

Musica generativa e intelligenza artificiale: errore e memoria nella classe di italiano L2 per adulti migranti

Salvatore Gaeta

CPIA 2 Milano

salvatore.gaeta@cpiam2milano.edu.it

Alessandra Ianni

CPIA Monza e Brianza

alessandra.ianni@cpiam2milano.edu.it

Abstract

This paper describes a teaching experience conducted at a CPIA (Provincial Centre for Adult Education) with adult migrant learners of Italian as a second language, starting from a structural challenge typical of these contexts: managing mixed-ability classes where learners bring highly heterogeneous linguistic, biographical, and educational backgrounds — including participants with low or no L1 literacy. In response to this complexity, the paper proposes the use of generative artificial intelligence to transform systematic classroom errors into purpose-built didactic songs, constructed from situations authentically experienced by the group. The theoretical framework integrates a reflection on the limitations of traditional corrective feedback for fossilized interlanguage structures (Selinker 1972; Krashen 1982; Monami 2021), neurocognitive research on the relationship between music, rhythm, and memory retention (Sun et al. 2024; Caon 2011), and an ethnodidactic approach that treats real learner errors as generative resources (Gaeta, Ianni 2025). The paper focuses on one lesson that served as the generative moment of the entire approach, showing how an authentic classroom episode can become the text of a song with the potential to lower the affective filter, support memorization, and simultaneously address different levels of competence. As a descriptive, exploratory account based on classroom observation rather than on systematic data collection, the paper discusses the potential and limitations of this approach, including the didacticization of AI-generated songs and differentiated exercises.

Keywords: Italian L2; Mixed-Ability Classes; Generative Artificial Intelligence; Error Correction; Ethnodidactics

1. L'errore in partitura

Cosa succederebbe se, invece di correggere un errore, lo trasformassimo in una canzone? La domanda può sembrare provocatoria ma nasce da una constatazione concreta: nei contesti di italiano L2 per adulti migranti, il feedback correttivo tradizionale fatica spesso a lasciare tracce durature, soprattutto quando si confronta con strutture profondamente radicate nell'interlingua degli studenti. La tradizione glottodidattica ha da tempo riconosciuto che

l'errore non è semplicemente un'assenza di competenza ma la spia di un sistema linguistico in costruzione (Corder 1967): una competenza parziale, provvisoria, che ha una sua logica interna e che merita di essere compresa prima ancora di essere corretta. Selinker (1972) ha descritto come alcune di queste forme errate tendano a stabilizzarsi nell'interlingua, resistendo al feedback e permanendo anche dopo anni di esposizione alla lingua target, un fenomeno che la letteratura chiama *fossilizzazione*. Han (2004) ha ulteriormente mostrato come il feedback correttivo, anche quando produce miglioramenti a breve termine, tenda a non essere sostenuto nel tempo: gli errori fossilizzati ricompaiono non appena l'attenzione consapevole si allenta. Monami (2021) ha sistematizzato le principali strategie di correzione disponibili al docente di italiano L2, mostrando come quelle sollecitative che invitano lo studente all'autocorrezione piuttosto che fornire direttamente la forma corretta, risultino più efficaci sul piano neurolinguistico ma anche come nessuna strategia sia in grado di garantire, da sola, il superamento degli errori cristallizzati nel tempo. Swain (1995) ha mostrato che per un'efficace revisione della propria interlingua le studentesse e gli studenti devono notare attivamente il divario tra la propria produzione e la forma target, una condizione che il feedback esplicito non sempre riesce a creare, e che la canzone, come vedremo, produce invece in modo naturale e non ansioso. A complicare ulteriormente il quadro interviene il filtro affettivo (Krashen 1982): la correzione esplicita e ripetuta di un errore può generare ansia, abbassare l'autostima e, paradossalmente, rafforzare il blocco che si vorrebbe rimuovere. La ricerca di La Russa (2018) ha confermato che, sebbene il feedback correttivo, sia diretto che indiretto, produca miglioramenti a breve termine nelle produzioni scritte, il suo impatto nel lungo periodo rimane limitato, in particolare per strutture profondamente radicate nell'interlingua. È a partire da questa complessità che il presente contributo propone una pratica alternativa: usare le risorse dell'AI per trattare l'errore non come oggetto di correzione ma come materia prima per costruire qualcosa. Una canzone, appunto.

2. La memoria ha un ritmo

Perché una canzone ascoltata distrattamente in radio continua a risuonare nella mente ore dopo, mentre una regola grammaticale spiegata con cura in classe svanisce nel giro di pochi giorni? La risposta non è banale e ha implicazioni profonde per la didattica delle lingue. La ricerca neurocognitiva ha dimostrato che la musica e il linguaggio condividono risorse cognitive fondamentali; in particolare la memoria di lavoro e i meccanismi di apprendimento implicito, ovvero la capacità di estrarre strutture astratte da input ripetuto (Patel 2008). Quando le informazioni vengono incorporate in una struttura musicale, il cervello dispone di molteplici ancoraggi mnemonici simultanei: il ritmo fornisce una scansione temporale prevedibile, la melodia aggiunge un profilo intonativo riconoscibile, il testo si aggancia a entrambi creando un'unità difficile da disfare. In questa prospettiva, le intuizioni di Tomatis (1993) conservano una straordinaria attualità: secondo il ricercatore francese, il suono non è soltanto un veicolo di significato ma un nutrimento neurologico, capace di attivare stati di attenzione e apertura che favoriscono l'apprendimento; e la voce, in modo altrettanto significativo, riproduce solo ciò che l'orecchio è in grado di percepire. Tutto questo suggerisce che esporsi ripetutamente alla forma corretta in un contesto musicale possa agire proprio su quella soglia percettiva che la correzione esplicita fatica a raggiungere.

Grimaldi (2017) ha dimostrato, attraverso metodologie comportamentali e neurofisiologiche, che l'esposizione scolastica tradizionale alla L2 produce stimoli insufficienti a formare tracce mnemoniche durature nella corteccia uditiva degli studenti adulti: anche dopo anni di studio in contesto formale, le capacità di categorizzazione fonetico-fonologica non mostrano miglioramenti significativi. Per riattivare la plasticità uditiva sono necessari training

mirati, ripetuti e caratterizzati da alta variabilità degli stimoli, condizioni che la canzone generata con AI può contribuire a offrire. È bene precisare, tuttavia, che i risultati di Grimaldi (2017) riguardano specificamente la percezione fonetico-fonologica e non possono essere estesi automaticamente all'acquisizione di strutture morfosintattiche come gli ausiliari, gli articoli o i comparativi, che coinvolgono processi cognitivi in parte distinti; l'ipotesi che meccanismi analoghi di esposizione ripetuta e ad alta variabilità favoriscano anche l'internalizzazione di queste strutture resta perciò un'estensione teorica plausibile ma non un dato acquisito.

Non è un caso, del resto, che le filastrocche, le canzoncine e i canti tradizionali siano stati da sempre i principali strumenti di trasmissione orale della conoscenza nelle culture di ogni latitudine. A questo si aggiunge il fenomeno dell'*earworm* (l'immaginazione musicale involontaria) che trasforma la canzone in un oggetto mentale che si riattiva spontaneamente, producendo una forma di ripetizione distribuita implicita: si riascolta, nella propria mente, la forma linguistica incorporata nella melodia, senza alcuno sforzo consapevole (Baddeley 1992; Sun et al. 2024). Sul versante affettivo, la musica attiva circuiti dopaminergici legati alla ricompensa, abbassando i livelli di ansia e creando condizioni favorevoli all'acquisizione (Krashen 1982; Caon 2011). Questo insieme di meccanismi (cognitivi, mnemonici e affettivi insieme) costituisce la base teorica su cui si fonda la proposta descritta nel presente contributo: se l'errore fossilizzato resiste alla correzione esplicita ma è sensibile alla ripetizione implicita e al coinvolgimento emotivo, allora la canzone non è un ornamento didattico ma può essere considerata uno strumento teoricamente fondato.

3. La classe è un'orchestra

I CPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, sono istituti di istruzione pubblica che offrono percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, percorsi di istruzione di primo livello, per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, e secondo livello (DPR 263/2012). Il loro pubblico è per definizione eterogeneo: migranti di prima e seconda generazione, richiedenti asilo, lavoratrici e lavoratori che vogliono migliorare le proprie competenze linguistiche, persone con percorsi di vita e di scolarizzazione radicalmente diversi tra loro. Chi insegna italiano L2 in un CPIA conosce bene la sensazione di trovarsi davanti non a una classe omogenea ma a un gruppo di persone che insieme si configurano come un'orchestra: strumenti diversi, timbri diversi, livelli di padronanza diversi, tutti chiamati a suonare insieme. In un'unica aula possono sedere fianco a fianco una studentessa con una laurea conseguita nel paese d'origine e uno studente che non ha mai frequentato la scuola, un adulto che parla tre lingue e non sa ancora leggere l'alfabeto latino, una persona che comprende quasi tutto ma produce pochissimo. La differenziazione non è un'eccezione da gestire: è la condizione strutturale di questi contesti. Caon (2006) ha descritto proprio con la metafora orchestrale la classe ad abilità differenziate, sottolineando come il compito del docente non sia quello di uniformare gli strumenti ma di trovare una partitura che valorizzi ciascuno di essi. In questo contesto, la gestione dell'errore diventa una sfida a geometria variabile: gli errori sistematici non sono gli stessi per tutti e le strategie correttive che funzionano con un profilo di apprendente possono risultare inefficaci o addirittura controproducenti con un altro. È in questa orchestra, con tutte le sue dissonanze, che nasce la proposta descritta nel presente contributo: non come soluzione universale ma come partitura flessibile, capace di raggiungere registri diversi attraverso lo stesso testo, la stessa melodia, la stessa esperienza condivisa. Se l'orchestra descrive la struttura della classe (strumenti diversi che suonano insieme) il jazz offre un'immagine ancora più precisa per descriverne la dinamica: il *call and response*, in cui una voce lancia una melodia e il gruppo risponde, ciascuno con il proprio timbro e la propria

variazione. È una struttura che tornerà nel paragrafo 7, quando descriveremo cosa succede in classe nel momento in cui la canzone viene ascoltata per la prima volta.

4. Dalla base ritmica alla canzone generativa: una genealogia didattica

Il punto di partenza di questa proposta è un'osservazione pratica, nata all'interno di un percorso didattico strutturato. Il piano Migrans¹ prevede tra le sue strategie l'uso di basi ritmiche musicali su cui costruire testi con il lessico affrontato in classe, con l'obiettivo di favorirne la memorizzazione attraverso la ripetizione cantata. All'interno di questo stesso approccio è consolidata una tecnica specifica per l'acquisizione dell'accordo articolo-nome: il nome viene presentato prima isolato poi accompagnato dall'articolo corretto: *penna, la penna; libro, il libro; gamba, la gamba*, in modo che la terminazione della parola induca per via fonetica il riconoscimento del genere grammaticale e la selezione dell'articolo corrispondente.² Si tratta, in termini neurocognitivi, di un'attivazione del loop fonologico (Baddeley 1992) combinata con un meccanismo di *noticing* indotto (Schmidt 1990): la pausa tra le due forme crea uno spazio di attenzione focalizzata che rende percettibile il contrasto e facilita l'internalizzazione del pattern morfologico. Questa tecnica, pur efficace e collaudata, si struttura generalmente su basi ritmiche precostituite e su generi musicali fissi; di conseguenza, i testi possono essere costruiti solo entro i vincoli imposti da tali strutture. Nell'attività qui descritta, invece, l'uso dell'AI consente una maggiore flessibilità compositiva: il materiale nasce dagli errori reali prodotti da quella specifica classe, in quel preciso momento del percorso didattico. La tradizione glottodidattica italiana ha da tempo riconosciuto il valore della canzone come strumento di apprendimento linguistico, ben al di là della sua funzione motivazionale: Pasqui (2003), Mauroni (2011) e Mezzadri (2006) hanno mostrato, da prospettive diverse, come la canzone non sia uno strumento accessorio ma un dispositivo capace di attivare modalità cognitive che il lavoro grammaticale tradizionale fatica a stimolare, fino alla praticabilità di un *focus on form* veicolato dalla canzone. Questa riflessione si è estesa al profilo specifico degli studenti scarsamente alfabetizzati, mostrando come la dimensione musicale possa funzionare come via privilegiata di accesso alla lingua scritta proprio per chi ha un rapporto limitato con i codici grafici (Brichese, Caon 2019; Gaeta, Minieri 2025).

È in questo quadro che il contributo di Galli (2019) si colloca come ponte verso la proposta qui descritta. La "grammatica eufonica" (sistema in cui basi ritmiche e melodiche precostituite vengono sfruttate per fissare strutture morfologiche dell'italiano come l'articolo determinativo, la flessione verbale e gli ausiliari) applica in modo sistematico i principi neurocognitivi di Tomatis (1993) alla didattica grammaticale, dimostrando che il ritmo e la melodia non sono semplici facilitatori motivazionali ma agenti attivi nell'acquisizione della morfologia. Il limite che Galli stessa riconosce è che la "grammatica eufonica" richiede basi ritmico-melodiche costruite a priori e calibrate su specifiche strutture morfologiche: il sistema funziona molto bene per l'articolo, la flessione verbale o gli ausiliari, ma non può adattarsi ad altre strutture, né tantomeno agli errori reali e imprevedibili che emergono spontaneamente in classe.

Recentemente hanno iniziato a comparire i primi contributi dedicati specificamente all'impiego di canzoni generate mediante intelligenza artificiale nella didattica delle lingue. Balò e Pontenani (2025), con riferimento all'insegnamento dell'italiano L2/LS, evidenziano come strumenti quali Suno e Riffusion permettano la creazione di materiali musicali personalizzati, adattabili ai bisogni linguistici della classe e integrabili in differenti metodologie

¹Metodo Iper Globale per Richiedenti Asilo non Scolarizzati. Pensato per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti che rientrano nei profili PreAlfa 1 e Alfa1. Ideato da Tatiana Galli.

²Per una dimostrazione: <https://www.youtube.com/watch?v=LMVZVmg6S1Q>

didattiche. In una prospettiva complementare, Botlík Nuc e Klusáčková (2025), in uno studio quasi sperimentale condotto con apprendenti di tedesco come lingua straniera, mostrano come l'impiego di canzoni generate con IA possa favorire l'acquisizione del lessico e incrementare la motivazione degli studenti; risultati analoghi, con un disegno sperimentale a gruppo di controllo, emergono anche dallo studio di Amal e Shofiyuddin (2025) sull'insegnamento del lessico inglese a studenti di scuola secondaria. Si tratta, in entrambi i casi, di ricerche quantitative orientate a misurare esiti di apprendimento circoscritti (lessico, motivazione); il presente contributo si muove piuttosto sul piano qualitativo ed esplorativo e riguarda strutture morfosintattiche ed errori fossilizzati anziché il vocabolario.

Pur condividendo l'impiego dell'intelligenza artificiale generativa per la produzione musicale, il presente contributo si distingue perché considera la canzone non come un supporto predisposto a priori, bensì come il risultato di un processo di co-costruzione che prende forma dagli errori autentici, dalle esperienze vissute e dai repertori culturali della classe, assumendo una funzione etnodidattica oltre che linguistica. L'AI permette di generare musica in qualsiasi genere a partire da un testo scritto dall'insegnante: non servono basi preesistenti, non servono competenze musicali, non servono vincoli formali predefiniti.

5. «Gli hanno rubato la bicicletta»: la lezione che ha generato tutto

Non tutte le lezioni nascono da una programmazione. Alcune nascono da un furto. In una classe del CPIA di Monza e Brianza, un gruppo di studenti adulti di diversa provenienza (Bangladesh, Turchia, Brasile, Albania) con cui stavamo affrontando una lezione del consueto martedì mattina, ha subito una scossa quando la vita reale ha fatto irruzione nel modo più inaspettato. Uno degli studenti bangladesi, orgoglioso proprietario di una bicicletta elettrica acquistata da poco e con sacrificio, ha scoperto che gliel'avevano rubata mentre era in classe. Qualche giorno dopo era tornato in aula con una bicicletta nuova e con una soluzione tutta sua al problema del furto: la portava dentro, in classe, appoggiata contro il muro. Il gesto aveva scatenato le risate del gruppo, i commenti, la solidarietà mista all'ilarità tipica delle comunità che si riconoscono nelle sfortune condivise. E con le risate erano arrivati gli errori: «*gli sono rubati bicicletta*», ripetuto con varianti da quasi tutte e tutti, spia cristallizzata di una struttura (il costruito impersonale con ausiliare *avere* e oggetto diretto) che nessuna spiegazione esplicita aveva ancora scalfito.

In quella classe si contavano più errori cristallizzati e non solamente di tipo grammaticale. C'era una studentessa turca che stava affrontando un divorzio e un trasloco da sola: ogni volta che in classe si parlava di coppie, amore o matrimonio, le si riempivano gli occhi di lacrime, e la parola *trasloco*, con le sue consonanti difficili e il suo peso emotivo, veniva formulata spesso in modo sbagliato. C'era una studentessa brasiliana che portava fiori freschi a ogni lezione e che chiamava sistematicamente *le fiori* quelli che in italiano sono invariabilmente *i fiori*, un errore di genere talmente affettuoso che correggere sembrava quasi un torto. E c'era S., studente albanese, un metro e novantacinque di statura, che entrava in aula piegando leggermente la testa e che per scrivere alla lavagna doveva abbassarsi sulle ginocchia. Era diventato il riferimento goliardico del gruppo ogni volta che si doveva usare un comparativo: «*più alto della lavagna*», dicevano, e tutti ridevano, lui per primo.

Prima di proseguire è utile precisare la cornice metodologica di questa esperienza, poiché il contributo ha natura di resoconto didattico riflessivo e non di studio empirico strutturato. Il gruppo classe era composto da circa sedici studentesse e studenti adulti di livello A1-A2, con profili di scolarizzazione pregressa molto eterogenei, alcuni dei quali con bassa alfabetizzazione in L1. L'episodio generativo, il furto della bicicletta e la sua rielaborazione in canzone, si è concentrato in un'unica lezione, mentre la sequenza di attività didattizzate

descritta nei paragrafi successivi si è sviluppata su un ciclo di circa quattro lezioni nell'arco di due settimane. L'osservazione degli esiti si è basata esclusivamente su note di campo del docente e su osservazione partecipante non strutturata in aula: reazioni della classe, autocorrezioni spontanee, riuso delle forme target nelle attività successive, senza alcuna raccolta sistematica di dati (test pre/post, registrazioni codificate, misure di ritenzione a distanza). Le considerazioni sull'efficacia della proposta esposte nei paragrafi seguenti vanno quindi lette come ipotesi interpretative maturate nell'esperienza diretta degli autori, non come risultati verificati empiricamente; su questo limite si tornerà più diffusamente nel paragrafo 8.

Da questi frammenti di vita reale è nata una canzone il cui testo intreccia le storie del gruppo con le forme linguistiche target: «*gli hanno rubato la bicicletta*» al posto di «*gli sono rubati bicicletta*»; «*ama i fiori più del gelato*» per fissare il genere maschile plurale; «*S. è più alto della lavagna e delle montagne*» come esercizio sul comparativo che nessuno in classe avrebbe mai dimenticato. Il testo è stato poi inserito in programma di AI (UDIO) che ha generato una canzone nel genere scelto insieme alla classe, con melodia, ritmo e arrangiamento completi. Il risultato non era un esercizio grammaticale: era la loro storia di classe, cantata.

Alla canzone sono state associate attività didattiche strutturate su più livelli: comprensione del testo per le studentesse e gli studenti con competenze più fragili, *cloze* mirati sulle strutture target per i livelli intermedi, attività di produzione orale per chi poteva spingersi oltre. La stessa canzone ha funzionato come testo condiviso per una classe che, data la sua forte eterogeneità, avrebbe normalmente richiesto un lavoro differenziato. È qui che si colloca il ribaltamento concettuale della proposta: non si tratta di costruire materiali *per* la classe ma *con* e *da* chi la vive, dalle storie emerse, dagli errori frequenti, dalle risate corali. Quando la forma linguistica target è incorporata in un episodio che il gruppo ha vissuto insieme, la memorizzazione non è più uno sforzo cognitivo isolato: è il prolungamento naturale di un'esperienza condivisa (Moll et al. 1992; González et al. 2005; Kaplan, Pascoe 1977; Gaeta, Ianni 2025).

6. Costruire la canzone: il processo di lavoro con AI

Con l'utilizzo dell'intelligenza artificiale si possono produrre canzoni complete (voce, melodia, armonia, arrangiamento strumentale) a partire da un testo scritto e da indicazioni di stile fornite dall'utente. Alcuni programmi di AI (come Suno, UDIO) cantano il testo inserito, adattandolo alla struttura melodica e ritmica del genere scelto. Per un docente di lingua questo significa che la forma linguistica target non viene semplicemente accompagnata dalla musica: viene incorporata nella musica, cantata, ripetuta nelle strofe e nel ritornello, restituita all'ascoltatore in un formato che il cervello tratta come oggetto musicale e non come esercizio grammaticale.

Il processo di costruzione della canzone si articola in tre fasi distinte. La prima è la scrittura del testo, che avviene interamente a cura del docente prima di utilizzare l'intelligenza artificiale. Non si tratta di una scrittura libera: il testo viene costruito con precisi obiettivi linguistici, incorporando le forme target al posto degli errori sistematici rilevati in classe. Le strutture errate vengono riscritte nella forma corretta e inserite in un contesto narrativo riconoscibile per il gruppo (un episodio vissuto, un personaggio della classe, una situazione comica condivisa). È in questa fase che si sviluppa il lavoro etnodidattico³: l'insegnante non inventa una storia generica ma trascrive e trasforma la vita reale della classe in testo cantabile. La seconda fase è la generazione della canzone. Il testo viene inserito in un programma AI a

³ Termine nato dalla fusione di etnografia e didattica: un approccio che assume i vissuti, le esperienze e i saperi degli studenti come punto di partenza del processo di insegnamento-apprendimento (Gaeta, Ianni 2025).

scelta del docente insieme a una serie di indicazioni di stile che guidano la generazione: il genere musicale, l'atmosfera, la struttura, strofe, ritornello, bridge, e talvolta indicazioni sugli strumenti o sul timbro vocale desiderato. Si possono generare più versioni dello stesso testo in generi diversi: una versione pop, una reggaeton, una ballad, un brano afrobeat. Questo passaggio viene condiviso con la classe; ascoltare le versioni insieme, scegliere quella che il gruppo sente più vicina, diventa esso stesso un momento didattico e relazionale. La terza fase è la selezione e la didattizzazione: la versione scelta viene ascoltata in classe, poi diventa la base per una sequenza di attività graduate, costruite sui diversi livelli di competenza presenti nel gruppo. Non esiste un vincolo formale predefinito: il testo determina la canzone, non viceversa.

7. Dalla canzone alla classe: la didattizzazione

Una canzone generata con AI non è ancora, di per sé, uno strumento didattico: lo diventa attraverso la sequenza di attività che il docente costruisce attorno a essa. È in questa fase che la proposta si misura con la sfida strutturale descritta nel terzo paragrafo: la classe come orchestra, con i suoi strumenti diversi e i suoi registri incompatibili. Inoltre la canzone mostra la sua dote più preziosa: essere un testo condiviso che può essere lavorato a livelli diversi senza che nessuno si senta escluso o rallentato.

La sequenza didattica si apre con un momento comune a tutta la classe: l'ascolto della canzone con il testo scritto davanti. È qui che la metafora del *call and response* jazzistico, anticipata nel terzo paragrafo, trova la sua incarnazione più concreta. La canzone chiama (con i nomi, con le storie, con gli errori trasformati in forme corrette) e la classe risponde: chi riconosce il proprio episodio e sorride, chi cerca nel testo la parola che ha sbagliato cento volte, chi canta sottovoce il ritornello senza accorgersi di star producendo la struttura target. Ogni voce risponde a modo suo, con il proprio timbro e il proprio ritmo, dove la risposta non è mai identica alla chiamata ma porta sempre qualcosa di nuovo (Small 1998). Non si tratta di un ascolto passivo: è un dialogo tra la canzone e chi la ascolta, mediato dalla memoria condivisa dell'episodio che le ha dato origine. L'ascolto può essere ripetuto più volte e qui entra in gioco il meccanismo dell'*earworm*: ogni ripetizione rinforza il percorso neurale associato alla forma corretta, senza che questo venga percepito come esercizio (Baddeley 1992; Sun et al. 2024).

Dopo l'ascolto condiviso, la sequenza si biforca in attività graduate per livello con anche il supporto del testo scritto della canzone. Per le studentesse e gli studenti con competenze più fragili nella letto-scrittura, le attività di comprensione del testo lavorano sulla corrispondenza tra ciò che si sente e ciò che si vede sulla pagina: abbinamento immagine-parola, riordino di sequenze, selezione di risposte tra opzioni. La canzone funziona qui come supporto fonologico alla decodifica scritta, esattamente nel senso indicato da Tomatis (1993): la voce che canta guida l'occhio sul testo, rendendo percettibile la corrispondenza tra suono e segno grafico. Per le studentesse e gli studenti di livello intermedio, i *cloze* mirati costituiscono il nucleo dell'attività: non *cloze* generici ma lacune selezionate chirurgicamente sulle strutture target (gli ausiliari, gli articoli, le forme verbali), quelle stesse strutture che nella canzone compaiono nella forma corretta al posto degli errori sistematici rilevati in classe. La canzone viene riascoltata durante l'attività: il gruppo classe può usarla come fonte, cercando attivamente la forma corretta nel testo musicale che ha già memorizzato parzialmente. Questo è il momento in cui il feedback correttivo implicito diventa esplicito e consapevole, senza perdere la sua dimensione affettiva (Monami 2021; Swain 1995). Per i profili con maggiori competenze le attività di produzione orale partono dalla canzone come testo-stimolo: raccontare la storia in prima persona, descrivere i personaggi, immaginare un seguito, confrontare la propria esperienza con quella narrata. La canzone diventa pretesto per un'interazione autentica in cui la forma linguistica target è già stata introdotta e memorizzata e può ora essere prodotta in modo più libero e

spontaneo. Ciò che rende questa sequenza didatticamente coerente con il contesto CPIA non è solo la stratificazione per livello ma la possibilità che tutta la classe lavori sullo stesso testo nello stesso momento, con obiettivi diversi ma un'esperienza comune. La studentessa turca che ascolta la parola *trasloco* cantata nella canzone e riconosce la propria storia; lo studente bangladesese che sente «*gli hanno rubato la bicicletta*» e sorride perché sa che parla di lui; la studentessa brasiliana che cerca *i fiori* nel testo e finalmente fissa il genere maschile plurale; ognuno lavora al proprio livello ma tutti appartengono alla stessa canzone. È questo, in fondo, il senso più profondo della differenziazione in una classe ad abilità differenziate: non separare ma trovare una partitura che abbia una parte per ciascuno.

8. Potenzialità, limiti e prospettive

La proposta descritta in questo contributo sembra offrire potenzialità su diversi piani (cognitivo, affettivo e didattico) a cui la letteratura di riferimento e l'esperienza qui documentata forniscono elementi di plausibilità, pur trattandosi, come già precisato, di ipotesi interpretative e non di risultati verificati.

Sul piano cognitivo e mnemonico, la combinazione tra musica, ritmo e testo narrativo autentico attiva simultaneamente più canali di codifica, aumentando la probabilità di ritenzione a lungo termine delle forme linguistiche target (Baddeley 1992; Sun et al. 2024). Il meccanismo dell'*earworm* trasforma la canzone in un oggetto mentale che si riattiva spontaneamente, producendo una forma di ripetizione distribuita implicita che nessun esercizio grammaticale tradizionale è in grado di replicare. Le strutture fossilizzate nell'interlingua, quelle che resistono al feedback esplicito e si ripresentano imperturbabili dopo anni di correzione, vengono esposte alla forma corretta in un contesto emotivamente saliente e ripetuto, aggirando in parte i meccanismi di resistenza che Selinker (1972) e Han (2004) hanno descritto come caratteristici della fossilizzazione.

Sul piano affettivo, l'abbassamento del filtro (Krashen 1982) prodotto dalla risata, dal riconoscimento identitario e dalla dimensione musicale crea condizioni favorevoli all'acquisizione che difficilmente si ottengono con le strategie correttive tradizionali. Il *content-integrated humor* documentato da Kaplan e Pascoe (1977), l'umorismo direttamente connesso al contenuto da apprendere potenzia la codifica mnemonica e la scelta del genere musicale come atto di riconoscimento identitario aggiunge una nota etnodidattica che va oltre la semplice motivazione: è un gesto di inclusione che riconosce il repertorio culturale delle studentesse e degli studenti come risorsa, non come ostacolo (Moll et al. 1992; González et al. 2005; Gaeta, Ianni 2025).

Sul piano didattico-istituzionale, la proposta risponde alla sfida strutturale delle classi ad abilità differenziate nei CPIA: la canzone funziona come testo condiviso attorno al quale è possibile costruire attività graduate senza frammentare il gruppo. La stessa melodia accompagna livelli diversi di lavoro (dalla decodifica fonologica per i livelli con bassa scolarizzazione alla produzione orale autonoma per i livelli più avanzati) mantenendo un'esperienza comune che rafforza la coesione del gruppo e il senso di appartenenza alla classe.

Accanto a queste potenzialità, è necessario riconoscere con onestà i limiti che la proposta porta con sé. Il primo è di ordine tecnico: le risorse AI sono strumenti commerciali, soggetti a cambiamenti di politica di accesso, costi di abbonamento e limitazioni d'uso che possono variare nel tempo e che non sono sotto il controllo del docente. L'accessibilità dello strumento non è garantita in modo stabile e una proposta didattica che dipende da un singolo strumento proprietario presenta una fragilità strutturale che va riconosciuta (Fitria 2025). Il secondo limite riguarda il tempo di progettazione: costruire un testo didatticamente efficace, generare più versioni, scegliere insieme alla classe, costruire le attività differenziate, è un

processo che richiede un investimento di tempo significativo da parte del docente, in un contesto istituzionale come il CPIA in cui una delle caratteristiche dei frequentanti è la presenza intermittente. Il terzo limite è di ordine valutativo: l'esperienza descritta in questo contributo è una sperimentazione condotta in un singolo contesto, con un gruppo specifico di apprendenti. I risultati non sono generalizzabili in senso statistico e l'efficacia a lungo termine dell'approccio sul superamento degli errori fossilizzati richiederebbe una verifica longitudinale sistematica che questo contributo non è in grado di offrire. Il quarto limite, infine, riguarda la questione dell'autenticità del materiale generato dall'IA: una canzone prodotta con un qualsiasi programma di intelligenza artificiale non è un testo prodotto da parlanti nativi per parlanti nativi nel senso in cui Pasqui (2003) definisce il materiale autentico. È un testo scritto dal docente e musicalmente elaborato da un algoritmo; una forma di autenticità parziale e mediata che merita una riflessione critica che la letteratura sul tema ha appena cominciato ad affrontare (Fitria 2025).

Restano aperte tre direzioni di sviluppo: la verifica longitudinale dell'efficacia; la co-costruzione del testo con la classe e l'integrazione con altri strumenti di IA generativa.

9. Conclusioni: quando l'errore diventa canzone

In apertura di questo contributo è stata posta una domanda provocatoria: cosa succederebbe se, invece di correggere un errore, lo trasformassimo in una canzone? Alla fine di questo percorso, la risposta non è una formula ma un'esperienza: una bicicletta rubata, una studentessa che piange davanti alla parola *trasloco*, dei fiori ostinati nel loro genere sbagliato, uno studente troppo alto per la lavagna. Tutto questo è diventato una canzone. E quella canzone, nell'osservazione diretta di chi l'ha vissuta in aula, sembra aver fatto quello che anni di correzione esplicita non erano riusciti a fare: restituire la forma corretta in un contesto che nessuno poteva dimenticare, perché era la storia di tutte e tutti loro.

Si è cercato di mostrare che quella scelta didattica non era improvvisata ma teoricamente fondata. La resistenza degli errori fossilizzati alla correzione tradizionale (Selinker 1972; Krashen 1982; Monami 2021), il possibile vantaggio della ripetizione implicita rispetto a quella esplicita (Grimaldi 2017; Baddeley 1992), il potere della musica come dispositivo mnemonico e affettivo (Tomatis 1993; Sun et al. 2024), la necessità di un approccio etnodidattico che parta dalle risorse reali delle apprendenti e degli apprendenti (Moll et al. 1992; González et al. 2005; Gaeta, Ianni 2025), tutto converge verso la stessa direzione: la canzone generata con AI non è un ornamento didattico ma una risposta strutturata a un problema strutturale.

La sfida delle classi ad abilità differenziate nei CPIA non si risolve trovando il materiale perfetto per tutte e tutti. Si affronta trovando una partitura che abbia una parte per ciascuna e ciascuno: uno strumento di differenziazione che non divide ma unisce il gruppo attorno a un'esperienza condivisa, lasciando a ciascuno lo spazio per elaborarla al proprio livello.

Resta molto da fare, a partire dalle direzioni di sviluppo indicate nel paragrafo precedente. Ma ogni percorso didattico che vale la pena di seguire comincia da qualcosa di concreto e inaspettato. Nel nostro caso, è cominciato da una bicicletta elettrica portata in classe.

Riferimenti bibliografici

Amal T. A., Shofiyuddin M., 2025, "The Effectiveness of SUNO AI Based English Songs to Improve Student's Vocabulary", *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 13 (1), pp. 578-604.

Balò R., Pontenani C., 2025, "Creare canzoni con l'IA per l'insegnamento dell'italiano L2/LS", in *Bollettino Itals*, 23 (108), pp. 26-39.

Baddeley A., 1992, "Working memory", *Science*, 255 (5044), pp. 556-559.

Botlík Nuc T., Klusáčková M., 2025, "Using AI-Generated Songs in Foreign Language Learning", *Pedagogika*, 75 (4), pp. 401-422.

Brichese A., Caon F. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Bonacci.

Caon F., 2011, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, UTET.

Caon F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.

Corder S. P., 1967, "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1-4), pp. 161-170.

Fitria T. N., 2025, "Being songwriter and singer using Suno as AI music generator: Creating English songs for young learners in teaching vocabularies", *International Journal of Computer and Information System (IJCIS)*, 6 (3), pp. 180-199.

Gaeta S., Ianni A., 2025, "Ethnoidactics: Applying Anthropology to the Teaching of a Foreign Language in Migratory Contexts", *IJASOS, International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 11 (32), pp. 36-44.

Gaeta S., Minieri P., 2025, "Iperglobalità nell'insegnamento dell'italiano in contesti di analfabetismo adulto", *EPAL Journal*, 17, pp. 68-72.

Galli T., 2019, "La grammatica eufonica. Insegnare la grammatica con il ritmo e la melodia", *Alfabetizzazione come pratica di cittadinanza: teorie, modelli e didattica inclusiva. Atti del Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana*, Campobasso, 26-28 settembre 2019, pp. 15-16.

González N., Moll L. C., Amanti C. (a cura di), 2005, *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

Grimaldi M., 2017, "L'efficacia dell'istruzione scolastica nell'apprendimento fonetico-fonologico della L2: prospettive d'indagine e applicazioni didattiche", *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, 45 (1), pp. 109-126.

Han Z., 2004, *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

Kaplan R. M., Pascoe G. C., 1977, "Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention", *Journal of Educational Psychology*, 69 (1), pp. 61-65.

Krashen S. D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

La Russa F., 2018, "Impatto del feedback correttivo diretto e indiretto sulle produzioni scritte di apprendenti di italiano LS", in Grassi R. (a cura di), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2. Programma e raccolta degli abstract*, Bergamo, Centro di Italiano per Stranieri, Università degli Studi di Bergamo, pp. 71-73.

Mauroni E., 2011, "Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico", *Italiano LinguaDue*, 3 (1), pp. 246-287.

Mezzadri M., 2006, *Cantagramma. Apprendere la grammatica italiana con le canzoni*, Perugia, Guerra.

Moll L. C., Amanti C., Neff D., González N., 1992, "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory into Practice*, 31 (2), pp. 132-141.

Monami E., 2021, *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*, Roma, Edilingua.

Pasqui R., 2003, "L'utilizzo della canzone in glottodidattica", *Bollettino ITALS*.

Patel A. D., 2008, *Music, Language, and the Brain*, Oxford, Oxford University Press.

Schmidt R., 1990, "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 129-158.

Selinker L., 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), pp. 209-231.

Small C., 1998, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Middletown (CT), Wesleyan University Press.

Sun B., Yang J., Liang Z., 2024, "How music facilitates second language (L2) learning: A systematic review from 2002 to 2022", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19 (2), pp. 155-173.

Swain M., 1995, "Three functions of output in second language learning", in Cook G., Seidlhofer B. (a cura di), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 125-144.

Tomatis A., 1993, *L'orecchio e il linguaggio*, Como-Pavia, Ibis.

Riferimenti normativi

Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*. Gazzetta Ufficiale n. 47 del 25 febbraio 2013. Disponibile online: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00032/sg>, ultima consultazione 26 maggio 2026.