli studenti stranieri, è possibile promuovere un lavoro sulla loro memoria musicale. Inoltre, guidandoli ad ascoltare e ri-manipolare creativamente i brani del repertorio di tradizione orale, gli studenti immigrati possono essere aiutati a raccontare i propri vissuti, a confrontarli e a scambiarli tra loro e con i do-

centi fino a trasformare le proprie identità, con una ricaduta positiva anche sull'apprendimento della lingua italiana.

È stato inoltre possibile verificare, rispetto all'ipotesi di carattere cognitivo, che l'insegnamento dell'italiano come L2 attraverso le canzoni, basato sulla cura della musicalità delle parole, facilita la memorizzazione dei termini 'nuovi' grazie anche all'associazione tra i suoni delle parole e l'arco melodico dal quale sono rivestite, contribuendo così ad arricchire il lessico dello studente straniero.

Per facilitare gli alunni immigrati nell'apprendimento dell'italiano, si è rivelato prezioso il lavoro sui testi poetici dei canti, incentrato su esercizi finalizzati a curare la pronuncia del suono dei singoli fonemi, la loro intonazione e la scansione ritmica, facendo attenzione a rispettare gli accenti di ciascuna parola e le pause fra esse. L'insegnamento dell'italiano agli studenti immigrati è stato quindi caratterizzato dalla cura degli aspetti musicali interni alla lingua che, come hanno anche evidenziato recenti studi dell'etnomusicologo Francesco Giannattasio, sono legati alla sua struttura [FRANCESCO GIANNATTASIO 2005, pp. 1003- 1036].

Dunque, la musica può favorire l'inclusione di ciascun alunno immigrato, promuovendone sia la creatività che la socializzazione. Allo stesso tempo, l'attivazione di percorsi didattici incentrati sull'uso di un repertorio di canti selezionati *ad hoc*, può facilitare gli studenti stranieri nell'apprendimento dell'italiano come una seconda lingua.

mimica permette di sfruttare le potenzialità di apprendimento anche dell'emisfero destro, facilitando l'assimilazione profonda e duratura delle strutture di una lingua seconda”.

Sulla base di queste considerazioni, risulta evidente che è importante una formazione anche musicale dei docenti di italiano come L2.

Inoltre, dalla ricerca sul campo che ho avuto l'opportunità di condurre, mi sembra sia emersa la necessità di lavorare per organizzare un repertorio di canti italiani scelti all'interno di diversi generi – che spazi dalla musica di tradizione orale a quella popular e colta – per strutturare una metodologia adeguata a rispondere alla *sfida* imposta alla scuola dal graduale e costante aumento degli alunni immigrati, che devono imparare l'italiano per accelerare il loro percorso di inclusione scolastica e sociale.

BIBLIOGRAFIA

ANTONELLI GIUSEPPE, *Ma cosa vuoi che sia una canzone. Mezzo secolo di italiano cantato*, Bologna, Il Mulino, 2010.

BIAGIOLA SANDRO, GIOVANNI PIAZZA, *Orff- Schulwerk. Musica per i bambini*, Milano, Zerboni, 1992.

BRĂILOIU COSTANTIN, *Folklore musicale 2*, Roma, Bulzoni, 1982.

CARITAS /MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2008. XVIII Rapporto*, Roma,

Idos, 2008.

CARPITELLA DIEGO, *I codici incrociati*, in Adelaide Pescatori, Paolo Bravi (a cura di) con la supervisione di Francesco Giannattasio, *Il verso cantato. Atti del Seminario di studi (aprile-giugno 1988)*, Roma, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", 1994.

FACCI SERENA, *Capre, Flauti e Re. Musica e confronto culturale a scuola*, Torino, EDT, 1997.

FACCI SERENA, *Conoscere le musiche del mondo per capire meglio la realtà*, in «Musica Domani», XXXV, 2005, n.134, pp. 32-34.

FACCI SERENA, SANTINI GABRIELLA, *Chants d'Italie. Pour chanter ensemble de 8 à 14 ans*, Parigi, Cité de la musique, 2012.

FAVARO GRAZIELLA, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano, La Nuova Italia, 2002.

FAVARO GRAZIELLA, *Italiano L2 "su misura". Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche*, in Elena Pistolesi (a cura di), *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 2007.

GIANNATTASIO FRANCESCO, *Il concetto di musica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1992.

GIANNATTASIO FRANCESCO, *Dal parlato al cantato*, in Jean-Jacques Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della musica*, vol. V (*L'unità della musica*), Torino, Einaudi, 2005, pp. 1003-1036.

GUBERINA PETAR, *La structure dans la méthode audio-visuelle structuro-globale (SGAV)*, in *Evaluation and Language Teaching – Essays in honour of Frans Van Passel (87-97)*, Bern, Peter Lang Inc. European Academic Publishers, 1992.

LA VIA STEFANO, *Poesia per musica e musica per poesia. Dai trovatori a Paolo Conte*, Roma, Carocci, 2006.

LEVITIN DANIEL, *Fatti di musica. La scienza di un'ossessione umana*, ISBN, Milano 2008.

MIUR, *Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, 2006.

MIUR - Ufficio di Statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2012/2013*, 2013.

MIUR, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, 2012.

MIUR, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 2012a.

MITHEN STEVEN, *The Singing Neanderthals. The Origins of Music, Language, Mind and Body*, Harvard University Press, 2007.

NADDEO CIRO MASSIMO, GIULIANA TRAMA, *Canta che ti passa. Imparare l'italiano con le canzoni*, Firenze Alma, 2006.

NAVA ANDREA, *La suggestopedia*, in Maria Cecilia Rizzardi, Monica Barsi (a cura di), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano, LED, 2005.

PARLAMENTO, CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione*, 18 dicembre 2006. PATEL ANIRUDDH D., *Music, Language and the Brain*, Oxford-New York, Oxford

University Press, 2011.

SACHS CURT, *La musica nel mondo antico*, Firenze, Sansoni, 1963.

SANTINI GABRIELLA, *A scuola dai cantastorie: un'esperienza interculturale*, in «Musica Domani», XXXIV, 2004, n°133, pp. 12-19.

SANTINI GABRIELLA, *Valorizzazione degli universi sonori nella didattica interculturale*, tesi di dottorato in Etnologia ed Etnoantropologia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", 2010, inedita.

61

SANTINI GABRIELLA, *Musica per l'italiano come seconda lingua*, in «Musica Domani», XLIII, 2013, n.168, pp. 35-39.

SLOBODA JOHAN A., *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Oxford University Press, 1985 (tr. it. di Gabriella Farabegoli, *La Mente Musicale. Psicologia Cognitivista della Musica*, Bologna, Il Mulino, 1988).

TITONE RENZO, *Prefazione in L'italiano*, appendice al volume di Georgi Losanov, Evelina Gateva, *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Bulzoni, 1983.

DISCOGRAFIA

CD

RICCI ANTONELLO (a cura di), *Mesoraca. Vita musicale di un paese in Calabria*, AIMP XLII, Ginevra, Archives Internationales de Musique Populaire, Musée d'ethnographie, 1996.

Suoni e Culture. Documenti sonori dell'Archivio Etnomusicale Siciliano. Il Ciclo dell'anno, Palermo, CIMS (Centro per le Iniziative Musicali), 1996.

ZEMP HUGO (a cura di), *Les Voix du Monde. Une anthologie des expressions vocales*, n. 1, Parigi, CNRS e Musée de l'Homme, 1996.

ZEMP HUGO (a cura di), *Les Voix du Monde. Une antologie des expressions vocales*, n. 3 CNRS e Musée de l'Homme, Parigi, 1996.

Suoni e Canti Popolari nella Provincia di Enna, vol. II (Il Ciclo della Vita), Enna, Ethica (collana diretta da Pino Biondo), 2002.

Suoni e Canti Popolari nella Provincia di Enna, vol. III (Il Lavoro), Enna, Ethica (collana diretta da Pino Biondo), 2002.

TUCCI ROBERTA (a cura), *I “suoni” della Campagna romana. Per una ricostruzione del paesaggio sonoro di un territorio del Lazio*, Regione Lazio, Assessorato alla Cultura, Spettacolo, Sport e Turismo, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003.

CASTELLI FRANCO, JONA EMILIO e LOVATTO ALBERTO, *Senti le rane che cantano*, Roma, Donzelli, 2005.

LP

Folklore Musicale Italiano. RegISTRAZIONI ORIGINALI di Alan Lomax e Diego Carpitella,

vol.1, 1973.

SIMHA AROM (a cura di), *Dahomey*, Musical Atlas-Unesco Collection 064-18217, 1976. *Musica Contadina dell’Aretino*, Albatros, vol.3, 1977.

NEILL EDWARD (a cura di), *Canti popolari di Liguria*, vol. 1 – *rime e filastrocche popolari, canti monovocali, Documenti originali del folklore musicale europeo*, Albatros, VPA 8313, 33.30.

SITOGRAFIA

<http://aaas.confex.com/aaas/2010/webprogram/Session1521.html>

Abstract del Symposium su *Music-Language: Interactions in the Brain*, 2010.

http://www.treccani.it/enciclopedia/intonazione_%28Enciclopedia_dell%27Italiano_%29/

DE DOMINICIS AMEDEO, *Intonazione*.

<http://www.edscuola.it/archivio/lre/cerling.html>

Manzelli Paolo, *Cervello e linguaggio. Sintetiche osservazioni e riflessioni*, Educazione

e scuola.

<http://cercor.oxfordjournals.org/content/18/4/828.abstract>

WONG PATRICK C.M. et al, *Volume of Left Heschl's Gyrus and Linguistic Pitch Learning*, *Cerebral Cortex*, XVIII, 4, pp. 828-836.