

MATTEO BROGGINI

Milano

## «TAKE A BACK SEAT»: DUE ATTIVITÀ COOPERATIVE PER L'INSEGNAMENTO DELLA MICROLINGUA MUSICALE AD APPRENDENTI STRANIERI

La crescente presenza di strumentisti e cantanti stranieri nei Conservatori italiani rende sempre più necessaria la progettazione di attività didattiche di supporto finalizzate all'insegnamento della microlingua musicale in un contesto di italiano L2. Questo articolo illustra due attività didattiche, facilmente replicabili anche con materiali differenti da quelli proposti a mo' di esempio e che applicano alla microlingua musicale italiana i principi della glottodidattica umanistico-affettiva e del *cooperative learning*.

### CONTESTO TEORICO

L'insegnamento di una microlingua o, più propriamente, lingua per scopi specifici (LSP), pone il docente di L2/LS di fronte a sfide in gran parte differenti da quelle della quotidiana prassi didattica con la lingua per scopi generali (LSG). Come osservano Ron Howard e Gillian Brown nell'introduzione ad un importante volume,<sup>1</sup> «la relazione tra insegnante e studente in una LSP è radicalmente differente da quella in una LGP: lo studente è spesso un esperto in un campo del quale l'insegnante sa poco o nulla». La conclusione degli studiosi è un'arguta (ma per questo non meno incisiva) prescrizione didattica: «l'insegnante di LSP deve fare un passo indietro [take a back seat] più spesso che un insegnante di lingua generale, e questa è una delle lezioni più difficili che deve imparare».<sup>2</sup>

Spunti interessanti, che permettono al docente di «take a back seat» con serenità ed efficacia operativa, vengono *in primis* dalla glottodidattica umanistico-affettiva, la quale sottolinea – a ragione – la necessità di un processo di apprendimento che coinvolga i discenti in modo attivo, cooperativo, piacevole e rispettoso dei bisogni e della personalità del singolo. In questa prospettiva, il docente di italiano L2 rinuncia al ruolo «di unico protagonista della scena» per divenire «un facilitatore dell'apprendimento, un organizzatore di ambienti

---

<sup>1</sup> R. HOWARD - G. BROWN, *Teacher Education for LSP*, Clevedon-Philadelphia-Toronto-Adelaide-Johannesburg, Multilingual Matters Ltd, 1997.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 3 (traduzione di chi scrive; orig.: «The teacher-student relationship in LSP is radically different from that in LGP: the student is often an expert in a field of which the teacher has little or no knowledge ... The LSP teacher must take a back seat more often than the general language teacher, and this is one of the most difficult lessons she or he must learn»).

complessi di apprendimento, un facilitatore del processo comunicativo».<sup>3</sup> Nel nostro contesto, particolarmente rilevanti saranno il riconoscimento e lo sfruttamento didattico dell'apprendente di microlingua musicale italiana come musicista già formato in madrelingua, portatore cioè di competenze che non solo non vanno dimenticate ma che, opportunamente valorizzate, possono rappresentare una risorsa che rende l'apprendimento più semplice ed efficace (cfr. *infra* l'attività *Con parole sue*).

Nel momento in cui abbandona il suo ruolo tradizionalmente centrale a tutto vantaggio degli studenti, il docente necessita però di metodologie che gli consentano di gestire in modo ottimale e non dispersivo il processo di apprendimento. Validissimo risulta in questo senso l'apporto del *cooperative learning*, «un vasto movimento educativo che, pur partendo da prospettive teoriche diverse, applica particolari tecniche di cooperazione in classe»<sup>4</sup> e si caratterizza, al pari di altri metodi cooperativi (*peer learning*, *peer tutoring*) per il suo focalizzarsi, ai fini dell'apprendimento, sulle risorse dello studente. Tra i molti principii operativi del *cooperative learning*, giova qui menzionare (in quanto trovano concreta applicazione nelle attività didattiche proposte, cfr. *infra*) quelli di interdipendenza positiva e di *leadership* distribuita.

Si ha una condizione di interdipendenza positiva «quando sussiste una correlazione positiva tra gli individui per il conseguimento di un obiettivo: ciascuno ha la percezione di poter conseguire il proprio obiettivo se e solo se anche coloro che hanno con lui un legame cooperativo possono fare lo stesso».<sup>5</sup> Concretamente, essa «può essere ottenuta mediante obiettivi didattici interconnessi ... e potenziata mediante premi ..., risorse condivise ... e ruoli complementari».<sup>6</sup> Le varie fasi in cui si articolano le attività di seguito illustrate, specie quelle ludiche, si basano imprescindibilmente su questo principio.

La *leadership* distribuita è invece una «forma di leadership collaborativa» in cui uno o più studenti sono chiamati a svolgere un ruolo preminente, a livello

---

<sup>3</sup> F. CAON, *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina, 2005, pp. 20 e 53.

<sup>4</sup> M. COMOGLIO - M. A. CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS, 1996, p. 14.

<sup>5</sup> M. DEUTSCH, *Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes*, in *Nebraska Symposium on Motivation*, a cura di M. R. Jones, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 1962, pp. 275-320: 276 (traduzione di chi scrive; orig.: «Positive interdependence exists when there is positive correlation among individuals' goal attainments: individuals perceive that they can attain their goals if and only if the other individuals with whom they are cooperatively linked also reach their goals»).

<sup>6</sup> D. W. JOHNSON - R. T. JOHNSON, *Making Cooperative Learning Work*, «Theory into Practice», XXXVIII/2, 1999, pp. 67-73: 71 (traduzione di chi scrive; orig.: «Positive goal interdependence must be established through mutual learning goals ... In order to strengthen positive interdependence, joint rewards ..., divided resources ..., and complementary roles ... may also be used»).

gestionale, rispetto agli altri; essa è contraddistinta da un’impostazione «più flessibile e meno strutturata»,<sup>7</sup> dal momento che la preminenza assegnata ad uno o più studenti ha carattere non esclusivo (il ruolo può essere assegnato a chiunque e, nel corso del ciclo di studi, avverrà una rotazione che coinvolgerà tutti gli studenti) e non definitivo (la preminenza ha carattere transitorio e temporaneo). Il ricorso alla *leadership* distribuita «consente al gruppo ... risultati maggiori rispetto al lavoro individuale» ed inoltre porta con sé benefici didattici in termini di concentrazione degli apprendenti e di solidarietà del gruppo.<sup>8</sup> L’attività *Spar(t)ito* offre (cfr. *infra*) un esempio di concreta applicazione del principio di *leadership* distribuita.

#### CONTESTO DIDATTICO

Le attività di seguito illustrate sono state progettate e sperimentate negli anni 2000 presso il Centro di lingua e cultura italiana per stranieri, uno dei maggiori istituti di italiano L2 di Milano. Hanno avuto come destinatari musicisti stranieri, in particolare cantanti asiatici iscritti a corsi (di gruppo o individuali) di italiano per musica, in preparazione all’esame di ammissione ad un Conservatorio e/o per l’esigenza di comprendere meglio le spiegazioni del maestro di canto. Obiettivi delle attività sono la presentazione e il fissaggio di termini specifici della microlingua musicale italiana.<sup>9</sup>

Benché concepite e sviluppate nel contesto specialistico poc’anzi tratteggiato, le due attività didattiche di seguito descritte sono utilizzabili anche per percorsi CLIL.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> H. CHRISPEELS, *The Dynamics of Sharing and Distributing Leadership*, in *Learning to Lead Together*, a cura di H. Chrispeels, Thousand Oaks, CA, Sage Publications Inc., 2004, p. 5 (traduzione di chi scrive; orig: «Distributed leadership is a form of collaborative leadership ... more encompassing and less structured»).

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 5 (traduzione di chi scrive; orig.: «[distributed leadership] allows the group ... to accomplish more than the individual could alone»).

<sup>9</sup> Una versione in lingua inglese è stata proposta con successo ad insegnanti italiani nell’ambito del laboratorio di formazione “L’italiano per musicisti” (Centro di lingua e cultura italiana per stranieri, 2010 e, in versione e-learning, maggio-giugno 2012).

<sup>10</sup> Coniato nel 1994 da David Marsh, il termine CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) indica «una metodologia che richiede un forte collegamento tra lingua e disciplina non linguistica allo scopo di sviluppare l’apprendimento disciplinare in modo prioritario ma, contemporaneamente, potenziare l’uso della lingua straniera. ... Nella realtà quotidiana di insegnamento, il CLIL si traduce in lezioni di storia, geografia, matematica e di altre materie che vengono tenute in lingua straniera»: G. SERRAGIOTTO, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, Utet, 2014, p. 35 sg.

ATTIVITÀ 1 – *Con parole sue*

L'attività è stata progettata in modo da rispettare alcuni presupposti fondamentali, tra i quali, anzitutto, il criterio di verosimiglianza del contesto di ricezione: gli studenti lavorano infatti su un audio autentico (trasmissione radiofonica, registrazione della masterclass di un cantante, registrazione della propria lezione, film, ecc.) per simulare o riprodurre il contesto e il canale in cui normalmente sono esposti alla terminologia che andranno a studiare. Si è poi scelto un metodo di lavoro che consenta loro di appropriarsi dei contenuti in autonomia (senza cioè una lunga spiegazione frontale del docente), valorizzandone al tempo stesso le preconcoscenze musicali: i destinatari hanno già alle spalle studi musicali in patria e hanno esigenza di imparare a nominare in italiano ciò che conoscono perfettamente in madrelingua. L'attività proposta, infine, può essere replicata attraverso l'impiego di un'ampia e variegata gamma di altri materiali analoghi a quello di seguito presentato.

Si consideri, ad esempio, una scena (da 132' 05" a 135' 56") di *Amadeus* di Milos Forman (USA, 1984) – film forse discutibile, ma non avaro di spunti didattici. Ormai in fin di vita, Mozart detta alcune sezioni del *Requiem* a Salieri, che le trascrive sul pentagramma; l'operazione comporta un serrato dialogo, ricco di terminologia musicale (nell'impossibilità di fornire qui il video della scena, rimando alla trascrizione proposta in appendice: essa consentirà al lettore di formarsi una rapida opinione del suo contenuto).

L'attività si svolge in due fasi successive: *a)* ascolto analitico lessicale e *b)* sviluppo della competenza lessicale.

*a) Fase 1: ascolto analitico lessicale*

Dopo una breve presentazione della scena (le informazioni del paragrafo precedente sono sufficienti), l'insegnante la mostra un paio di volte, chiedendo agli studenti di annotare il maggior numero di termini che, a loro avviso, sono propri della microlingua musicale italiana, anche se non ne conoscono il significato. Se l'attività è proposta ad un gruppo, dopo ogni visione l'insegnante invita gli studenti a confrontare vicendevolmente i propri appunti, lavorando a coppie. Terminata la seconda visione (e, eventualmente, il secondo confronto a coppie), l'insegnante consegna (se si lavora con un gruppo, un set per studente o per coppia) i cartoncini indicati come "Materiale 1" (cfr. appendice), debitamente ritagliati, spiegando che in ogni set solo 14 dei 20 cartoncini contengono parole o espressioni presenti nella scena di *Amadeus*<sup>11</sup> (i cartoncini vanno distribuiti in modo da render visibile solo il lato che riporta i termini musicali: gli studenti non potranno quindi voltarli se non al momento della verifica alla fine

---

<sup>11</sup> Nella scheda "Materiale 1" (cfr. appendice), i termini non presenti nella scena sono gli ultimi sei.

dell’attività). L’insegnante chiede allora di dividere i cartoncini in due gruppi: termini pronunciati nella scena *vs* termini non pronunciati.

Semmai dovesse rendersi necessario, la sequenza filmica può essere vista anche altre volte. Quando gli studenti hanno terminato l’attività (o fatto il massimo possibile per svolgere la consegna), l’insegnante li invita a voltare i cartoncini per verificare la correttezza del proprio lavoro: solo quelli che, sul lato finora nascosto, presentano il celebre profilo di Mozart corrispondono ai termini effettivamente pronunciati nella scena (cfr. “Materiale 2” in appendice).

*b) Fase 2: sviluppo della competenza lessicale*

Sino a questo punto gli studenti hanno lavorato con un testo orale a soggetto musicale, praticando la capacità di identificare in esso i termini tecnici, anche se non ne conoscono il significato. Ora bisogna che lo imparino. Come? L’ipotesi di una spiegazione diretta del docente è stata scartata, poiché non è detto che lo studente possieda un livello di competenza in italiano sufficiente a capirla, o che l’insegnante di L2, anche se non sprovvisto di conoscenze musicali, abbia reali esperienze e competenze pedagogiche sull’insegnamento della musica. È nostra intenzione piuttosto voler sfruttare come risorsa le conoscenze tecniche delle quali i musicisti stranieri sono già in possesso (ma nella loro lingua), ritenendo comunque che la qualità dell’apprendimento sia decisamente più elevata quando si mettono in gioco le conoscenze e le competenze già acquisite.

La fase operativa ha inizio con la consegna agli studenti (nel caso di gruppi, un set per coppia) dei cartoncini indicati come “Materiale 3” (cfr. appendice), debitamente ritagliati. Su ognuno di essi c’è un’immagine che spiega ciascuno dei 14 termini tecnici (le immagini sono prese da [http://commons.wikimedia.org/wiki/Musical\\_notation](http://commons.wikimedia.org/wiki/Musical_notation)). Gli studenti devono collegare le parole alle immagini, senza aver timore di sbagliare e facendo anzitutto gli abbinamenti che ritengono più sicuri (se si lavora con gruppi, va incentivato il confronto tra coppie diverse).

Solo dopo che gli studenti hanno svolto il compito, l’insegnante svela la soluzione consegnando loro una copia del “Materiale 4” (cfr. appendice), il quale andrà conservato e studiato a casa. In questa fase di verifica è indispensabile prevedere anche un intervento del docente finalizzato ad approfondire i concetti trattati, sollecitando gli studenti ad avanzare richieste di chiarimento, osservazioni o curiosità in proposito.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Nel lavoro in classe è stato anche previsto di ritornare sul lessico presentato, per monitorarne e/o facilitarne l’apprendimento. Sono state sperimentate con successo attività di abbinamento parola-immagine del tipo “*memory*” (con i cartoncini del “Materiale 1” da una parte e quelli del “Materiale 3” dall’altra: obbligatorio prendere per primi i cartoncini del “Materiale 3”, ossia quelli con le immagini, e provare a ricordare il nome in italiano) o del tipo “domino” (con la creazione di apposite tessere),

ATTIVITÀ 2 – *Spar(t)ito*

L'attività *Spar(t)ito* è stata concepita come attività ludica che gli studenti svolgono in piccoli gruppi. In una prospettiva di apprendimento cooperativo e centrato sul discente anziché sul docente, tali gruppi prevedono una *leadership* condivisa, ossia l'assunzione di un ruolo di responsabilità e gestione da parte di un componente di ogni gruppo (cfr. *supra*). Anche per questa attività gli obiettivi principali sono la presentazione e/o il fissaggio del lessico musicale, "ancorato" ora non all'ascolto e alle immagini (come accadeva per *Con parole sue*) ma ad uno spartito.

Il procedimento descritto di seguito prevede che l'attività sia svolta con una classe composta da almeno 4 studenti.

Prima della lezione, l'insegnante prepara i cartoncini contenenti il lessico musicale dello spartito su cui si vuole lavorare (cfr. "Materiale 5" in appendice) e fotocopie su un foglio A3 lo spartito prescelto, tracciando varie linee colorate che consentano di collegare i cartoncini ai relativi simboli musicali (cfr. "Materiale 6" in appendice). L'esempio presentato è tratto dal secondo movimento del Concerto per flauto e orchestra in mi maggiore op. 49 di Saverio Mercadante.

Anche per quest'attività sono previste due successive fasi operative: *a)* presentazione del lessico e *b)* suo fissaggio.

*a) Fase 1: presentazione del lessico*

L'insegnante divide la classe in gruppi di massimo 4 studenti e consegna ad ogni gruppo il foglio A3 e un set di cartoncini, con il compito di posizionare ciascuno di essi in corrispondenza della linea collegata al simbolo cui si riferisce. I gruppi sono in competizione tra di loro; a scelta dell'insegnante e in relazione al livello degli studenti, l'uso del dizionario può essere vietato per tutta la competizione, o consentito solo durante gli ultimi minuti. Quando pensano di aver completato tutto in modo corretto, gli studenti ne fanno cenno all'insegnante affinché questi controlli il lavoro svolto dal rispettivo gruppo. Se tutti i cartoncini sono stati posizionati in modo esatto, verrà assegnata la vittoria; in caso contrario, il docente rivela quanti errori sono stati commessi, ma non quali, e dà nuovamente avvio alla competizione. Se, entro il tempo preventivamente stabilito, nessun gruppo è riuscito a posizionare correttamente tutti i cartoncini, l'insegnante comunica la soluzione e si dichiara a disposizione per risolvere e chiarire eventuali dubbi o domande.

*b) Fase 2: fissaggio del lessico*

Si tratta della fase forse più originale sul piano operativo, nonché quella che spiega e giustifica il gioco di parole tra "spartito" e "sparito" contenuto nel

---

ovvero mediante la realizzazione di un cruciverba lessicale in cui le definizioni sono rappresentate dalle immagini del "Materiale 3".

nome dell'attività. Se viene svolta nella stessa lezione della fase precedente, è bene che l'insegnante lasci agli studenti alcuni minuti per memorizzare il lessico. Se invece viene svolta in una lezione successiva, l'insegnante inizia col dividere gli studenti in piccoli gruppi (massimo 4 componenti per gruppo), nominando in ciascuno di essi una “mano”, ossia lo studente con *leadership* incaricato di gestire la prossima fase.<sup>13</sup> La “mano” invita gli altri componenti del gruppo a chiudere gli occhi e gira un cartoncino; quindi, chiede allo studente alla sua sinistra di pronunciare (una volta riaperti gli occhi) il termine che ha nascosto. Se lo studente riferisce il termine corretto, la “mano” invita di nuovo i componenti del gruppo a chiudere gli occhi, gira un altro cartoncino e chiede allo studente a sinistra del precedente di pronunciare primo e secondo termine girato. Se lo studente risponde correttamente, la “mano” invita di nuovo a chiudere gli occhi, gira un terzo cartoncino e chiede allo studente a sinistra del precedente di pronunciare primo, secondo e terzo termine girato; e così via di seguito, sino a quando tutti i cartoncini sono stati girati e tutti i termini memorizzati. Se in un momento qualsiasi viene commesso un errore, l'esercizio ricomincia dall'inizio.<sup>14</sup>

#### VERIFICA

La fase di verifica, tanto in contesto di sperimentazione (ossia di validazione del procedimento) quanto di post-sperimentazione (ossia di attuale prassi didattica) è condotta con i medesimi materiali e le medesime modalità (solo il test intermedio è stato somministrato esclusivamente in fase di sperimentazione). I dati di seguito indicati si riferiscono alla sperimentazione, che ha riguardato due cicli didattici (primavera-estate 2005 e 2006), coinvolgendo in totale 31 cantanti asiatici (16 coreani e 15 giapponesi) divisi su quattro gruppi (due per il 2005, indicati di seguito 2005 A e 2005 B; due per il 2006, indicati di seguito 2006 A e 2006 B) con un livello linguistico di partenza A2 finale.

Ad inizio percorso gli apprendenti sono stati sottoposti ad un test di verifica delle competenze. Il test è stato somministrato on-line (piattaforma *Moodle*) ed è consistito in 25 domande in varie modalità: vero/falso, scelta multipla, domande aperte. Le domande vero/falso e scelta multipla prevedevano un input orale o scritto in associazione all'immagine di una battuta musicale (esempio di input: “La prima nota è un DO diesis; vero o falso?”; “Sulla prima nota c'è un: a) trillo; b) mordente; c) gruppetto”); le domande aperte prevedevano invece, a partire dall'immagine di una battuta musicale, il completamento di una frase (per esempio: “Il simbolo sulla prima nota si chiama ...”).

---

<sup>13</sup> Nel caso di una lezione con gruppi di 2/3 studenti o di una lezione individuale il ruolo di “mano” viene assunto dall'insegnante.

<sup>14</sup> I termini non devono essere necessariamente pronunciati nell'ordine in cui i cartoncini sono stati girati (questo vale soprattutto quando i cartoncini girati sono già molti).

Il ciclo di studi prevedeva 40 ore di lezione nelle quali – accanto alla microlingua musicale – gli studenti erano chiamati a lavorare sulla competenza metalinguistica e sulla comprensione scritta di testi di argomento musicale. Il test è stato di nuovo somministrato a metà percorso (quindi dopo 20 ore di lezione). In quel momento, i gruppi 2005 A e 2006 A avevano compiuto un lavoro complessivo sulla microlingua musicale consistente in tre differenti *Con parole sue* e *Spart(i)to*, tra cui quelli proposti a mo' di esempio in questo articolo; i gruppi 2005 B e 2006 B si erano invece occupati di comprensione scritta e competenza metalinguistica, ricevendo (per quanto riguarda la microlingua musicale) solo una lista dei termini, da memorizzare in previsione del controllo intermedio. I gruppi 2005 B e 2006 B hanno beneficiato del ciclo di *Con parole sue* e *Spart(i)to* nelle rimanenti 20 ore e a fine corso hanno fatto un nuovo test, analogo per struttura ma differente per contenuto. Le tabelle seguenti raccolgono i dati rilevati, i quali indicano, a partire da dati iniziali sostanzialmente omogenei, un impatto significativamente positivo delle attività qui descritte.

2005 A (7 studenti)	2005 B (9 studenti)	2006 A (8 studenti)	2006 B (7 studenti)
Media di risposte esatte: 4/25	Media di risposte esatte: 5/25	Media di risposte esatte: 4/25	Media di risposte esatte: 4/25

Tabella 1 – Test delle competenze di partenza.<sup>15</sup>

2005 A (7 studenti)	2005 B (9 studenti)	2006 A (8 studenti)	2006 B (7 studenti)
Media di risposte esatte: 20/25	Media di risposte esatte: 11/25	Media di risposte esatte: 21/25	Media di risposte esatte: 13/25

Tabella 2 – Test intermedio.

2005 B (9 studenti)	2006 B (7 studenti)
Media di risposte esatte: 21/25	Media di risposte esatte: 21/25

Tabella 3 – Test finale.

<sup>15</sup> Le medie si intendono arrotondate all'unità superiore (es. 2005 A: 3,86% = 4).



APPENDICE

Trascrizione del dialogo tratto dal film *Amadeus* di Milos Forman (USA, 1984, min. 132' 05" - 135' 56"); trascrizione dell'autore di questo articolo).

SALIERI: Su, cominciamo.

MOZART: Ho finito in fa maggiore. E allora adesso la minore... la minore...

S: Sì, «Confutatis», la minore.

M: Cominci con le voci. Prima i bassi. Secondo quarto della prima misura.

S: Che tempo?

M: Quattro quarti. Secondo quarto della prima misura: la. (*canta*) «Confutatis». Secondo quarto della seconda misura (*canta*) «Maledictis». Capisce?

S: Sì, sol diesis.

M: Certo. Secondo quarto della terza misura: mi. (*canta*) «Flammis acribus addictis». Pausa. (*canta*) «Maledictis, flammis acribus addictis». Mi segue?

S: Penso di sì.

M: Mi faccia vedere. Bene, bene, ora i tenori. Quarto tempo della prima misura: do. (*canta*) «Confutatis». Seconda misura, quarto tempo: re. (*canta*) «Maledictis». D'accordo?

S: Sì, sì, continui.

M: Secondo quarto della quarta misura: fa. (*canta*) «Flammis acribus addictis». Adesso l'orchestra: secondo fagotto e trombone basso con i bassi, identiche note, stesso ritmo. Primo fagotto e trombone tenore con i tenori.

S: Troppo veloce.

M: Ha scritto?

S: Non corra così.

M: Ha capito?

S: Primo fagotto e trombone con cosa?

M: Con i tenori.

S: Identico?

M: Certo, gli strumenti raddoppiano le voci. Adesso trombe e timpani.

S: No, non riesco...

M: Stia a sentire, mi ascolti: trombe in re, due la in ottava, al primo e al terzo quarto. Sì, vanno con l'armonia.

S: Sì, ora capisco. Ed è tutto?

M: No, ora ci vuole il fuoco. Gli archi all'unisono, ostinato in la, ecco, così. La misura dopo cresce. Ha capito?

S: Sì, credo di sì. Meraviglioso.

M: Sì. Sì. Su, forza: «Voca me». Sottovoce. Su, lo scriva: sottovoce. Pianissimo. «Voca me in benedictis»: chiamami tra i benedetti. Do maggiore, soprani e contralti in terza, contralti in do, soprani una terza sopra.

S: I soprani salgono al fa al secondo «Voca»?

M: Sì. E sul «dictis». E al di sotto i violini, arpeggio. Scala discendente di sei note, poi di nuovo riprende l'ostinato ed è tutto. Ha capito?

Materiale 1: termini musicali.

<b>FA MAGGIORE</b>	<b>LA MINORE</b>
<b>QUATTRO QUARTI</b>	<b>DIESIS</b>
<b>PAUSA</b>	<b>FAGOTTO</b>
<b>TROMBONE</b>	<b>TROMBE</b>
<b>TIMPANI</b>	<b>OTTAVA</b>

<b>UNISONO</b>	<b>TERZA</b>
<b>ARPEGGIO</b>	<b>SCALA DISCENDENTE</b>

**Non pronunciati nella scena**










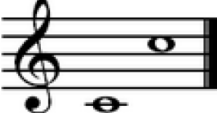




<b>CLARINETTO</b>	<b>OTTAVINO</b>
<b>SINCOPE</b>	<b>QUINTA</b>
<b>TRILLO</b>	<b>SCALA CROMATICA</b>

Materiale 2: profili di Mozart, da fotocopiare dietro ai termini effettivamente pronunciati nella scena.



















Materiale 3: cartoncini illustranti il lessico.

Materiale 4: attività *Con parole sue*.

 <p>Fa maggiore</p>	 <p>La minore</p>
 <p>Quattro quarti</p>	 <p>Diesis</p>
 <p>Pausa</p>	 <p>Fagotto</p>
 <p>Trombone</p>	 <p>Trombe</p>
 <p>Timpani</p>	 <p>Ottava</p>
 <p>Unisono</p>	 <p>Terza</p>
 <p>Arpeggio</p>	 <p>Scala discendente</p>

Materiale 5: cartoncini da ritagliare.

<b>CHIAVE DI VIOLINO (DI SOL)</b>	<b>TRILLO</b>	<b>ALL'OTTAVA</b>
<b>MORDENTE</b>	<b>LEGATURA DI VALORE</b>	<b>LEGATURA DI PORTAMENTO</b>
<b>PAUSA DA UN OTTAVO</b>	<b>DIESIS</b>	<b>PAUSA DA UN QUARTO</b>
<b>DIMINUENDO</b>	<b>BEQUADRO</b>	<b>CHIAVE DI FA</b>
<b>CHIAVE DI DO</b>	<b>TERZINA</b>	<b>CRESCENDO</b>



Materiale 6: *L'italiano per musicisti* di Matteo Brogini.

The image displays a handwritten musical score for three instruments: piano (p), violin (v), and cello (c). The score is written on three staves. The piano part includes dynamic markings such as *p*, *pp*, *ppp*, and *pizz.* (pizzicato). The violin and cello parts also feature dynamic markings like *pp* and *ppp*. The score is annotated with several colored lines and circles: a purple line points to a slur in the piano part; a blue line points to a slur in the violin part; an orange line points to a slur in the cello part; a blue circle highlights a measure in the piano part; a purple circle highlights a measure in the violin part; an orange circle highlights a measure in the cello part; a blue circle highlights a measure in the piano part; a purple circle highlights a measure in the violin part; an orange circle highlights a measure in the cello part; a blue circle highlights a measure in the piano part; a purple circle highlights a measure in the violin part; an orange circle highlights a measure in the cello part. The score is written in a clear, legible hand.