

FACILITARE L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2 ATTRAVERSO LA DANZA DI TRADIZIONE POPOLARE

Alessandra Pagan

ABSTRACT

Pratiche motorie come lo sport e la danza favoriscono l'attivazione di percorsi di apprendimento informali, significativi, centrati sull'esperienza. In particolare un approccio glottodidattico umanistico attraverso la danza di tradizione popolare facilita l'acquisizione dell'italiano L2 e valorizza l'aspetto interculturale, dando vita ad un 'apprendimento parallelo' in cui determinate formulazioni linguistiche si ancorano immediatamente a esperienze fisiche dirette (percezioni-azioni) vissute dal soggetto, favorendo la collaborazione sinergica fra gli emisferi cerebrali. Questo avviene perché le azioni e i movimenti hanno un ruolo centrale nei processi di formazione e rappresentazione mentale, condizionando l'apprendimento del linguaggio.

La facilitazione dell'apprendimento linguistico attraverso l'attività coreutica è ulteriormente rafforzata sul piano motivazionale dal piacere di realizzare un'attività finalizzata insieme con altri che attiva in modo ottimale le funzioni dei neuroni specchio. Ballare insieme genera motivazione intrinseca e interdipendenza positiva; è gioia empatica.

Una glottodidattica della danza popolare facilita l'apprendimento della L2 attivando operazioni di transcodifica. Come avviene nel Total Physical Response l'insegnante dà dei comandi attraverso input verbali associati al movimento che gli studenti eseguiranno. Attraverso la danza, che istaura un rapporto di causa-effetto, l'esperienza fattuale rende credibile l'informazione sincronizzando parole con i movimenti del corpo e facilitando la traduzione della risposta fisica in comportamenti linguistici, output, per via della diretta relazione tra significante e significato.

Altre indicazioni sul modo di facilitare l'insegnamento dell'italiano L2 attraverso l'azione coreografica arrivano dalla ricerca psicomotoria attraverso il rallentamento, l'enfaticizzazione del movimento e della vocalizzazione, e l'uso di figure retoriche, in particolare della metafora e di espressioni idiomatiche che descrivono e interpretano i movimenti.

1. DANZA E FACILITAZIONE LINGUISTICA

Apprendere l'italiano L2 attraverso la danza di tradizione popolare significa attivare un percorso di apprendimento significativo centrato sull'esperienza, simile a quello naturale. Le azioni e i movimenti hanno, infatti, un ruolo centrale nei processi di formazione e di rappresentazione mentale condizionando l'apprendimento del linguaggio. Scrive a tal proposito Rivoltella (2012:143): "Apprendiamo con tutto il

nostro corpo. Immergendoci nell'esperienza, stando in situazione. Imitando il comportamento degli altri".

Questo avviene, secondo le recenti scoperte neuroscientifiche relative all'organizzazione del sistema senso-motorio, perché gli esseri umani "utilizzano le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà anche per comprendere il materiale linguistico che descrive questa esperienza" (Mezzadri 2015:16).

"Esperienze cenestetiche come in alto e in basso, destra e sinistra, dentro e fuori", aggiunge Oliverio (2002:9), "hanno man mano fornito la base fisica e concreta per lo sviluppo di simboli e metafore utilizzate nel linguaggio".

L'associazione quindi di parole e gesti, visti e agiti per imitazione, attiva una procedura simile a quella dell'apprendimento della lingua madre, facilitando l'attribuzione di significato alle parole, la memorizzazione e il successivo processo di astrazione. Pertanto se il linguaggio non consiste solamente in una produzione mentale astratta, ma coinvolge necessariamente l'attività del corpo, nell'apprendimento significativo esso deve 'incarnarsi'¹.

L'apprendimento linguistico attraverso l'attività coreutica è inoltre facilitato, sul piano motivazionale, dal piacere di realizzare un'attività insieme con altri che attiva in modo ottimale, le funzioni dei neuroni specchio che entrano in azione quando osserviamo gli altri compiere un movimento. Questo meccanismo determina il comportamento empatico che sta alla base delle relazioni interpersonali. Così si esprimono Rizzolatti e Sinigaglia (2006:181):

Le nostre percezioni degli atti e delle reazioni emotive altrui appaiono accomunate da un meccanismo specchio che consente al nostro cervello di riconoscere immediatamente quanto vediamo, sentiamo o immaginiamo fare da altri, perché innesca le stesse strutture neurali [...] responsabili delle nostre azioni o delle nostre emozioni.

2. DANZA E LINGUA

Sapere una lingua non significa solo avere competenze grammaticali e lessicali ma anche extralinguistiche (cinesiche, prossemiche, vestemiche, oggettliche).

L'esperienza coreutica diventa un pretesto per lo sviluppo di competenze linguistiche in connessione con la dimensione extralinguistica, in particolare quella della gestualità. Ogni coreografia attiva, infatti, codici cinetici che possono essere organizzati in base alle funzioni comunicative e sociolinguistiche evidenziate: in alcune danze del sud, ad esempio, si possono osservare tracce del gesticolare comunicativo tipico degli italiani (Ranvikar 2012).

I diversi modi di muovere o agitare il grembiule nelle danze popolari riflettono precisi codici di comunicazione - benevolenza o di opposizione - della vita quotidiana.

Un percorso linguistico strutturato sull'esperienza coreutica porta alla consapevolezza dell'importanza nella comunicazione della componente non verbale per la comprensione del significato globale del messaggio. Come sostiene Caon (2010:30):

Il controllo della gestualità nella comunicazione è fondamentale perché i gesti possono avere non solo significati differenti ma anche un diverso valore

¹ Cfr. teoria dell'*Embodied Cognition*.

sociolinguistico: ad esempio un gesto italiano di registro assolutamente neutro può essere volgare o addirittura offensivo in altre culture.

I suggerimenti per la progettazione dell'esperienza glottodidattica coreutica e la gestione consapevole dell'insegnamento della L2 provengono dal *Total Physical Response* - un metodo glottodidattico messo a punto tra gli anni '60 e '70 da James J. Asher, uno psicologo americano - che fornisce all'insegnante degli strumenti per rendere gli input verbali controllabili, in particolar modo per gli alunni stranieri neoarrivati, in situazione scolastica, nella quale la lingua costituisce sia l'oggetto dell'acquisizione-apprendimento sia lo strumento per queste operazioni. A tal proposito, scrive Balboni, "nella lingua seconda il discente vive immerso nella lingua stessa, quindi l'insegnante non ha il controllo dell'input né di quanto e cosa il discente acquisisce spontaneamente" (2008:10).

La danza instaura un rapporto di causa-effetto e l'esperienza fattuale rende credibile l'informazione sincronizzando le parole con i movimenti del corpo e facilitando la traduzione della risposta fisica in comportamenti linguistici, *output*, per via della diretta relazione tra significante significato.

L'insegnante deve porre attenzione alle difficoltà dell'input verbale presentando i comandi gradualmente in modo semplificato e selettivo, anticipandoli con il movimento del corpo, riprendendoli alla fine dell'attività, elencandoli su una lavagna portablocchi o sulla Lim (fig.1).

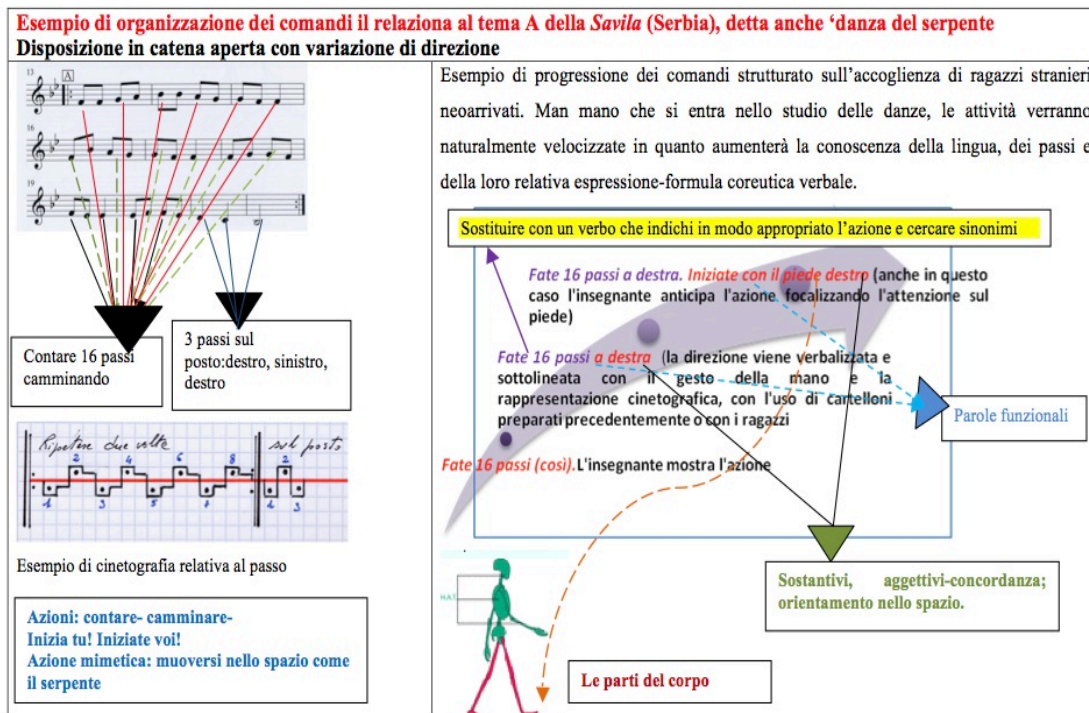


Figura 1 Organizzazione dei comandi

In un comando possono essere inseriti per accrescimento, oltre al verbo, i sostantivi, gli aggettivi, le preposizioni, secondo una progressione che non è però grammaticale ma lessicale. È importante, nella prima fase di apprendimento linguistico, spostare l'accento sul lessico, non come studio di singoli vocaboli ma di sequenze indivisibili e parzialmente modificabili (Pallotti 2006:25-26), per favorire un lavoro diverso da quello dell'acquisizione grammaticale. Secondo l'approccio di Asher, infatti, riporta Mastromarco (2010), la lingua è costituita di *chunks*, "pezzettini di lingua prefabbricati" (formule di *routines*, forme idiomatiche, verbi frasali, strutture frastiche, marcatori sintattici che segnalano le intenzioni del parlante, forme sociali di saluto o commiato), più complessi delle singole parole, il cui uso è fondamentale per la fluenza e l'abilità di eloquio.

Altre indicazioni sul modo di facilitare l'insegnamento dell'italiano L2 arrivano dalla ricerca psicomotoria attraverso il rallentamento, l'enfaticizzazione del movimento e della vocalizzazione, e l'uso di figure retoriche, in particolare della metafora e di espressioni idiomatiche che descrivono e interpretano i movimenti.

Producendo metafore, l'espressione gestuale-coreutica trasferisce nel linguaggio verbale la forma del suo significato. Un passo può essere presentato, ad esempio, con riferimento all'imitazione di un animale o di una persona: "Fai come il cavallo" (*branle de chevoux*), "Fai il passo dello zoppo o dell'ubriaco", o attraverso l'onomatopea musicale (*cha cha cha*), che esprime il passo composto. A questo ritmo è possibile per di più ancorare delle frasi o stringhe foniche che, proprio grazie al ritmo e alla contemporanea esecuzione fisica, vengono memorizzate ancora più velocemente.

Il pensiero psicomotorio evidenzia inoltre la differenza tra *azione* e *movimento corporeo*: "Un movimento corporeo non è un'azione ma un elemento di un'azione" (Berti; Comunello, 2011:96). Mentre il *movimento* si compie nel presente, qui-ora, l'*azione* è sempre rivolta al futuro, è qualcosa d'intenzionale.

La consapevolezza di tale distinzione consente di esplicitare la pregnanza pragmatica di un verbo in relazione alle diverse connotazioni che dipendono dal contesto, trasformando un semplice movimento coreografico in azione diretta a uno scopo, attivando percorsi di decontestualizzazione e ricontestualizzazione e combinando le funzioni del gesto con le relative espressioni linguistiche.

Un *movimento* come quello di alzare un braccio, scorporato dalla *performance* coreografica, può appartenere quindi ad *azioni* diverse, come afferrare qualcosa situato in alto, salutare o fermare qualcuno. È il contesto in cui si svolge a conferire significato all'*azione*, che consiste infatti in una concatenazione di *movimenti* nei quali può essere scomposta. La psicomotricità trasforma i *movimenti* in *azioni* attraverso la struttura narrativa in cui lo spazio e il tempo costituiscono il palcoscenico. Una glottodidattica della danza può dunque stimolare, mediante l'attività di contestualizzazione e decontestualizzazione di *movimenti-azioni*, una riflessione che può avere notevole efficacia sul piano linguistico. È possibile sviluppare l'ambito semantico di uno stesso verbo contestualizzandolo in rapporto a diverse esperienze concrete. Nel *verbo-movimento* "camminare", ad esempio, possono essere individuate e drammatizzate diverse modalità di *azione*: camminare a piedi nudi, con le mani, sull'erba in montagna, per strada con le scarpe col tacco alto.

Durante l'insegnamento di una danza è anche semplice sottolineare in maniera esperienziale la differenza tra verbi deittici di movimento come *andare* e *venire*.

3. DANZA E INTERCULTURA

La danza tradizionale non agisce solo nella relazione con gli altri aggregando, ma è principalmente comunicazione e luogo di "inter-conoscenza" (Guilcher 2006:125), per questo può essere proposta come *training* di educazione alla visione interculturale.

Secondo la Staro (in Nori 2012), ogni gruppo sociale fissa nella tradizione i propri canoni e valori e l'osservazione della pratica coreutica tradizionale può fornire una chiave d'accesso privilegiata per comprenderli.

Le danze circolari o rettilinee invitano alla riflessione sulle modalità di relazione con sé e con l'alterità. Nel cerchio (*ronde*), ad esempio, la posizione 'legata per mano' obbliga i danzatori a mantenere un posto fisso, tutti i partecipanti si vedono con la coda dell'occhio e l'individuo si percepisce uguale al gruppo. Nelle danze in cerchio aperto o in catena invece i ruoli cominciano a essere diversificati dalla presenza di un aprifila e di un chiudifila (che in alcune danze, come la *Savila*, di origine serba, tendono a invertirsi ad ogni cambiamento del tema musicale); la danza si costituisce gerarchicamente, i ballerini si dispongono in ordine per età o per sesso. Rispetto quindi alla *ronde*, le danze in catena rivelano una maggior varietà di relazioni, il cui senso si determina però sempre all'interno della collettività. Il capofila acquista un maggior margine di creatività nella personalizzazione dei passi, nel percorso e nelle azioni (arrotolarsi e srotolarsi in una chiocciola, passare sotto le braccia ad arco, come avviene nella *farandola*).

Sia la forma circolare che quella rettilinea possono essere interpretate come modelli di conoscenza. Le danze circolari circondano simbolicamente l'oggetto per prenderne possesso incorporandolo, dando le spalle all'esterno delimitano lo spazio conosciuto, l'azione è centripeta e introversa (solo in alcune danze più recenti i ballerini sono rivolti all'esterno). Il cerchio diventa metafora di un contenitore (Lakoff, Johnson 2012).

Da qui parte l'esperienza e la riflessione, sia interculturale che linguistica, nei confronti di concetti come dentro-fuori, esterno-interno, escluso-incluso.

Nella catena aperta, la danza si de-centra, esplora lo spazio sconosciuto, si carica emotivamente (non a caso lo zig-zag è l'istinto motorio che esprime la gioia), i ballerini non si vedono più tra loro ma rivolgono lo sguardo all'esterno. La danza come esplorazione e viaggio diventa migrante, introducendo un nuovo modo di orientarsi nello spazio che non coincide più con quello del tempo ciclico².

Alcune danze circolari sono accompagnate dal canto: i passi semplici e ripetuti permettono ai ballerini di cantare e ballare contemporaneamente. Questa modalità è espressa in molte tradizioni con i termini *corea*, *carola*, *koroll*, *coraule*, *kolo* (Serbia), *oro* (Macedonia) *horo* (Bulgaria), *hora* (Romania), *korovod*, *arikazo*. I ballerini in forma responsoriale, "raccontano di amori felici o infelici, di guerra, di fatti delittuosi, di eventi soprannaturali, nell'intenzione sociale di manifestare un'etica comune" (Guilcher 2006:52). Il corpo in movimento riporta la sua storia non solo con la mente,

² L'etnolinguistica (i cui riferimenti vanno da Dell Hymes a Bernd Heine e Yi-Fu Tuan) evidenzia come l'orientamento nello spazio viene espresso diversamente nelle varie culture. In molte società i punti cardinali est e ovest derivano dai termini che indicano il tramonto o l'alba (presenti anche nelle nozioni di occidente e oriente), in altre, come ad esempio negli eschimesi della Groenlandia, le coordinate geografiche sono definite in base alle caratteristiche territoriali: un sistema fluviale o la propria posizione rispetto alla costa (si pensi a questo proposito anche alla nomenclatura Cina Interna o Esterna).

decentrando e relativizzando culturalmente l'io. L'esperienza coreutica diventa contemporaneamente *narrazione* promuovendo un'interazione positiva all'interno della quale, cultura, appartenenza, identità sono percepite come spazi di scambio.

Chi 'abita' una cultura, e l'attraversa come *agency* (Sclavi 2003), si rende conto che essa di fatto non esiste separata dalla persona e che identità e cultura non sono sinonimi e marcatori della distinzione: il sé si costruisce nella relazione con l'altro (cfr. George Herbert Mead e Lev Vygotskij).

4. UDA "GIMME FIVE"

Il laboratorio glottodidattico-coreutico, del quale si propone qui un'unità di apprendimento, è stato sperimentato in orario curricolare in una seconda classe del tempo prolungato presso la media dell'Istituto Comprensivo Goldoni di Martellago.

La classe era formata da 22 ragazzi, tra cui quattro di origine straniera, in Italia da diversi anni (Vittoria [nigeriana], Evelina [russa], Piotr [polacco], Andrea [italo-colombiano]). A questi si aggiungeva, durante l'ora di alternativa e nei primi mesi di scuola anche in altre ore, Antonela, neoarrivata dalla Moldavia.

L'attività coreutica è stata divisa in una fase laboratoriale in cui venivano insegnate le danze e in una fase di approfondimento e di sviluppo dell'esperienza in relazione alle discipline letterarie, con attenzione agli alunni stranieri e alla dimensione interculturale. Durante il laboratorio di danza i ragazzi, oltre a imparare le danze, dovevano preparare alcuni materiali come: foto, video, disegni da utilizzare in fase di approfondimento nelle UDA in classe.

L'unità qui proposta, *Gimme five*, intende esplorare l'ambito della comunicazione non verbale e le relative espressioni verbali (tab.1).

Obiettivi	Sviluppo della competenza comunicativa, mediante il riconoscimento della funzione interpersonale del gesto di saluto e delle relative espressioni linguistiche; capacità di classificare il gesto e descriverlo verbalmente, di riflettere sulle variazioni di registri (formale-informale) e sulle differenze interculturali. Produrre un breve testo descrittivo
Durata.	3 ore
Strumenti	LIM e materiali prodotti dai ragazzi

Tabella 1. UDA *Gimme five*

MOTIVAZIONE 5'

A. *Brainstorming*: "Quali modi di salutare conosci?"

GLOBALITÀ 10'

ATTIVITÀ 1 (prima individualmente e poi confronto in plenum)
Osserva queste foto (fig.2) e rispondi alle domande³:



Figura 2. Attività 1

Conosci i significati di questi gesti? _____
Quali di questi saluti usi più spesso? _____
Quando? _____
Dove? _____
Potrebbero introdurre delle figure di ballo? _____
Perché secondo te si dice: "Dammi un cinque"? _____

ANALISI 1 e 15'ora

ATTIVITÀ 2 (individualmente)

Guarda il video associato all'articolo *del Corriere della Sera* e decidi se le frasi nella tabella 2 sono vere o false, mettendo una crocetta nella casella corrispondente.

http://www.corriere.it/esteri/13_febbraio_12/germania-claudia-roth-perdente_bfa3bec2-752b-11e2-b332-8f62ddea2ca4.shtml

³ Alcune foto sono tratte da Caon (2010), altre sono state scattate dai ragazzi della 2D durante il laboratorio.

	sì	no
Claudia Roth, capo presidente dei verdi tedeschi, fa 'il cinque' all'ambasciatore di Teheran Ali Reza Sheikh Attar.		
Il cinque è un gesto formale.		
Si erano appena conosciuti.		
Gli iraniani non stringono la mano a una donna.		
Sarebbe stata la Roth a equivocere (interpretare male) quel segno.		

Tabella 2 Attività 2

ATTIVITÀ 3 (in gruppo di tre; Antonela, neoarrivata di origine moldava, viene affiancata da Evelina e da un compagno di madre lingua italiana)

Consulta il sito http://it.wikipedia.org/wiki/Dare_il_cinque in cui si spiega l'origine del gesto e della sua diffusione in Italia e leggi l'articolo *Amico dammi un cinque*, in:

http://www.corriere.it/cultura/12_marzo_21/colombo-amico-dammi-cinque_ddb1679a-735e-11e1-85e3-e872b0baf870.shtml

Osserva il saluto "Dammi il cinque" e prova a descriverlo seguendo gli esercizi guidati qui proposti:

a) Completa il seguente testo

Battere il della..... aperta contro il dell'altra persona con un gesto rapido, veloce e un po' rumoroso (Caon 2010:94).

b) Associa le espressioni verbali che ritieni più adatte a definire il gesto, sottolineandole in verde

Es Ciao/ Buongiorno/ Arrivederci-la/ Evviva!/ Ci è andata bene!/ Sono contento di vederti!/ Complimenti!/ Ossequi!/ Ci vediamo/ Come stai?/ Come te la passi?/Bravo!/

c) Quale significati ritieni più corretti, sottolineali in blu

1. Esprimere gioia, intesa amicizia tra due persone
2. Sottolineare l'esito positivo di un evento
3. Tra i giovani è una forma di saluto mutuata dal mondo americano
4. Saluto affettuoso familiare nel momento del congedo
5. Gesto maschile rivolto a una donna
6. È un modo di presentarsi

d) Quale contesto d'uso

Formale
Informale

Attività differenziata per Antonela

Trasforma le frasi che appartengono al linguaggio formale in linguaggio informale (quotidiano familiare) e viceversa (fig.3).



Figura 3 Attività per Antonela

e) Conosci delle varianti del saluto "Dammi un cinque?"

ATTIVITÀ 4 (discussione in gruppo in cerchio, come nella danza, con la tecnica del *roundrobin*, utilizzando i turni di parola con passaggio della penna).

"A quali problemi interculturali potrebbe dar luogo un errore sul piano della formalità⁴?"

Ripensa al filmato e ricorda che formale e informale è un'opposizione essenziale per valutare la presenza di problemi interculturali. "Cosa ne pensi riguardo al comportamento della Roth?"

Attività 5 (individualmente)

Ti verrà letta una descrizione che si riferisce a una delle seguenti illustrazioni (fig.4). Dopo aver ascoltato attentamente, scrivi qual è il numero corrispondente alla descrizione.

⁴"[...] un errore sul piano della formalità richiesta in una data situazione può compromettere lo scambio. Ogni cultura ha il suo modo particolare di identificare formalità e informalità, non solo nel linguaggio, ma anche nel modo di comportarsi, di scegliere un regalo, di abbigliarsi" (Balboni 2007:25).



Figura 4 Attività 5

ATTIVITÀ 6 (in gruppo di tre, gli alunni stranieri vengono divisi fra i gruppi)
Adesso prova tu! Prova a classificare il gesto di saluto 'stretta di mano', indica l'origine e le varianti; associa le relative espressioni; elenca i significati; indica il contesto d'uso e gli eventuali problemi interculturali. Aiutati con il modello proposto nell'attività 3. Leggi prima la descrizione in:
http://it.wikipedia.org/wiki/Stretta_di_mano

SINTESI 1ora e 30'

ATTIVITÀ 7 (in gruppo)

Guarda il video sulla danza *Controcircolo "See you honey"* (mixer)

<http://www.youtube.com/watch?v=cjtxSVwhfPk>

"Ci sono dei movimenti che fanno pensare a gesti di saluto come quelli analizzati?"

ATTIVITÀ 8 (in gruppo)

Copia su un cartellone la spiegazione della danza proposta sotto, servirà per l'attività di laboratorio-studio danza. Completa solo la parte B, *catena inglese*, usando le descrizioni dei gesti sui quali hai lavorato nell'UDA e aiutandoti con la seguente immagine⁵ (fig.5).



Figura 5 Attività 8

Il *Controcircolo "See you honey"*, *Arrivederci, dolcezza*, è un mixer (genere di danze con scambio di coppie) di origine inglese. Si tratta di un *contro-circolo* poiché nella *catena inglese* si continua a invertire la direzione.

⁵ L'immagine è tratta da Padovan (2012:23).

Esecuzione

Formazione:

Cerchio di coppie che si tengono per mano, con fronte al centro.

Parte A: Avanti-indietro (8 battute musicali)

- 4 passi avanti verso il centro
- 4 passi indietro, per ritornare al posto

Eseguire due volte.

Parte B: Catena inglese

.....
.....
.....
.....

Parte C: Passeggiata a coppie che si tengono per mano

ATTIVITÀ 9 (in palestra tutti)

Balliamo il *Controcircolo*

ATTIVITÀ 10 (in plenum)

"Cos'ho imparato?"

DECONDIZIONAMENTO

Cantare e ballare la canzone di Jovanotti "Gimme Five"

http://www.angolotesti.it/J/testi_canzoni_jovanotti_168/testo_canzone_gimme_five_24158.html

5. CONCLUSIONI

Concludendo possiamo dire che ballare insieme genera motivazione intrinseca; è, gioia empatica, ci si diverte e si fa lezione in modo diverso.

Una didattica centrata sulla danza popolare riesce, infatti, a coniugare l'apprendimento dell'italiano L2 con gli obiettivi educativi e disciplinari scolastici attraverso la dimensione ludica, proponendo un modello divergente rispetto a quello scolastico attuale, fondato sul primato della produzione verbale. La dimensione ludica, scrive Caon (2004:34), consente all'apprendente "di mettersi in relazione con la realtà circostante, assimilandola e strutturandola in reti concettuali sempre più complesse".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P., 2007, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P., 2008, *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BERTI E.; COMUNELLO F., 2011, *Corpo e mente in psicomotricità*, Erickson, Trento.
- CAON F.; RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Guerra, Perugia.
- GUILCHER Y., 2006, *La danza Tradizionale in Francia. Dall'antica cultura contadina al revival*, Giancarlo Zedde, Torino.
- LAKOFF G.; JOHNSON M., 2012, *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani Milano.
- MASTROMARCO A., 2010, *A scuola: giocare, costruire, fare per ... imparare l'italiano con il metodo TPR!*,
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Loescher/Bonacci, Torino.
- OLIVERIO A., 2002, "L'apprendimento: concetti e parole. Motricità, linguaggio e apprendimento", *Scuola e città*, 53, 1, 6-18.
- PADOVAN M., 2012, *Danzare a scuola*, Progetto Sonori, Pesaro-Urbino.
- PALLOTTI G., 2006, *La seconda lingua*, Bompiani Milano.
- RAVNIKAR B., 2012, *Cinetografia e ballo popolare*, Gremese, Roma.
- RIVOLTELLA P.C., 2012, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Cortina Raffaello, Milano.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina Raffaello, Milano.
- SCLAVI M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano.
- STARO P., 2012, "Sorpresa e Consonanza. La funzione della danza popolare", in Nori N. (a cura di), *Viaggio nella danza popolare*, Gremese, Roma.