

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Facoltà di Lettere e Filosofia

Corso di Laurea in Lettere Moderne

**LA GLOTTODIDATTICA LUDICA NELLA DIDATTICA
DELL'ITALIANO COME LINGUA SECONDA**

Relatore: Chiarissima Prof.ssa Elisabetta **MAURONI**

Tesi di:

Francesca **CERIANI**

Matr. N. 792553

Anno Accademico 2013-2014

A mia madre,
so che sei sempre con me.

INDICE

Introduzione.....	2
1. La glottodidattica ludica e i suoi fondamenti.....	3
1.1 La glottodidattica umanistico-affettiva.....	4
1.2 Gioco libero e gioco didattico.....	5
1.3 Glottodidattica ludica e intercultura.....	6
1.4 Glottodidattica ludica: una metodologia non solo per ragazzi	7
1.5 Le caratteristiche della glottodidattica ludica.....	8
1.6 L'apprendimento significativo.....	9
1.7 Il ruolo dei docenti.....	10
1.8 Perché il gioco?.....	11
1.9 La motivazione.....	12
1.10 Il successo dell'allievo straniero.....	14
1.11 La valutazione.....	15
2. Classificazione e tipologie di giochi.....	16
2.1 Le tipologie di giochi glottodidattici: i giochi di ruolo...	18
2.2 Le tipologie di giochi glottodidattici: il teatro.....	20
2.3 Le tipologie di giochi glottodidattici: il film.....	21
2.4 Le tipologie di giochi glottodidattici: i videogiochi.....	23
2.5 Le tipologie di giochi glottodidattici: le canzoni.....	24
2.6 Le tipologie di giochi glottodidattici: l'arte.....	26
3. Proposte didattiche.....	28
3.1 Il concetto di Unità Didattica.....	28
3.2 Prima proposta didattica.....	29
3.2.1 Trova la ricetta.....	30
3.2.2 Trova l'intruso.....	31
3.2.3 A cena al ristorante.....	33
3.2.4 Pomodori.....	35
3.3 Seconda proposta didattica.....	36
3.3.1 Indovina chi.....	36
3.3.2 Marrakech Express.....	37
Conclusioni.....	39
Bibliografia.....	40
Sitografia.....	41
Ringraziamenti.....	41

INTRODUZIONE

“Viviamo in una società che non ci chiede di inventare. Viviamo in una società nella quale c’è ben poco spazio per “giocare”. Recuperiamo la gioia di suonare (male), di dipingere (peggio), di recitare (da cani), di fare film (pessimi)... ma di suonare, dipingere, fare film noi [...]

Giocare bene significa avere gusto per la precisione; amore per la lingua, capacità di esprimersi con linguaggi non verbali; significa acquisire insieme istituzione e razionalità, abitudine alla lealtà e alla collaborazione.”¹

L’oggetto di questa Tesi di Laurea è l’analisi del ruolo ricoperto dal gioco nell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda a studenti immigrati. Lo scopo è quello di dimostrare come la didattica ludica possa essere utilizzata in modo proficuo all’interno di un contesto di insegnamento della lingua italiana a individui immigrati nel nostro Paese.

La mia ricerca offre, in prima istanza, un quadro generale del concetto di didattica ludica, delle sue caratteristiche e dei fondamenti teorici di questo metodo che si iscrive nell’ambito dell’approccio umanistico-affettivo sviluppatosi negli Stati Uniti a partire dagli anni '60 del XX secolo.

Dalla disamina di questo metodo sono poi passata ad analizzare quali sono concretamente le tipologie di giochi che si possono proporre alla classe di soggetti apprendenti l’italiano come lingua seconda per raggiungere gli obiettivi di base prestabiliti, cioè la creazione di un contesto che motivi ad apprendere la lingua, il soddisfacimento dei bisogni comunicativi degli alunni e lo sviluppo della lingua in ogni suo aspetto. Ho analizzato diversi tipi di materiali didattici che possono essere utilizzati per raggiungere tali scopi: le canzoni, i giochi di ruolo, le attività teatrali ecc.

Nel terzo e ultimo capitolo dell’elaborato ho cercato di creare io stessa, seguendo i principi della glottodidattica ludica e applicando il concetto di Unità Didattica, un percorso didattico utile con l’intento di evidenziare i procedimenti più adatti al fine di migliorare le conoscenze grammaticali e lessicali dello studente di italiano come L2.

Con questo contributo ho cercato di mettere in rilievo le peculiarità dei processi della glottodidattica ludica, evidenziandone le enormi potenzialità, proponendo un approccio al metodo non solo teorico, ma soprattutto pragmatico.

¹ LOMBARDO RADICE L., in CAON F., RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l’insegnamento dell’italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

1. LA GLOTTODIDATTICA LUDICA E I SUOI FONDAMENTI

La glottodidattica ludica, ossia l'insegnamento di una lingua tramite esercizi ludici, è una tra le numerose varietà di metodologie didattiche che possono essere utilizzate efficacemente in contesti di apprendimento multietnici.

La metodologia ludica, da non confondere con il gioco, riscontra in quest'ultimo la capacità di promuovere lo sviluppo globale dell'allievo.²

Nonostante i pregiudizi siano tanti, sia da parte degli insegnanti sia da parte degli allievi che vedono il gioco come una vuota attività ricreativa, il ruolo didattico e significativo delle attività ludiche è stato dimostrato da diversi studiosi e da numerosi esperimenti che prevedevano la trasmissione di contenuti grammaticali e lessicali sotto forma di gioco.

La metodologia ludica "permette di affrontare in un modo naturale e familiare lo studio di una lingua e di coinvolgere nel processo di apprendimento tutte le sue capacità cognitive, affettive, sociali e sensomotorie"³; l'esperienza ludica si basa quindi sulla creazione di un ambiente tranquillo e confortevole, in cui lo studente non si senta sotto pressione o obbligato a dover dar prova di sé e delle sue conoscenze. Una volta raggiunta una condizione psicologica ideale, che si raggiunge in seguito alla caduta del filtro affettivo, cioè quel meccanismo di difesa che l'individuo crea in situazioni di ansia per difendere la propria personalità, lo studente andrà motivato con stimoli sempre nuovi, dovrà affrontare esperienze linguistiche significative scoprendo la lingua attraverso il gioco.

L'utilizzo della metodologia ludica è auspicabile anche in contesti di insegnamento con studenti stranieri; proporlo significa infatti motivare lo studente a imparare la lingua traendo piacere dal gioco. Il gioco fa sì che lo studente utilizzi la lingua per soddisfare uno scopo reale, quello del giocare, ma allo stesso tempo, dimenticandosi di star in qualche modo imparando la lingua (*rule of forgetting*), acquisisca la lingua stessa divertendosi e provando piacere. Inoltre utilizzare un approccio ludico in una classe plurilingue significa coinvolgere pienamente lo studente, spingendolo a mettere in campo tutte le sue abilità e capacità per fare qualcosa: l'esperienza permette infatti all'individuo apprendente di meglio ricordare ciò che ha imparato tramite quest'ultima. Da non sottovalutare è poi il fattore sfida, presente in tutti i giochi. Quando il piacere delle sfida non porta a livelli di competizione troppo forti, stimola l'allievo a sfidare se stesso nel trovare le soluzioni più adatte a diversi problemi; nel caso in cui l'alunno o il gruppo di alunni non dovessero adempiere il compito affidato dall'insegnante, il fatto stesso di trovarsi di fronte a un gioco e non, per esempio, a un test o a un compito in classe, gli permetterà di affrontare l'errore in modo tale da non subire danni significativi. Infine è importante, in un contesto di classe

² LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET 2006.

³ *Ibid.* p. 183.

multietnica, favorire le interazioni tra gli allievi. Il gioco infatti crea le situazioni adatte per far sì che gli studenti cooperino tra loro⁴, supportandosi, al fine di raggiungere lo stesso obiettivo: arrivare alla fine del gioco, possibilmente da vincitori.⁵

Si capisce dunque l'importanza dell'applicazione della metodologia ludica in un contesto di classe multietnica: il gioco spinge gli alunni a provare rispetto verso i propri pari, favorisce l'accettazione dell'altro e li induce a creare una collaborazione con l'altro proprio perché il gioco li fa sentire uniti nell'intento di realizzare un obiettivo comune.

1.1 La glottodidattica umanistico-affettiva

Con il termine di glottodidattica umanistico-affettiva ci si riferisce a quell'approccio, sviluppatosi a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, che mette al centro lo studente, con la sua fisicità e la sua personalità. Questo metodo mira a riportare l'attenzione sull'individuo come persona, sui suoi bisogni non solo pragmatici e comunicativi, ma anche personali. Non ci si può quindi focalizzare solamente sull'individuo in quanto apprendente, ma bisogna concentrarsi anche e soprattutto sul soggetto in quanto tale, sulla sua emotività e sulla sua dimensione psicologica e impegnarsi a rispettare le sue caratteristiche. E' necessario dunque prestare attenzione a tutti quei fattori che possono condizionare l'apprendimento da parte di un individuo, promuovendo dei rapporti significativi con i compagni, coinvolgendo totalmente lo studente nel processo di apprendimento e creando un clima disteso all'interno del gruppo.

L'approccio umanistico affettivo è fondamentale anche per la glottodidattica della lingua seconda. Seguendo questo metodo gli insegnanti potranno infatti porre al centro del processo didattico l'allievo come persona, i suoi bisogni e soprattutto la sua autorealizzazione all'interno del contesto d'insegnamento che potrà avvenire più facilmente se si sarà in grado di creare un ambiente collaborativo all'interno della classe che sta imparando l'italiano come lingua seconda o all'interno della classe multietnica. L'insegnante dovrà anche rispettare la cosiddetta "fase del silenzio". Questo periodo corrisponde alla fase in cui l'individuo si trova per la prima volta esposto a una lingua che non conosce, ma che si trova costretto a imparare, per i motivi più disparati, come lingua seconda, cioè quella lingua che viene imparata dopo la lingua madre e, pur non riuscendo ancora ad esprimersi in questa lingua, inizia a comprenderla. Questa fase è importante per l'identificazione delle strutture linguistiche e comunicative più significative. Non rispettare questo momento significa non valorizzare gli sforzi che l'alunno mette in atto al fine di comprendere la lingua che deve imparare per soddisfare, almeno inizialmente, i suoi bisogni

⁴ Comoglio è il più importante riferimento tra gli studiosi italiani per quanto concerne le metodologie che rientrano sotto la definizione di Apprendimento Cooperativo.

⁵ Per un'analisi più approfondita si veda LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET 2006, Pp. 184-186.

comunicativi primari e soprattutto significa favorire l'attivazione, da parte dello studente, del filtro affettivo⁶, vanificando così tutti i passi avanti fatti fino a quel momento dall'alunno e provocando un apprendimento solo momentaneo e non duraturo.

Due metodi che si possono ricollegare all'approccio umanistico-affettivo sono il "Total Physical Response" (Asher, 1977) e il "Natural Approach" (Krashen, Terrel, 1983)⁷.

Il Total Physical Response mira a motivare l'allievo collegando la lingua da imparare con il movimento. Gli studenti sono spinti a rispondere con delle azioni fisiche ai comandi impartiti dagli insegnanti con un linguaggio comprensibile dagli apprendenti. Secondo James Asher sono tre le ragioni principali per attuare questo metodo in modo efficace⁸:

1. accelera la naturale acquisizione della L1 come della L2
2. attiva l'apprendimento significativo grazie al movimento diretto
3. rispetta le caratteristiche individuali dell'apprendente.

Il Natural Approach invece sottolinea l'importanza di esporre l'individuo apprendente a una lingua autentica, naturale appunto, facilitando più che la correttezza formale della lingua appresa, la fluidità e la scorrevolezza.

1.2 Gioco libero e gioco didattico

E' necessario innanzitutto distinguere due concetti che troppo spesso vengono confusi: il concetto di attività ludica e quello di gioco didattico.

Il gioco è un'attività che sicuramente impegna lo studente, sia bambino sia adulto, da un punto di vista psico-fisico e cognitivo, ma non è funzionale, ossia non trova degli scopi al di fuori di se stesso.

Il gioco didattico è, proprio come l'attività ludica, impegnativo, continuativo e progressivo , ma il fine non è interno al gioco stesso, bensì al di fuori di esso.⁹ Lo scopo dell'attività didattica risiede infatti nel trasmettere contenuti significativi, siano essi lessicali o grammaticali, dando loro una forma piacevole

⁶ Per la definizione del termine si veda l'*Introduzione* di quest'elaborato.

⁷ Per una descrizione più approfondita di questi metodi si veda LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica.*, UTET 2006, Pp. 82-87.

⁸ ASHER J., *Learning Another Language Through Action*, Sky Oaks Publications, Los Gatos 1988 in ELLERO P., FAVARO G., MASTROMARCO A., PALLOTTI G., RUSSOMANDO P., *Imparare l'italiano imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua* a cura di FAVARO G., Milano, Guerini e Associati, 1999.

⁹ CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

e coinvolgente. Risulta dunque fondata la teoria di Mario Polito secondo la quale “il gioco possiede delle enormi potenzialità educative che facilitano sia l’apprendimento sia la socializzazione”¹⁰.

Per esprimere in modo più preciso questa differenza, si può ricorrere ai termini inglesi di *play* e *game*. Il primo è l’atteggiamento tipico dei bambini che, attraverso il gioco, apprendono a conoscere il mondo. E’ il modo che il bambino ha per scoprire ciò che gli sta intorno e lo fa attivando tutte le sue facoltà senso-motorie e creative. Il *game* invece è il gioco inteso nel senso più comune del termine. E’ “l’attività ludica retta da regole socialmente imposte e accettate dal giocatore”¹¹ ed è l’ambito in cui collochiamo le attività che hanno come scopo quello di favorire l’apprendimento della lingua. Nonostante queste attività abbiano delle regole precise e sia il docente a deciderne le modalità di utilizzo, vengono comunque riconosciute dagli studenti come attività “libere” perché proprio come nei giochi veri e propri, anche in questo caso le regole sono chiare e accettate dagli utilizzatori. Le tipologie di giochi che gli insegnanti possono proporre a scuola sono davvero numerose: giochi da tavolo, *role-play*, attività teatrali ecc. finalizzati al raggiungimento di obiettivi cognitivi, linguistici, culturali e relazionali attraverso il divertimento. Come ogni proposta metodologica, la glottodidattica ludica deve prendere in considerazione sin da subito il destinatario a cui si rivolge. L’approccio infatti cambierà in base a diversi fattori, quali l’età dello studente, le sue caratteristiche individuali, i suoi bisogni (non solo comunicativi) e il ritmo di apprendimento proprio di ogni discente. Sussistono quindi delle differenze sostanziali tra gli apprendenti adulti e quelli della scuola elementare o della scuola media-superiore. In questo elaborato approfondirò in modo particolare quegli aspetti della metodologia ludica applicabili a preadolescenti, adolescenti e adulti.

1.3 Glottodidattica ludica e intercultura

L’educazione interculturale nella scuola italiana ha più di dieci anni. L’insegnamento interculturale comprende anche l’insegnamento della lingua italiana come lingua seconda agli studenti stranieri.

Pasquale D’Andretta sostiene che:

l’impiego di giochi e tecniche interattive nella scuola riveste, quindi, una valenza educativa e una portata didattica di carattere generale. [...] La “modernizzazione” e l’incremento dei flussi migratori internazionali spinge a ripensare radicalmente la scuola in chiave interculturale; questa prospettiva è l’unica possibile per la scuola e le altre istituzioni formative del prossimo secolo. Ma questo non significa che si debba introdurre l’intercultura fra le materie di studio come se fosse una nuova disciplina fra le altre. E’, invece, l’intero assetto scolastico che va “filtrato” alla luce di questa nuova dimensione trasversale. [...] I giochi e le tecniche interattive sono, allora, uno strumento in più per realizzare questa

¹⁰ POLITO M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l’apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Centro Studi Ericson, 2000.

¹¹ CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l’insegnamento dell’italiano L2* , Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

prospettiva sul piano della concretezza, nella didattica di tutti i giorni. Tecniche e giochi interattivi sono utilissimi per ampliare la riflessione e la consapevolezza di tutti i protagonisti della vita scolastica sull'insieme delle sue problematiche.¹²

Nella Circolare Ministeriale 205/90 del 26 luglio 1990 avente come oggetto "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale" si dice che "l'educazione interculturale (...) va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento". Nonostante le indicazioni ministeriali riguardanti questo argomento siano numerose l'attuazione dell'educazione interculturale nella scuola italiana è ancora lontana dall'essere realizzata.

Il gioco però, pensato dal punto di vista della metodologia ludica, ha due caratteristiche che possono favorire e incentivare proposte didattiche interculturali. Fabio Caon e Sonia Rutka trattano l'argomento in modo diffuso nel testo "*La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*". Il gioco è innanzitutto *transculturale*; esso infatti è presente in tutte le culture e tutti i bambini, indipendentemente dalla loro provenienza geografica, ne hanno sperimentato le caratteristiche principali e universalmente riconosciute: il rispetto delle regole, la conta iniziale. Il gioco, quindi, permette ai bambini di stabilire un contatto, una relazione in cui si parte tutti dallo stesso punto. La seconda caratteristica che permette al gioco di fornire un contributo utile per l'attuazione di proposte didattiche interculturali è il suo essere culturalmente determinato. Quando un bambino gioca, infatti, lo fa all'interno di un ambiente culturalmente determinato; ed è proprio da questo ambiente che il bambino trae le regole, i simboli e le fantasie che mette in atto giocando.

Queste due peculiarità permettono di costruire, tramite il gioco, un contesto significativo che implica sia il riconoscimento di alcune regole transculturali implicite sia la comprensione linguistico-culturale resa necessaria dalla riuscita stessa del gioco. Il gioco è quindi anche uno strumento utile per stimolare l'interesse dei discenti verso culture nuove e diverse dalla propria dato che coniuga gli obiettivi propri della didattica ludica con quelli della didattica interculturale, tra i quali troviamo, primo tra tutti, il superamento di pregiudizi xenofobi.

1.4 Glottodidattica ludica: una metodologia non solo per ragazzi

"Domandiamoci ora che cos'è il gioco, se una caratteristica temporanea dell'infanzia oppure un tratto che contrassegna tutto l'arco dell'esistenza umana, pur con differenziazioni che variano a seconda delle diverse età". (L. Vygotskij)

¹² D'ANDRETTA P., *Il gioco nella didattica interculturale*, Bologna, EMI della Coop. Sermis, 1999, p. 25.

La metodologia ludica non è, come molti credono, una risorsa utilizzabile solo con alunni della scuola elementare e dell'infanzia. Essa infatti può essere utilizzata in modo proficuo anche con studenti in età adolescenziale e adulta. È utile definire che cosa s'intende esattamente con i termini "età adulta". L'età adulta può essere definita in modo generico come il periodo più lungo della vita umana; essa corrisponde al periodo che parte con la fine dell'adolescenza e che finisce con l'inizio della fase della terza età, cioè quella che corrisponde all'ultimo periodo della vita. Seguendo i principi dell'approccio umanistico-affettivo, anche nel caso di glottodidattica ludica applicata a studenti adulti, ciò che va messo al centro è l'individuo in quanto tale. Così facendo l'insegnante si renderà conto che, proprio come nei bambini e negli adolescenti, anche negli adulti è possibile suscitare interesse e motivazione tramite il gioco. Ovviamente l'insegnante dovrà prestare particolarmente attenzione al tipo di ludicità che propone, poiché con l'avanzare dell'età la percezione della ludicità cambia. Bisognerà tenere in considerazione le caratteristiche dell'apprendimento durante questa fase della vita e di come le esigenze e i bisogni dell'adulto siano diverse da quelle di un bambino o di un adolescente. L'insegnante dovrà quindi adattare le attività ludiche che intende proporre a seconda di diversi fattori (età, background culturale, il carattere di ogni individuo, la motivazione), a seconda del contesto e degli obiettivi che intende raggiungere tramite le attività ludiche. Possiamo dunque sostenere che la glottodidattica ludica può raggiungere i medesimi obiettivi sia nei bambini e negli adolescenti sia negli adulti se:

- 1) le attività proposte sono di un livello linguistico e cognitivo ritenuto adeguato dai discenti;
- 2) si esplicitano gli obiettivi didattici del gioco;
- 3) si espongono i motivi per cui il docente ha deciso di proporre attività ludiche piuttosto che attività regolari.

Particolare è però la situazione degli adulti immigrati. I bisogni di un adulto immigrato sono infatti differenti da quelli di un adulto che intende apprendere nella sua lingua madre. La prima necessità di un adulto immigrato è quella di apprendere le strutture di base per far fronte a dei bisogni comunicativi primari; la sua motivazione è quindi immediata e serve allo studente per integrarsi all'interno della nuova comunità. Egli ha dunque bisogno di imparare quelle funzioni comunicative che gli permettono di conseguire scopi reali. Questo ha come conseguenza diretta il fatto che l'apprendente adulto immigrato svilupperà prima la capacità orale di comprensione e produzione e, solo in un secondo momento, le abilità scritte.

1.5 Le caratteristiche della glottodidattica ludica

La metodologia ludica ha delle caratteristiche ben precise; il delinearle aiuta a comprendere come utilizzare questa metodologia per creare un apprendimento significativo. La metodologia ludica permette di ¹³:

- a) creare un contesto nel quale lavorare con una lingua per impararla sia significativo, autentico e motivante per lo studente: legare l'apprendimento linguistico al gioco alimenta una motivazione basata sul piacere;
- b) mettere in campo tutte le capacità dello studente facendogli vivere un'esperienza che lo coinvolga totalmente: il soggetto apprendente, stimolato dall'attività ludica, utilizza tutte le sue abilità per partecipare attivamente al gioco e quindi apprende la lingua sfruttando la modalità ludica;
- c) apprendere facendo delle cose: i giochi permettono allo studente di fare concretamente delle cose (per esempio costruire materialmente i giochi). Il gioco è azione ed esperienza e, come in qualsiasi settore, ci si ricorda meglio di quello che si vede e soprattutto di quello che si fa. Dall'esperienza si dovrà poi passare ai concetti;
- d) vincere delle sfide: il gioco permette all'allievo di sfidare non solo gli altri compagni, ma anche se stesso. L'insegnante dovrà accertarsi che la sfida non stimoli sentimenti troppo forti che possano sfociare in atteggiamenti negativi. Se la competizione sarà motivante, tramite il gioco, lo studente apprenderà in modo significativo;
- e) incoraggiare la cooperazione e l'interazione: i giochi incoraggiano infatti l'interazione tra gli studenti che, spinti dallo stesso desiderio di vincere, sono propensi a cooperare supportandosi reciprocamente per risolvere i problemi e le sfide che il gioco pone davanti a loro;
- f) riflettere sulla propria cultura e approcciarsi alle culture altrui: come detto sopra, il gioco è espressione della cultura in cui viene creato. Il gioco diventa quindi uno strumento per scoprire le culture altrui e, di conseguenza, di arricchimento culturale che deriva dallo scambio di informazioni e contributi sulla cultura propria di ogni studente.

1.6 L'apprendimento significativo

Il concetto di apprendimento significativo è stato teorizzato da tre studiosi¹⁴: Carl Rogers, David Ausubel e Joseph D. Novak. Pur provenendo da aree disciplinari differenti e pur avendo espresso il loro pensiero in modo diverso, possiamo individuare dei punti di contatto nelle loro definizioni. Tutti e tre gli studiosi infatti ritengono che l'apprendimento significativo riguardi l'esperienza e coinvolga totalmente le abilità dello studente; esso è inoltre automotivato e ha una profonda incidenza sui comportamenti

¹³ LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET 2006.

¹⁴ CAON F., RUTKA S. *La glottodidattica ludica*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo; laboratorio di Scienze del Linguaggio, Venezia, Università “Ca’ Foscari”.

dell'alunno provocando talvolta dei cambiamenti negli atteggiamenti e nella personalità del soggetto apprendente. L'apprendimento significativo viene valutato dall'individuo: solamente colui che apprende è in grado di valutare se ciò che sta apprendendo gli è utile per soddisfare le proprie esigenze; solamente lo studente quindi può determinare l'efficacia delle nozioni acquisite. Un'altra caratteristica dell'apprendimento significativo è che esso permette di integrare le nuove informazioni con dei concetti già presenti nella mente dell'individuo. L'integrazione di pensieri, emozioni e azioni risulta quindi fondamentale affinché vi sia apprendimento significativo.

In sintesi possiamo dire che l'apprendimento significativo è un processo globale perché non coinvolge solamente la sfera cognitiva, ma anche quella emozionale, sociale e affettiva; esso inoltre consente d'integrare i concetti nuovi con quelli già preesistenti nella sfera delle conoscenze dell'individuo. Per far sì che l'apprendimento sia significativo è fondamentale che lo studente sia fortemente motivato ad apprendere la nuova lingua; solamente una forte motivazione - dipendente soprattutto da fattori propri dell'individuo- porterà l'apprendente a raggiungere un'ottima qualità di apprendimento.

1.7 Il ruolo dei docenti

Sono molte le figure che ruotano attorno allo studente straniero inserito in una classe di una scuola italiana: gli insegnanti della classe, altri docenti della scuola con cui crea delle relazioni, i facilitatori linguistici e i mediatori linguistici. Un ruolo di primo piano è svolto dagli insegnanti di classe con cui lo studente straniero entra maggiormente in contatto. In generale all'interno di una prospettiva umanistico-affettiva i docenti sono tenuti a:

1. porre al centro del processo d'apprendimento il soggetto apprendente;
2. creare contesti facilitati ma allo stesso tempo ricchi di stimoli;
3. aiutare gli studenti a superare le sfide che si trovano a dover affrontare nel processo d'apprendimento.

Il docente che applica i principi della glottodidattica ludica deve tenere presente questi aspetti e in aggiunta deve¹⁵:

1. creare un ambiente sereno in cui l'allievo, con le sue caratteristiche, i suoi bisogni e la sua emotività, sia al centro del processo d'apprendimento e in cui sia previsto un uso finalizzato di giochi;
2. porre particolare attenzione agli interessi e alle necessità dello studente;

¹⁵ CAON F., RUTKA S. *La glottodidattica ludica*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo; laboratorio di Scienze del Linguaggio, Venezia, Università "Ca' Foscari".

3. promuovere la cooperazione e l'interazione tra gli studenti controllando la competitività affinché non sfoci in atteggiamenti negativi;
4. utilizzare il gioco per raggiungere gli obiettivi riguardanti le abilità linguistiche che lo studente deve necessariamente acquisire;
5. aiutare gli studenti non stranieri a riconoscere nel gioco quelle norme e quei valori transculturali che il gioco necessariamente veicola, decostruendo i pregiudizi e promuovendo il superamento di atteggiamenti xenofobi.

Il docente potrà quindi raggiungere gli obiettivi prefissati solamente creando contesti educativi ricchi di scambi e di cooperazione e coniugando le finalità linguistico-comunicative proprie della glottodidattica ludica con quelle della didattica interculturale.

1.8 Perché il gioco?

Come ho già detto precedentemente il gioco è un meccanismo utile a far abbassare le barriere che lo studente costruisce di fronte alla nuova lingua da apprendere; giocare permette quindi di abbattere il filtro affettivo poiché consente di creare un contesto in cui lo studente si può rilassare, mettendo da parte le proprie ansie e le proprie paure: si creano così le condizioni ideali che permettono allo studente di apprendere in modo duraturo e non solo momentaneo.

Il gioco conferisce inoltre un aspetto divertente all'apprendimento: lo studente, trovandosi ad agire in un contesto privo di ansie e stress, prova piacere e, quasi senza accorgersene, apprende quelle strutture linguistiche e sintattiche che il gioco proposto vuole trasmettere: giocando infatti si valorizza la funzione comunicativa della lingua poiché vengono presi in considerazione innanzitutto i bisogni linguistici e comunicativi dello studente.¹⁶

Il gioco permette di lavorare su diversi livelli e aspetti; giocando infatti si coinvolgono la sfera linguistica, quella socio-linguistica, quella motoria ecc. Le attività ludiche agiscono anche sui comportamenti dello studente: realizzandosi in contesti di calma, esse aiutano lo studente a crescere e ad affrontare le sconfitte in modo sereno e a partecipare rispettando le regole e i compagni. Di fronte ai giochi proposti dall'insegnante lo studente dovrà sentirsi stimolato ad attivare tutte le sue capacità creative e inventive al fine di superare le sfide e raggiungere gli obiettivi proposti dal gioco. Inoltre, come già accennato sopra, per lo studente straniero è fondamentale apprendere la lingua autentica, quella che si usa nella vita quotidiana e nei contesti più comuni. Il gioco è utile anche per questo; esso infatti crea un contesto comunicativo autentico nel quale i partecipanti sono chiamati ad utilizzare una lingua autentica per farsi capire dagli altri componenti del gruppo. Inoltre, a differenza delle lezioni tradizionali, il gioco

¹⁶ LOMBARDO M.A., *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, Supplemento alla rivista ITALS, Anno IV, n. 15, giugno 2006, rivista ITALS.

suscita un maggiore interesse negli studenti e cattura maggiormente la loro attenzione. Sostiene Maria Assunta Lombardo che i giochi “mantengono vivi nel tempo l’interesse e la motivazione dello studente ad imparare, punto fondamentale questo dell’insegnamento linguistico. Il desiderio di superare la sfida che il gioco comporta fa sì che si accetti con entusiasmo e serenità anche un argomento “serio” come la grammatica, spesso considerato ostico dagli studenti”.¹⁷ Il gioco ha quindi come scopo primario quello di raggiungere un apprendimento significativo affinché lo studente soddisfi i propri bisogni comunicativi. Utilizzare il gioco all’interno di un contesto scolastico o comunque d’apprendimento significa però far seguire alla fase ludica un momento di riflessione per analizzare e sistematizzare quelle strutture che lo studente ha utilizzato, consapevolmente o inconsapevolmente, durante il gioco. Sempre Maria Assunta Lombardo scrive: “Riflettere sulle abilità linguistiche praticate durante il momento ludico, sui processi cognitivi attivati, sugli atteggiamenti interpersonali scatenati nel gioco, nonché sugli obiettivi didattici dell’attività svolta è fondamentale per esplicitare l’intenzionalità educativa di questo tipo di metodologia glottodidattica”.¹⁸

La riflessione su ciò che è appena stato portato a termine è utile soprattutto nei contesti in cui si utilizza la glottodidattica ludica con allievi adulti. Esplicitando la funzione didattica ed educativa del gioco svolto l’adulto comprende l’importanza rivestita dall’attività eseguita ai fini di raggiungere competenze linguistiche, grammaticali, comunicative ecc. Solo tramite la spiegazione delle funzioni del gioco l’adulto supererà i propri pregiudizi arrivando a riconoscere e ad ammettere le potenzialità della metodologia della glottodidattica ludica.

1.9 La motivazione

Il fattore motivazionale è fondamentale ai fini del raggiungimento da parte dello studente di un apprendimento significativo. Secondo De Beni e Moé, la motivazione può essere definita come “una configurazione organizzata in esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo”¹⁹. Analizzando l’etimo della parola “motivazione” (dal latino *motus*) possiamo dire che uno studente “motivato” è colui che “si muove” per raggiungere un obiettivo. I fattori che influiscono sulla linearità del percorso intrapreso dall’allievo sono due: l’intensità e la persistenza. Questi due fattori sono determinati dalle scelte compiute dall’individuo;

¹⁷ LOMBARDO M.A., *La didattica ludica nell’insegnamento linguistico*, Supplemento alla rivista ITALS, Anno IV, n. 15, giugno 2006, rivista ITALS.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ DE BENI R., MOE’ A., *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000, p. 37 in DI NATALE P., *Motivazione e apprendimento*, pubblicato l’11 maggio 2005 sulla rivista on-line *Rivista digitale della didattica*. <http://www.rivistadidattica.com/fondamenti/fondamenti10.htm>

l'intensità riguarda l'impegno nel perseguire uno scopo, mentre la persistenza è la capacità di mantenere in un periodo di tempo più o meno prolungato la motivazione iniziale²⁰.

E' possibile distinguere diverse tipologie di motivazione. La distinzione classica è quella tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca. La motivazione intrinseca è quella che nasce all'interno del soggetto che, trovandosi in un contesto che suscita il suo interesse e la sua curiosità, s'impegna in un'attività che trova gratificante per se stesso. Può accadere che inizialmente la motivazione intrinseca non sia presente nel soggetto ed è quindi compito dell'insegnante crearla o individuarla nello studente. La motivazione estrinseca, al contrario, nasce quando un alunno si impegna in un'attività per obiettivi che si trovano al di fuori dell'attività stessa come, per esempio, la lode o la "ricompensa" del docente.

La motivazione appare stimolata da diversi fattori²¹:

1. coinvolgimento totale del soggetto e di tutte le sue abilità;
2. capacità di creare un contesto in cui siano assenti tensione, stress, ansia e di tutti quei fattori che possono portare all'innalzamento del filtro affettivo;
3. capacità dell'insegnante di porsi nei confronti degli studenti come un facilitatore dell'apprendimento;
4. considerazione dei fattori affettivi ed emotivi presenti nel soggetto apprendente.

Si nota che la motivazione è sollecitata da tutti quei fattori che stanno alla base della metodologia della glottodidattica ludica. Caon e Rutka scrivono: " la glottodidattica ludica ha grandi potenzialità per mantenere, negli allievi, tempi di attenzione prolungati, apertura mentale ed emotiva nei confronti degli stimoli proposti dal docente e profondo impegno cognitivo e partecipazione affettiva durante le attività didattiche"²². Quindi si può sostenere che la glottodidattica ludica ha tutti i requisiti per stimolare la motivazione nei soggetti apprendenti ai fini del raggiungimento di un apprendimento significativo poiché i principi della glottodidattica ludica (si veda il paragrafo 1.5 di questo elaborato) sono gli stessi che sollecitano la motivazione. Il compito dell'insegnante è quello di individuare i bisogni linguistici iniziali degli studenti stranieri e i loro interessi personali per costruire un percorso didattico individualizzato per alunni stranieri (possibilità sancita dal DPR 394 del 31/08/1999)²³. La motivazione iniziale degli studenti stranieri, almeno inizialmente, è quella di integrarsi. Lo studente straniero è spinto ad apprendere in modo significativo l'italiano come L2 per soddisfare il suo bisogno d'integrarsi nella nuova comunità linguistica

²⁰ CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

²¹ DI NATALE P., *Motivazione e apprendimento*, pubblicato l'11 maggio 2005 sulla rivista on-line *Rivista digitale della didattica*.

²² CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

²³ *ibid.*

in cui si trova a vivere e ad agire. L'insegnante dovrà quindi partire dai bisogni dei suoi alunni e progettare un percorso didattico che permetta da una parte il soddisfacimento di queste necessità e, dall'altra parte, il raggiungimento degli obiettivi linguistici che rappresentano lo scopo del percorso didattico proposto. Le attività ludiche, essendo attività non stressanti dal punto di vista emotivo e proponendosi di raggiungere obiettivi linguistici, sono molto utili per gli scopi detti sopra. Infatti l'utilizzo della metodologia ludica "congiunta ad una costante attenzione ai fattori psicologici può incidere favorevolmente sia sull'intensità che sulla persistenza della motivazione degli studenti"²⁴.

1.10 Il successo dell'allievo straniero

L'allievo straniero che si trova a dover imparare l'italiano come L2 ha di fronte a sé dei traguardi enormi da raggiungere. Lo studente deve infatti ²⁵:

1. inserirsi all'interno di un contesto, di una situazione a lui totalmente sconosciuta (l'ambiente scolastico, il laboratorio di italiano come lingua seconda ecc.) imparando le regole e i comportamenti idonei per tale contesto. Egli deve quindi capire come è meglio agire al fine di creare una relazione con le persone nuove che incontra e che rappresentano per lui dei punti di riferimento;
2. imparare la lingua per la comunicazione quotidiana, cioè quella lingua di base che gli serve per esprimere le sue necessità, per inserirsi all'interno del nuovo contesto, per relazionarsi con gli altri;
3. imparare a leggere e a scrivere e, nel caso in cui si tratti di studente straniero inserito nell'ambiente scolastico, egli deve anche imparare a studiare in lingua seconda; questo implica il dover imparare le microlingue di ogni disciplina;
4. far sì che la scuola non cancelli ma, anzi, valorizzi la sua lingua madre, la sua cultura, le sue conoscenze, le sue esperienze. La scuola ha quindi il compito di recuperare l'educazione interculturale entro la quale "ogni differenza si dia e possa essere riconosciuta nel suo diritto (e domanda di espressione) ad esserci, nel qui e ora, e nel suo pari diritto (e domanda di silenzio) a non esserci"²⁶.

²⁴ CAON F., RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

²⁵ LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET 2006
Pp. 109-110.

²⁶ DEMETRO D., *Nel tempo della pluralità*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 in LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET 2006 Pp. 109-110.

Oltre a queste sfide che lo studente straniero si trova a dover affrontare per raggiungere un apprendimento significativo, il raggiungimento di quest'ultimo è possibile anche e soprattutto grazie al fatto che lo studente possa vivere serenamente all'interno del nuovo ambiente, sia motivato a superare le difficoltà grazie agli strumenti che la scuola o gli insegnanti hanno messo a sua disposizione e viva tranquillamente le ore di studio.

1.11 La valutazione

La glottodidattica ludica è una proposta didattica e, di conseguenza, le attività proposte seguendo i principi di questa metodologia vanno valutate in modo coerente rispetto ai presupposti di questo particolare tipo di metodologia. Al posto di una valutazione puramente sommativa o consuntiva, una valutazione cioè che esprime un giudizio complessivo sugli apprendimenti conseguiti da ciascun allievo, si sta affermando sempre di più l'idea di preferire una valutazione di tipo formativo, cioè una valutazione in cui anche lo studente partecipi attivamente riflettendo, grazie all'aiuto del docente, sui risultati ottenuti, sulle difficoltà che permangono e su quelle che invece sono state superate. Grazie all'autovalutazione lo studente si sente coinvolto e soprattutto si rende progressivamente autonomo nell'acquisizione di un metodo di studio conforme alle sue capacità e ai suoi bisogni. Affermano McCombs e Pope ²⁷:

“ Quando gli alunni sono aiutati a comprendere, attraverso un sostegno personale ed educativo, come funziona la loro mente e come possono controllare i loro processi di pensiero, vengono stimolate le loro capacità naturali di raggiungere una modalità di pensiero qualitativamente superiore e una maggiore motivazione ad apprendere. L'autoregolazione cognitiva può attivare un circolo virtuoso di autoconferma delle proprie capacità, e il risultato può essere quello di una tendenza positiva verso sempre maggiori comprensione e funzionamento”.

La valutazione non deve quindi avvenire solo in momenti “ufficiali” (interrogazioni, test e compiti in classe), ma essa deve essere sistematica e costante, tenendo conto delle competenze verbali, non verbali, di quelle relazionali, dello sviluppo cognitivo e della padronanza delle funzioni linguistiche²⁸. La registrazione sistematica dei risultati conseguiti dagli allievi viene definita “*testing diffuso*”²⁹. Gli strumenti di valutazione devono essere coerenti con i principi della metodologia della glottodidattica ludica; essi dovranno quindi evitare la creazione di contesti in cui la valutazione provochi ansia nello studente rendendo poco attendibile la valutazione stessa. L'insegnante può e deve programmare dei

²⁷ McCOMBS B.L., POPE J.E. *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*. Centro Studi Erickson 1996 in CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2* , Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

²⁸ CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

²⁹ Cfr. COONAN, in Balboni, Ellero, Freddi 1994.

momenti ufficiali in cui la valutazione sia esplicita, ma deve essere in grado di inserire anche all'interno dei momenti di valutazione un aspetto di ludicità, coniugando le potenzialità del gioco con gli obiettivi prefissati e verificare dunque le abilità linguistiche, para- ed extralinguistiche che gli studenti stranieri devono acquisire in italiano in una situazione il più possibile spontanea ³⁰.

2. CLASSIFICAZIONE E TIPOLOGIE DI GIOCHI

Essendo il gioco un fenomeno assai complesso, ne esistono diverse tipologie e le funzioni ad esso attribuite sono molteplici. Coerentemente con la teoria che vede il gioco come un fattore di sviluppo e maturazione dell'allievo ³¹, riporterò di seguito la classificazione genetica di Claparède (1909) ripresa poi da Piaget ³² in cui il gioco sottolinea le tappe evolutive dell'apprendente.

CLASSIFICAZIONE ONTOGENETICA	TIPOLOGIE DI GIOCHI GLOTTODIDATTICI
-------------------------------------	--

³⁰ CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

³¹ CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

³² PIAGET J., *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972 in CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004, Pp. 47-50.

<p>Giochi di esercizio (funzionali)</p> <p>Correlati all'intelligenza senso-motoria, sono giochi attraverso i quali l'apprendente esplora, sperimenta la realtà circostante, controlla la realtà che lo circonda passando da una conoscenza puramente sensoriale delle cose alla formazione dei concetti del linguaggio. Appartengono ai giochi di esercizio tutti i <i>giochi-esercizi</i> caratterizzati da una forte ludicità.</p>	<p>Ai giochi-esercizi appartengono tutte le attività che esercitano e fissano le strutture della lingua e il lessico:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>ripetizioni (di parole, frasi, testi, canzoni, ecc.)</i> ; – <i>composizioni, scomposizioni, ricomposizioni, associazioni di parole-immagini</i>; – <i>incastri di battute in un dialogo</i>; – <i>catene di parole, frasi</i>; – <i>giochi di movimento</i>; – <i>interviste e questionari</i>; – <i>giochi di natura insiemistica</i>; – <i>giochi epistemici legati al problem solving</i>; – <i>giochi di enigmistica</i>.
<p>CLASSIFICAZIONE ONTOGENETICA</p>	<p>TIPOLOGIE DI GIOCHI GLOTTODIDATTICI</p>
<p>Giochi simbolici</p> <p>Sono giochi legati all'intelligenza rappresentativa alla cui capacità di elaborare schemi simbolici si aggiungono la capacità imitativa, la strutturazione del linguaggio che segnano il passaggio dallo stadio senso-motorio a quello operatorio. Il gioco simbolico si manifesta in quella che Piaget definisce <i>funzione semiotica</i>, cioè la capacità di rappresentare qualcosa attraverso tutti i mezzi espressivi a disposizione.</p>	<p>A questa categoria appartengono gli esercizi di libero reimpiego e creativi che coinvolgono lingua e linguaggi non verbali:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>attività espressive, ritmiche, musicali, teatrali</i>; – <i>attività di mimica</i>; – <i>attività di canto collegato alla gestualità</i>; – <i>filastrocche collegate a ritmo e gestualità</i>; – <i>creazione di cartelloni, collage, ecc.</i>; – <i>fumetti</i>; – <i>giochi di memoria</i>; – <i>drammatizzazione di scenette</i>; – <i>giochi di simulazione</i>; – <i>role-play</i>; – <i>giochi linguistici</i>.

CLASSIFICAZIONE ONTOGENETICA	TIPOLOGIE DI GIOCHI GLOTTODIDATTICI
<p>Giochi di regole</p> <p>Sono giochi legati all'affermarsi dell'intelligenza riflessiva e delle relazioni sociali; sono i giochi del vivere sociale, che richiedono collaborazione e che permettono di scoprire le regole sociali di uso della lingua, l'importanza e la funzione del ruolo dei parlanti. I giochi di regole sono quelli più diffusi a scuola. Nella nostra prospettiva la prima regola da rispettare è quella di utilizzare la lingua seconda.</p>	<p>Appartengono a questa categoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>giochi di assunzione di ruolo;</i> – <i>giochi comunicativi basati sul vuoto d'informazione (information gap) e sulla differenza di opinione (opinion gap) con libero reimpiego della lingua acquisita o con utilizzo di un numero controllato di strutture;</i> – <i>giochi tradizionali, le cui regole possono essere motivo d'interesse e analisi interculturale;</i> – <i>giochi che utilizzano schemi, griglie grafiche, percorsi, ecc.;</i> – <i>battaglia navale;</i> – <i>domino di parole, di sillabe;</i> – <i>giochi di carte in cui si usano regole di giochi noti applicandole all'apprendimento della lingua;</i> – <i>tris/tria/filetto, in cui si deve fare tris risolvendo quesiti linguistici.</i>

Le tabelle qui riportate sono solo una esemplificazione delle proposte che si possono utilizzare nell'insegnamento della lingua italiana ad alunni immigrati. E' importante però che nell'Unità Didattica e nell'Unità d'Apprendimento³³ le attività ludiche utilizzate facciano riferimento in modo equilibrato alle varie categorie di giochi sopra riportate³⁴. L'insegnante dovrà quindi selezionare le attività ludiche in base agli obiettivi didattici prefissati tenendo conto che tutto il contesto è ludico e che le attività presentate devono avere come fine l'acquisizione della lingua seconda da parte dello studente che scopre in modo attivo la nuova realtà che lo circonda.

2.1 Le tipologie di giochi glottodidattici: i giochi di ruolo

Un gioco di ruolo è una sessione formativa in cui l'insegnante definisce un contesto nel quale ai partecipanti vengono assegnati ruoli diversi; questi ruoli spesso corrispondono a quelli che gli alunni incontrano nella realtà circostante. Tramite il role-play vengono esplorati quei significati sociali - i significati di oggetti, situazioni e azioni- che l'allievo sta apprendendo e che successivamente potranno

³³ Per la definizione di Unità Didattica e Unità d'Apprendimento si veda il paragrafo 3.1 di questo elaborato.

³⁴ CAON F., RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

portare a una ricombinazione dei significati in forme nuove ³⁵. Il gioco di ruolo è una simulazione e pertanto viene vissuto dagli allievi come un vero e proprio gioco con il vantaggio però di unire le parole agli oggetti e di rappresentare un mezzo tramite il quale l'alunno può apprendere una serie di modelli relazionali e culturali che vengono messi in scena tramite il gioco di ruolo³⁶. Gli obiettivi di questa tipologia di gioco sono quindi:

- favorire il processo d'integrazione nel contesto classe;
- favorire la cooperazione;
- sperimentare la difficoltà di relazione e comunicazione riflettendo sulle modalità per superare tale difficoltà;

Nella fase di preparazione l'insegnante deve descrivere in modo dettagliato lo scenario in cui si svolgerà il gioco e assegnare ai partecipanti dei ruoli che, tendenzialmente, dovrebbero essere diversi da quelli che già ricoprono nella realtà. E' importante creare un contesto dinamico all'interno del quale vanno necessariamente distinti almeno due locutori con le loro relazioni di ruolo, un luogo e un argomento³⁷. La fase del gioco vera e propria prevede che gli apprendenti assumano il ruolo assegnato e lo recitino. Alla recita dovrà essere assegnata una durata precisa; se la recita diventa troppo lunga, l'insegnante deve indicare ai partecipanti quant'è il tempo rimasto a loro disposizione e invitarli a concludere il gioco nel più breve tempo possibile; se, al contrario, la recita è troppo corta, l'insegnante dovrà incoraggiare gli alunni ad arricchire i dialoghi aggiungendo battute o azioni che rendano la recita più ricca di spunti su cui lavorare successivamente.

Nella nostra prospettiva la terza e ultima fase è quella che offre maggiori spunti di riflessione. La terza fase corrisponde infatti al momento di analisi e discussione di ciò che è successo durante il gioco di ruolo. E' fondamentale, nella fase del dopo-gioco, analizzare il rapporto tra simulazione e realtà. La spiegazione (o, in termini più tecnici, restituzione) e la discussione che consegue dal gioco è importante per aiutare i partecipanti a comprendere meglio le situazioni reali confrontandole con quelle finzionali messe in scena e soprattutto aiuta gli allievi a prendere confidenza con i ruoli impersonati e il loro

³⁵ BONDIOLI A., *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli, 1996 in ZOLETTO D., *Dai giochi del far finta ai giochi di ruolo e simulazione*, Università degli studi di Udine, Facoltà di Scienze della Formazione, <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/zoletto03.pdf>.

³⁶ ZOLETTO D., *Dai giochi del far finta ai giochi di ruolo e simulazione*, Università degli studi di Udine, Facoltà di Scienze della Formazione, <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/zoletto03.pdf>.

³⁷ ZOLETTO D., *Dai giochi del far finta ai giochi di ruolo e simulazione*, Università degli studi di Udine, Facoltà di Scienze della Formazione, <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/zoletto03.pdf>.

linguaggio, con gli obiettivi e le posizioni con cui avranno a che fare nella nuova realtà ³⁸: la realtà della lingua seconda.

2.2 *Le tipologie di giochi glottodidattici: il teatro*

Il teatro applicato alla didattica (metodo del *process drama*) rientra nella categoria dei giochi simbolici³⁹ ed è considerato da molti un metodo assai efficace per l'insegnamento delle lingue straniere, in particolare dell'italiano L2. Per risultare utile quest'approccio, che si basa sulla fusione di didattica e teatro utilizzando tecniche di drammatizzazione a scopo educativo, deve tener conto di alcune condizioni fondamentali.

Ciò che distingue tale metodo da altri "è il fatto che, in questo caso, l'intera lezione si sviluppa secondo il principio di simulazione della realtà: le attività drammatiche non sono più elementi isolati da inserire in una lezione, ma ne costituiscono il nodo centrale. Il *process drama* è interamente basato sull'improvvisazione teatrale"⁴⁰. In tale metodo, che si basa sull'immedesimazione, anche la figura dell'insegnante cambia. Il docente infatti prende parte attiva all'attività di drammatizzazione assumendo il ruolo di uno o più personaggi del *drama*; si parla quindi di *teacher in role*. Poiché sia l'insegnante sia gli alunni si trovano a vivere nello stesso mondo fittizio si può parlare di relazione "orizzontale" tra i parlanti⁴¹.

Durante l'improvvisazione gli alunni-personaggi sono chiamati a utilizzare la lingua L2; in questo modo avranno la possibilità di utilizzare spontaneamente il linguaggio appreso, strumento necessario in questo contesto per compiere delle azioni.

Prima della drammatizzazione vera e propria l'insegnante deve scegliere un pre-testo (una canzone, un video, una breve storia ecc.) che serva a suscitare l'interesse creativo dei partecipanti. L'insegnante sceglierà il canovaccio prendendo in considerazione degli elementi fondamentali: l'età degli allievi, il livello linguistico raggiunto e gli obiettivi didattici che si vogliono raggiungere tramite il

³⁸ BARTLE P., *Giochi di ruolo e giochi di simulazione. Una metodologia didattica*, <http://cec.vcn.bc.ca/gcad/modules/tm-rplyi.htm>.

³⁹ Per la definizione di *gioco simbolico* si veda il Capitolo 2 di questo elaborato, p.23.

⁴⁰ PIROLA C., *Process drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol. 3 n. 1 del 2011, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/206>.

⁴¹ O'NEILL C., KAO S.M., *Words into worlds: learning a second language through process drama*, 1998 in PIROLA C., *Process drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol. 3 n. 1 del 2011, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/206>.

*process drama*⁴². E' importante tenere conto di questi fattori perché, nonostante il canovaccio venga scritto e presentato alla classe prima della messa in scena, il contenuto si amplia e si modifica in modo imprevedibile proprio durante la drammatizzazione; risulta quindi necessario che tutti i partecipanti si trovino nelle condizioni di poter affrontare qualsiasi situazione inaspettata e imprevedibile persino per l'insegnante. Inoltre è fondamentale che gli allievi siano capaci di lavorare in gruppo, cooperando con i compagni senza imporre le proprie idee⁴³. Gli elementi necessari affinché il lavoro di drammatizzazione porti a dei risultati positivi sono⁴⁴:

- una buona immedesimazione da parte dell'insegnante: porta gli studenti a sentirsi più coinvolti;
- la ricreazione degli ambienti: un contesto ben definito aiuta l'immedesimazione;
- la presenza di un numero adeguato di partecipanti.

Il *process drama* può quindi essere considerato un metodo didattico utile per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda; esso infatti, ricreando delle situazioni simili a quelle della realtà, permette di imparare attraverso il "fare"⁴⁵: drammatizzando delle scenette i partecipanti utilizzano la lingua in modo più spontaneo e sciolto, acquisiscono maggiori competenze e sviluppano una maggior sicurezza. Come ho detto in precedenza, utilizzando la metodologia ludica gli studenti si sentono più liberi nell'utilizzare la lingua seconda dato che non hanno paura degli errori che possono commettere; infatti, anche se dovessero sbagliare, l'errore avverrebbe all'interno di quello che considerano un gioco. Il metodo del *process drama* possiede quindi tutte le caratteristiche necessarie per essere considerato un metodo della metodologia ludica.

2.3 Le tipologie di giochi glottodidattici: il film

La visione di film da parte di studenti di italiano come lingua seconda possiede enormi potenzialità riconosciute da numerosi insegnanti e si trova in rapporto di complementarità con i materiali tradizionali.

⁴² PIROLA C., *Process drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol. 3 n. 1 del 2011, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/206> .

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Balboni ha concettualizzato un modello di competenza comunicativa e metacomunicativa in cui spiega che essere competenti da un punto di vista linguistico e comunicativo significa: 1) *saper fare lingua*, cioè possedere le abilità linguistiche primarie (comprendere, produrre, manipolare testi); 2) *saper fare con la lingua*, cioè essere in grado di utilizzare la lingua in un contesto comunicativo; 3) *sapere la lingua*, cioè conoscere e saper usare la grammatica; 4) *saper studiare in lingua*, cioè usare la L2 per studiare e per apprendere contenuti non linguistici; cfr. BALBONI P.E. in ⁴⁵ LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET 2006, Pp. 111-113.

I film infatti mostrano una lingua in contesto, propongono una lingua viva e autentica⁴⁶; tramite la visione della pellicola gli spettatori vengono immersi nella cultura del Paese di cui stanno apprendendo la lingua e, inoltre, esercitano le attività di ascolto, lettura, scrittura e parlato cioè le principali *attività linguistico-comunicative*⁴⁷. Lo scopo di questa attività è proprio il miglioramento delle attività linguistico-comunicative sopra citate; questo fine può essere raggiunto non tramite la visione integrale e passiva di un intero film, ma attraverso la didattizzazione di alcune sequenze di film italiani che mostrino situazioni analoghe a quelle che gli studenti si troveranno ad affrontare e che presentino elementi morfosintattici e lessicali sui quali l'insegnante potrà proporre analisi e riflessioni dopo la visione.

Prima della visione di ogni singola sequenza è compito del docente stimolare gli studenti a proporre ipotesi, esercitando le loro preconoscenze al fine di anticipare ciò che vedranno nelle sequenze proposte; durante e dopo la visione gli allievi dovranno invece svolgere esercizi che riguardano principalmente il lessico e la grammatica emersi dalla visione⁴⁸.

La visione di sequenze di film è utile anche per proporre attività di riflessione sulle tematiche di attualità che riguardano il Paese di cui si sta apprendendo la lingua seconda. Il film infatti “è un documento di civiltà, la rappresentazione di una determinata realtà, con tutte le implicazioni sociali e culturali che ciò comporta. Un film rappresenta la cultura e la visione del mondo della società che l’ha prodotto e che aspira a riprodurre”⁴⁹. Dal punto di vista strettamente linguistico il film esalta tutti gli aspetti della lingua tipici dell’espressione orale; il film mostra tutte le varietà diatopiche, diafasiche, diacroniche e diastratiche della lingua⁵⁰. La lingua dei film è l’italiano *neostandard*, ossia una lingua caratterizzata da influenze regionali sia nel lessico sia nella pronuncia; la lingua degli attori non può quindi essere considerata come un modello di italiano standard, ma ha il vantaggio di mostrare una lingua verosimile.

⁴⁶ ALBIZZATI M., *Il film a lezione di italiano L2: gli esami al cinema*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell’Università degli Studi di Milano, Vol.5 n. 2 del 2013, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3758>.

⁴⁷ Consiglio d’Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)* in ALBIZZATI M., *Il film a lezione di italiano L2: gli esami al cinema*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell’Università degli Studi di Milano, Vol.5 n. 2 del 2013, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3758>.

⁴⁸ ALBIZZATI M., *Il film a lezione di italiano L2: gli esami al cinema*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell’Università degli Studi di Milano, Vol.5 n. 2 del 2013, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3758>.

⁴⁹ BOSCH F., MALANDRA A., *Il video a lezione*, Torino, Paravia, 1999 in ALBIZZATI M., *Il film a lezione di italiano L2: gli esami al cinema*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell’Università degli Studi di Milano, Vol.5 n. 2 del 2013, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3758>.

⁵⁰ ALBIZZATI M., *Il film a lezione di italiano L2: gli esami al cinema*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell’Università degli Studi di Milano, Vol.5 n. 2 del 2013, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3758>.

Il ruolo del docente che propone come attività didattica la visione di un film è fondamentale; l'insegnante infatti dovrà far sì che tale attività risulti efficace dal punto di vista didattico. Innanzitutto la scelta della sequenza di film da proiettare in classe dovrà rispondere ai bisogni linguistico-comunicativi degli allievi risultando allo stesso tempo interessante e stimolante⁵¹; egli dovrà inoltre scegliere gli esercizi da proporre dopo la visione tenendo conto del livello di competenze linguistico-comunicative raggiunte dai discenti. Così facendo l'attività potrà risultare coinvolgente e, allo stesso tempo, efficace da un punto di vista didattico. Come sostiene Michela Albizzati l'utilizzo del film in una lezione d'italiano L2 comporta numerosi vantaggi: "Innanzitutto ha un grande impatto motivazionale sugli studenti, che sperimentano un materiale didattico non convenzionale e vivono un'esperienza di apprendimento *plurisensoriale* attraverso un medium che fa parte del loro vivere quotidiano; in secondo luogo, il film presenta una lingua autentica e modelli linguistici "in situazione", cioè inseriti in un reale contesto comunicativo; offre inoltre la possibilità di proporre le molteplici varietà del repertorio linguistico dell'Italia contemporanea"⁵².

2.4 Le tipologie di giochi glottodidattici: i videogiochi

I software che l'insegnante può utilizzare in classe come strumento didattico sono sempre più numerosi e permettono di svolgere esercizi e attività più volte, finché non vengono eseguiti in modo corretto oppure ricevono una correzione automatica⁵³. L'esercizio computerizzato affascina lo studente e gli permette di avvicinarsi all'oggetto di studio in modo sereno, senza creare alcun tipo di tensione.

I videogiochi che l'insegnante può utilizzare in classe sono quelli che vengono definiti *edutainment*⁵⁴, cioè videogiochi didattizzati concepiti per rispondere a fini di apprendimento e che soddisfano le esigenze di educazione (*education*) e intrattenimento (*entertainment*). Il meccanismo del videogioco didattico è semplice per la sua meccanicità e ripetitività: il gioco pone un quesito al quale il giocatore-discente dovrà rispondere.

Il videogioco ha sicuramente il vantaggio di aiutare l'allievo nella fissazione di alcune strutture linguistiche e del lessico, ma forse, proprio a causa della sua meccanicità, può risultare troppo semplice per il livello di competenze linguistico-comunicative raggiunte soprattutto in discenti adulti.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² ALBIZZATI M., *Il film a lezione di italiano L2: gli esami al cinema*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.5 n. 2 del 2013, p.5
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3758>.

⁵³ ZANOLI F., *Videogiochi e italiano L2/LS*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol. 2, n.1 del 2010, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/637>.

⁵⁴ *Ibid.*

Nonostante questi svantaggi, il videogioco risulta comunque uno strumento utile nell'esercizio di alcune operazioni apprenditive, seppur in numero limitato e circoscritto. Inoltre l'utilizzo del videogioco in una classe di italiano L2 comporta una serie di vantaggi; innanzitutto esso coinvolge il fruitore in una maniera tale che lo porta non solo a divertirsi apprendendo, ma anche ad abbassare il filtro affettivo; in secondo luogo il videogioco "offre un *input* incredibilmente denso nella sua sinestesicità: nello stesso tempo auditivo, visivo e testuale"⁵⁵. Inoltre esso presenta ambienti spesso realistici e complessi che pongono di fronte al giocatore-discente situazioni sempre diverse, spesso incentrate sul *problem-solving*.

Nei *videogames* la lingua è veicolata da⁵⁶:

1. testo: la sua funzione è quella di supportare il fruitore nella comprensione dell'interfaccia e i sistemi d'interazione del sistema che regola l'utilizzo del gioco stesso; inoltre il testo ha "la funzione di accompagnare ogni excursus di tipo narrativo, descrittivo o normativo"⁵⁷;
2. video: l'immagine generata dal gioco si integra sia con l'aspetto testuale sia con quello auditivo e, fornendo una funzione iconica, facilita la fruizione del videogioco;
3. audio: l'audio del videogioco consente ai discenti di confrontarsi con la lingua viva e permette loro di apprendere tutte quelle costruzioni tipiche della lingua parlata (modi di dire, espressioni idiomatiche).

Si può quindi concludere sottolineando come il videogioco e il mondo virtuale in generale, essendo multimediale e interattivo, coinvolge l'allievo e, stimolando la sua curiosità, lo spinge a "sperimentare soluzioni e approcci anche di tipo linguistico. Sarà la forza stessa del contesto a stimolare nell'apprendente quello che è definito " 'collegamento contestuale' fra quello che apprende su schermo e ciò che è effettivamente applicabile in un contesto quotidiano"⁵⁸.

2.5 *Le tipologie di giochi glottodidattici: le canzoni*

Nell'ambito della glottodidattica ludica la canzone, che facilita l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, può essere considerata un gioco di esercizio poiché ha, tra i suoi molteplici scopi, quello

⁵⁵ ZANOLI F., *Videogiochi e italiano L2/LS*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol. 2, n.1 del 2010, p. 144, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/637>.

⁵⁶ ZANOLI F., *Videogiochi e italiano L2/LS*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol. 2, n.1 del 2010, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/637>.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ ZANOLI F., *Videogiochi e italiano L2/LS*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol. 2, n.1 del 2010, p. 147 <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/637>.

di fissare il lessico. Le canzoni sono caratterizzate da testi autentici, presentano caratteristiche funzionali agli scopi didattici che l'insegnante si propone di raggiungere e, soprattutto, sono motivanti⁵⁹.

Definendo le canzoni come *testi autentici* si vuole sottolineare il fatto che i loro testi non sono stati manipolati e facilitati per l'alunno straniero, ma sono materiali autentici, cioè rivolti a un pubblico di madrelingua; è importante sottolineare questo aspetto perché ciò comporta che i testi delle canzoni non solo veicolano una lingua autentica, ma sono anche lo specchio di una società e di una cultura viva e dinamica; essi quindi sono ricchi di stimoli socio-culturali. Essendo dei materiali autentici i testi delle canzoni presenteranno anche passaggi difficili dal punto di vista linguistico e lessicale; compito del docente è quindi quello di scegliere accuratamente i testi "per evitare che quelli troppo stratificati o poco accessibili portino alla demotivazione dello studente; (*il materiale autentico*) è caratterizzato spesso dalla presenza di elementi appartenenti a registri diversi, il che può rappresentare una difficoltà per gli apprendenti, ma anche diventare una ricchezza, in quanto permette all'apprendente stesso, opportunamente guidato, di sviluppare ed esercitare alcune abilità e ruoli comunicativi che gli serviranno operativamente una volta che si troverà fuori dal contesto di apprendimento 'protetto'"⁶⁰.

Le canzoni, inoltre, sono motivanti poiché stimolano il piacere dello studente: per essere incentivante, la canzone scelta dall'insegnante dovrà rientrare negli interessi dello studente. La canzone agisce sulla motivazione *intrinseca*⁶¹ poiché l'allievo è auto-motivato ad apprendere. Il discente infatti si sente stimolato dalla canzone perché essa fa parte della sua vita quotidiana e tratta temi con i quali si confronta tutti i giorni (amore, amicizia ecc.)⁶².

Compito dell'insegnante, che qui si propone come *facilitatore*, è quindi quello di fornire testi che rispecchino gli interessi degli alunni proponendoli attraverso metodologie che attivino nei discenti processi di apprendimento significativo. I testi delle canzoni sono d'aiuto anche ai docenti che, tramite questi ultimi, possono affrontare temi "delicati" che sarebbero difficili da trattare senza l'aiuto di un mediatore.

I motivi che spingono molti insegnanti a usare le canzoni come strumenti glottodidattici sono molti. Avvalendomi della sintesi di Caon, si possono sintetizzare i punti fondamentali:

⁵⁹ MAURONI E., *Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n.1 del 2011, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242>.

⁶⁰ *Ibid.* p. 398

⁶¹ "Con motivazione *intrinseca* ci si riferisce in letteratura alla condizione in cui uno studente provi in modo autonomo degli interessi, dei bisogni, delle curiosità e del piacere nell'imparare" in MAURONI E., *Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n.1 del 2011, p. 399, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242>.

⁶² *Ibid.*

1. grazie alla ripetibilità dell'ascolto facilitano la memorizzazione del lessico e delle strutture linguistiche in essa contenute;
2. permettono di analizzare aspetti sociolinguistici poiché nelle canzoni spesso si riscontrano aspetti peculiari della provenienza geografica;
3. la ripetizione di strutture e lessico consente il lavoro su aspetti morfosintattici e fonetici;
4. utilizzando una lingua autentica permettono di lavorare su modi di dire, espressioni idiomatiche e colloquiali;
5. essendo lo specchio della cultura della società odierna le canzoni consentono lo sviluppo di percorsi culturali incentrati su dibattiti culturali riguardanti i temi che si ritrovano nel testo della canzone presa in esame;
6. permettono lo sviluppo di percorsi interculturali;
7. consentono lo sviluppo di percorsi interdisciplinari poiché i temi da esse trattati si possono riscontrare anche in altre forme artistiche e discipline.

Bisogna sempre ricordarsi però che, come per tutte le tipologie di giochi che possono essere utilizzati per facilitare l'apprendimento dell'italiano L2, anche il proporre alla classe il testo di una canzone deve essere riconosciuto dagli alunni non come un semplice gioco, ma come una metodologia didattica. E' quindi opportuno rispettare le 3 fasi tipiche previste dalla didattizzazione di un gioco; nel nostro caso le 3 fasi saranno: attività di pre-ascolto, attività durante l'ascolto e attività post-ascolto⁶³.

2.6 Le tipologie di giochi glottodidattici: l'arte

Nell'insegnamento dell'italiano L2 o LS (*lingua straniera*) le immagini hanno assunto già da molto tempo un ruolo significativo. Il loro utilizzo risulta importante soprattutto perché veicolano non solo contenuti linguistico-grammaticali, ma anche contenuti culturali, interculturali e interdisciplinari. Seguendo i criteri della metodologia della glottodidattica ludica le immagini diventano un mezzo per incrementare la conoscenza della lingua seconda poiché motivano l'interesse dell'allievo che, di fronte ad esse, supera "le paure della prestazione e l'idea che imparare l'italiano sia solo un problema grammaticale"⁶⁴; inoltre l'arte italiana può suscitare negli apprendenti di italiano L2 o L2 un certo fascino

⁶³ MAURONI E., *Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n.1 del 2011, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242>.

⁶⁴ GOBBIS A., PAOLI LEGLER M., *Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n. 2 del 2011, p.377, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1927>.

visto che, come dimostrato anche dall'indagine Italiano 2000⁶⁵, la prima tra le motivazioni che spingono a studiare la nostra lingua è la motivazione culturale.

L'utilizzo di immagini artistiche in una classe di apprendenti l'italiano come L2 è consigliabile non solo a un pubblico adulto, con competenze linguistiche più elevate e con conoscenze riguardo il lessico tecnico, ma può rappresentare una risorsa a tutti i livelli di competenza linguistica purché l'insegnante scelga immagini e le conseguenti attività adatte alle competenze linguistiche dei discenti ai quali si rivolge.

Le immagini “non vanno finalizzate solo all'introduzione di concetti e termini tecnici fondamentali che riguardano la lingua speciale dell'Arte, ma anche e soprattutto per proporre attività sia scritte che orali creative, divertenti ed istruttive”⁶⁶.

Come detto in precedenza, la glottodidattica ludica si basa sul mettere al centro dell'attività didattica l'individuo apprendente, con le sue emozioni e la sua personalità. Le immagini artistiche valorizzano l'interiorità del discente poiché egli, di fronte all'immagine, prova delle emozioni che lo portano a scoprire non solo l'artista, ma anche qualcosa in più su se stesso. Quando uno studente prova delle emozioni usa come medium la lingua per esprimerle e rendere partecipe chi gli sta intorno; il dipinto quindi stimola il racconto di storie e la comunicazione tra studenti che, grazie alle emozioni provate di fronte alle immagini artistiche, sentono il bisogno di scambiarsi pareri e impressioni su ciò che hanno visto⁶⁷.

L'immagine scelta dal docente deve quindi suscitare un dibattito in cui gli studenti, a fronte delle diverse interpretazioni, possano scambiarsi pareri e opinioni. Le immagini, per raggiungere dei risultati soddisfacenti, devono⁶⁸:

1. suscitare emozioni negli studenti;
2. essere interpretate da diversi punti di vista;
3. stimolare la fantasia e la curiosità degli alunni;

⁶⁵ Italiano 2000, indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri, <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/> in ⁶⁵ GOBBIS A., PAOLI LEGLER M., *Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n. 2 del 2011, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242>.

⁶⁶ GOBBIS A., PAOLI LEGLER M., *Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n. 2 del 2011, p.377, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1927>.

⁶⁷ GOBBIS A., PAOLI LEGLER M., *Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n. 2 del 2011, p.377, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1927>

⁶⁸ *Ibid.*

4. permettere l'esercizio di abilità linguistiche e comunicative attraverso lo scambio di dialoghi autentici.

L'attività avverrà in diverse fasi⁶⁹:

1. ricezione dell'immagine che susciterà emozioni nell'allievo;
2. osservazione e analisi dell'immagine; in questa fase, in particolare durante la descrizione dell'immagine, lo studente sarà chiamato a utilizzare un linguaggio il più possibile tecnico;
3. risposta alle domande poste dagli studenti;
4. approfondimenti sulla vita dell'artista e sul periodo in cui visse;
5. estensione ad altri ambiti culturali.

“L'intento principale delle attività da proporre sarà quello di sviluppare capacità operative e partecipative per giungere alla scoperta della cultura straniera e ad una interpretazione linguistico-comunicativa”⁷⁰: l'obiettivo da perseguire è quello del miglioramento della capacità orale del discente, facendo in modo che dalla visione di immagini nasca un dibattito che lo porti ad arricchire il suo lessico, non solo quello specialistico della storia dell'Arte, ma anche e soprattutto quello della vita quotidiana. Inoltre la visione di immagini ha l'obiettivo di accrescere la motivazione degli allievi, permette loro di esternare le emozioni e, stimolando l'utilizzo dell'immaginazione da parte dei discenti, li spinge a usare la lingua seconda per esternare le sensazioni provate e per spiegare la loro interpretazione dell'opera d'arte.

3. PROPOSTE DIDATTICHE

3.1 Il concetto di Unità Didattica

L'Unità Didattica è una porzione di apprendimento comunicativo che tiene conto dei tre aspetti coinvolti nell'atto didattico⁷¹:

- i contenuti delle discipline;
- la psicologia e le caratteristiche cognitive dell'apprendente;
- l'approccio dell'insegnante.

L'Unità Didattica è un modello operativo pratico in sede di programmazione e gestione dell'intervento didattico, autonomo e autosufficiente nel quale vengono affrontati tutti quegli aspetti che

⁶⁹ GOBBIS A., PAOLI LEGLER M., *Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n. 2 del 2011, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1927>.

⁷⁰ *Ibid.* p.381.

⁷¹ LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET 2006.

stanno alla base di un insegnamento linguistico. Inoltre “l’Unità Didattica rispetta il principio gestaltico della percezione globalità → analisi → sintesi e i principi di bimodalità⁷² e direzionalità^{73,74}. Per fare qualche esempio di proposta operativa dei vari autori che se ne sono occupati, si può citare Graziella Favaro che ha sviluppato un prototipo di Unità Didattica articolato in tre fasi: 1- approccio globale al testo; 2- lavorare sugli aspetti linguistici tenendo conto delle preconcoscenze dell’allievo; 3- ricontestualizzare in nuovi contesti quanto è stato appreso⁷⁵. Balboni⁷⁶ aggiunge, circa la tempistica che mediamente un’Unità Didattica dovrebbe avere una durata di 6-10 ore, ma che essa dipenda dall’argomento trattato e dalla reattività degli studenti.

All’interno dell’Unità Didattica, poi, si distinguono momenti più brevi (le Unità di Apprendimento) che trattano uno o due argomenti, li sviluppano e li fanno ‘riutilizzare’ agli apprendenti. L’unità di Apprendimento può avere una durata variabile, dai 30 minuti a due ore o più.

3.2 Prima proposta didattica

In questo primo percorso didattico verranno proposti alla classe degli esercizi che, seguendo le norme della metodologia ludica ed essendo strutturati sul modello dell’Unità Didattica, avranno come scopo quello di favorire l’apprendimento dei termini riguardanti il cibo.

Per ogni attività verranno esplicitati:

1. obiettivi: linguistici (relativi ad abilità e grammatiche) e non linguistici (cognitivi e relazionali);
2. livello di competenza;
3. organizzazione: la modalità di svolgimento delle attività;
4. durata;
5. materiali.

Verranno inoltre fornite le istruzioni sul “come si gioca” e sul “chi vince”.

⁷² Con questo termine si intende descrivere quel processo grazie al quale i due emisferi cerebrali, pur essendo ciascuno specializzato in ambiti specifici (quello destro ha una percezione globale del contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, quello sinistro ha una percezione analitica e presiede alla comprensione denotativa, cfr. BALBONI P. E., *Per una didattica umanistico-affettiva dell’italiano*. in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 2000), cooperano in modo integrato all’apprendimento linguistico.

⁷³ Con questo termine si intende descrivere quel processo grazie al quale, procedendo da destra a sinistra, si comprende prima globalmente, si contestualizza e solo successivamente si analizza compiendo collegamenti logici.

⁷⁴ LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET 2006 p. 114.

⁷⁵ *Ibid.* p. 115.

⁷⁶ BALBONI P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.*, Torino, UTET, 2008.

Specifico che, non essendo questo un elaborato di glottodidattica ma di linguistica e non avendo io un'esperienza pregressa in ambito scolastico, indicherò in modo piuttosto generale le età e i livelli ai quali sono rivolti gli esercizi. Mi concentrerò invece in modo più specifico sugli obiettivi linguistici che ci si propone di raggiungere tramite gli esercizi ludici che esporrò di seguito.

3.2.1 Trova la ricetta

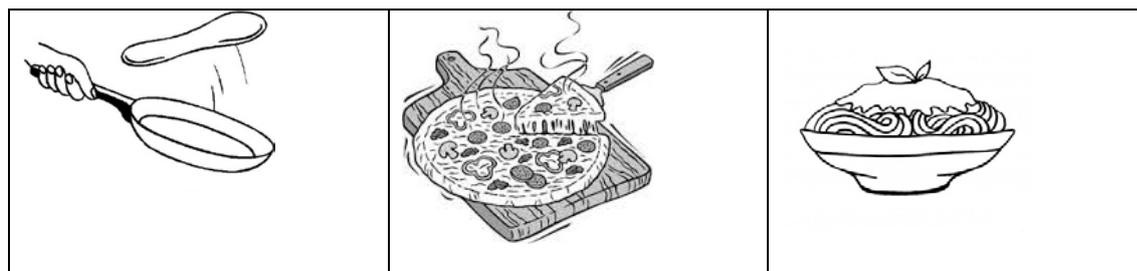
OBIETTIVI LINGUISTICI	Esercizio di fissazione del lessico, produzione orale.
OBIETTIVI COGNITIVI	Capacità di associare.
OBIETTIVI RELAZIONALI	Rispetto del turno di parola.
LIVELLO	A1-A2.
ORGANIZZAZIONE	Da 2 a 5 giocatori.
DURATA	15 minuti.
MATERIALI	6 coppie di cartellini. In ogni coppia un cartellino riporta l'immagine di un alimento e l'altro l'immagine dell'ingrediente principale di quell'alimento.

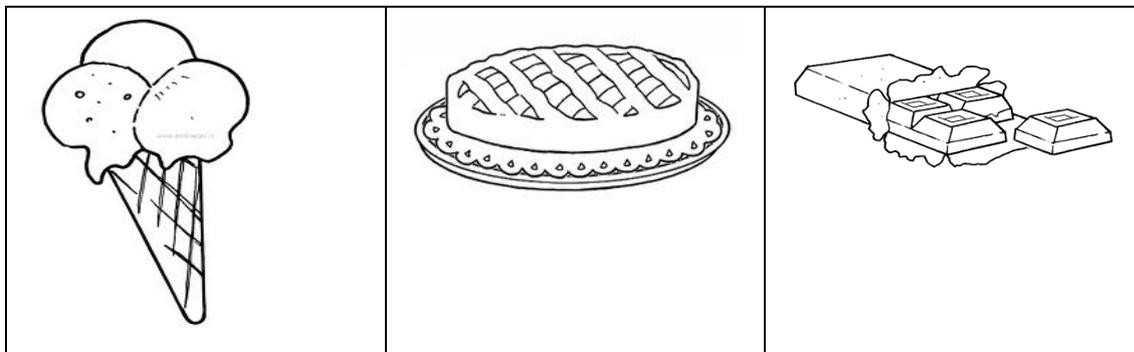
Come si gioca: gli allievi giocano con 12 cartellini e devono formare delle coppie trovando il giusto abbinamento alimento-ingrediente principale nominandoli. Dopo aver stabilito il turno di gioco ogni alunno deve abbinare 2 carte con l'intento di formare una coppia e nominare gli elementi della coppia. L'alunno che riesce a formare una coppia nominando in modo corretto gli elementi ha la possibilità di fare un altro tentativo, fino ad un massimo di 3 successi consecutivi.

Chi vince: vince l'alunno che per primo forma tutte le 6 coppie.

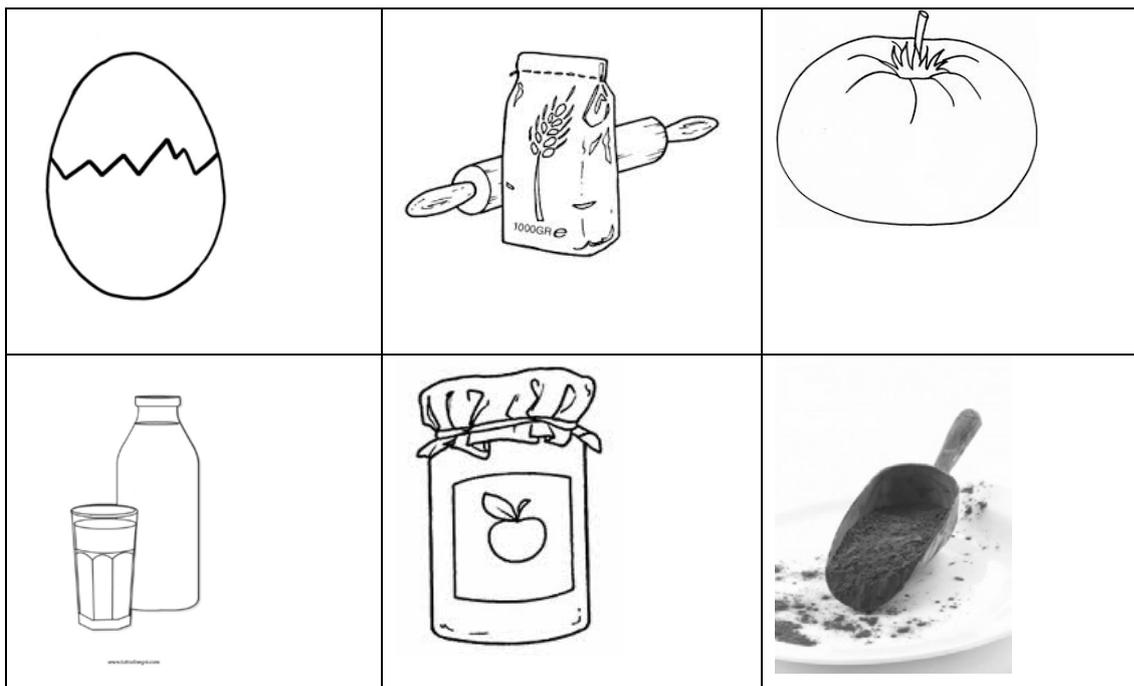
Esempi di cartellini:

Cartellini con i piatti:





Cartellini con gli ingredienti:



3.2.2 Trova l'intruso

OBIETTIVI LINGUISTICI	Esercizio di fissazione del lessico, capacità di giustificare la propria scelta.
OBIETTIVI COGNITIVI	Acquisizione del concetto di categoria e di appartenenza/non appartenenza.
OBIETTIVI RELAZIONALI	Capacità di rapportarsi con il gruppo, cooperazione.
LIVELLO	A1-A2, ma adattabile a diversi livelli linguistici.
ORGANIZZAZIONE	Due squadre.
DURATA	5 minuti circa a partita.
MATERIALI	Cartelli su cui l'insegnante scrive insiemi di parole riguardanti il lessico del cibo contenenti un intruso.

Come si gioca: si divide la classe in due squadre. I due gruppi si dispongono davanti all'insegnante che mostra un cartello con un insieme di parole riguardanti il lessico del cibo tra le quali si nasconde un intruso. I primi due giocatori di ogni squadra dovranno cercare di scoprirlo motivando in modo corretto la loro scelta. Chi riuscirà per primo a trovare l'intruso motivando correttamente la scelta, otterrà un punto per la sua squadra. Il turno passa poi ai giocatori successivi ai quali sarà mostrato un insieme diverso.

Chi vince: vince la squadra che per prima raggiungerà il tetto massimo di punti. Nel caso in cui due allievi "avversari" impieghino lo stesso tempo per trovare l'intruso motivando entrambi in modo corretto la scelta, l'insegnante assegnerà il punto a entrambi.

Esempi di insiemi:

Acqua
Succo
Pasta
Vino

Zucchina
Mela
Pesca
Fragola

Biscotto
Cioccolato
Focaccia
Crostata

Patata
Banana
Melanzana
Carota

Pizza
Piadina
Panino
Torta

Spaghetti
Pastina
Burro
Riso

3.2.3 A cena al ristorante

OBIETTIVI LINGUISTICI	Esercizio di fissazione del lessico, produzione orale.
OBIETTIVI COGNITIVI	Acquisizione del concetto di categoria e di appartenenza/non appartenenza.
OBIETTIVI RELAZIONALI	Capacità di interagire, capacità di assumere ruoli.
LIVELLO	A1-A2.
ORGANIZZAZIONE	Una coppia di alunni.
DURATA	15 minuti circa.
MATERIALI	Cartelli su cui l'insegnante scrive le tipologie di piatti da ordinare e il menù.

Come si gioca: si divide la classe a coppie; un alunno interpreta il cameriere, l'altro il cliente del ristorante. L'insegnante assegnerà al cliente una lista di tipologie di piatti che dovrà ordinare (per esempio, un antipasto a base di pesce, un primo a base di verdure, un secondo a base di carne, una bibita non alcolica e un dolce a base di marmellata). In base a questa lista l'alunno-cliente sceglierà i piatti dal menù e li ordinerà al cameriere. Alla fine del dialogo gli allievi si scambiano i ruoli.

Chi vince: vincono tutte quelle coppie che, rispettando la lista assegnata loro dal docente, ordinano i piatti in modo corretto.

Esempio di lista fornita dall'insegnante:

Ordina:
una bevanda non alcolica e gasata
un antipasto a base di pesce
un primo piatto a base di verdure
un secondo piatto a base di carne
un dolce con marmellata

Esempio di menù:

<p>Bevande: Vino rosso della casa Acqua naturale Acqua frizzante Cola</p> <p>Antipasti: Prosciutto e melone Tagliere di salumi Insalata di polipo Bruschette al pomodoro</p> <p>Primi piatti: Linguine alle vongole Pennette con zucchine Minestra di pasta e patate Tagliatelle al ragù</p>
<p>Secondi piatti: Salmone alla griglia Arrosto di vitello Filetto di manzo Frittura di calamari</p>
<p>Dolci: Crostata di albicocche Tiramisù Panna cotta Frutta di stagione</p>

Lo studente quindi ordinerà:

acqua frizzante o cola;

insalata di polipo;

pennette con zucchine o minestra di pasta e patate;

arrosto di vitello o filetto di manzo;

crostata di albicocche.

3.3.4 Pomodori

OBIETTIVI LINGUISTICI	Ascoltare e comprendere il testo di una canzone.
OBIETTIVI COGNITIVI	Memorizzare il lessico.
LIVELLO	A2.
ORGANIZZAZIONE	Classe intera.
DURATA	20 minuti circa.
MATERIALI	Testo della canzone privato delle parole che dovrà inserire durante gli ascolti.

Come si gioca: a ogni alunno viene consegnato il testo della canzone *Pomodori* di Gino Paoli privato delle parole riguardanti il lessico del cibo. Gli alunni dovranno inserire i termini mancanti. L'insegnante farà ascoltare la canzone due volte.

Chi vince: ogni alunno guadagna un punto per ogni parola giusta inserita nel testo. Alla fine del gioco si stilerà una classifica in base ai punti che ogni studente ha guadagnato.

Testo della canzone⁷⁷:

Quando vedo maturare i (**pomodori**)
dico pensa tu cosa sarebbe fare
un piatto di (**pasta**) senza i (**pomodori**)
e come un giardino senza fiori
che sarebbe il mondo senza americani
io non so se poi
sarebbe un gran vantaggio
so che se Colombo non faceva il viaggio
ci sarebbe il mondo senza (**pomodori**)
senza di te non c'è più gusto
la vita ha il sapore giusto
solo se posso assaggiarti
solo se posso mangiarti
solo se posso sentirti solo se
pensa un po' alla (**norma**) senza (**melanzane**)
il (**purè**) di (**fave**) senza (**cicorione**)
se non c'è il (**basilico**)
non c'è più il (**pesto**)
le (**patate lesse**) senza (**olio d'oliva**)

⁷⁷ <http://www.wikitesti.com/Pomodori>

senza di te non c'è più gusto
 la vita ha il sapore giusto
 solo se posso assaggiarti
 solo se posso mangiarti
 solo se posso sentirti solo se
 quando vedo che si colgono le (**olive**)
 dico pensa tu come verrebbe male
 senza l'(**olio**) buono la nostra (**insalata**)
 come stare insieme senza una risata
 senza di te non c'è più gusto
 la vita ha il sapore giusto
 solo se posso assaggiarti
 solo se posso mangiarti
 solo se posso sentirti solo se
 meno male che ci sono i (**pomodori**)
 dico pensa tu cosa sarebbe fare
 un piatto di (**pasta**) senza i (**pomodori**)
 e come un giardino senza fiori
 e come la vita senza te.

3.3 Seconda proposta didattica

In questo secondo percorso didattico verranno proposti alla classe di studenti di italiano come lingua seconda alcuni esercizi che serviranno loro per acquisire o consolidare il lessico riguardante l'aspetto fisico.

Anche in questo caso, come nel precedente, si daranno poche indicazioni riguardo il livello e l'età degli allievi ai quali si rivolgono gli esercizi. Come si vedrà, infatti, molte attività possono essere variate e adattate ai livelli linguistici raggiunti dagli alunni ai quali ci si rivolge.

3.3.1 Indovina chi

OBIETTIVI LINGUISTICI	Capacità di chiedere e dare informazioni.
OBIETTIVI COGNITIVI	Saper elaborare informazioni; esercizio della capacità di dedurre.
OBIETTIVI RELAZIONALI	Capacità di interagire con i compagni al fine di ricevere informazioni.
LIVELLO	A1-A2, ma adattabile a diversi livelli linguistici.
ORGANIZZAZIONE	Classe intera, coppie, squadre.
DURATA	15 minuti circa a partita.
MATERIALI	Foto dei volti degli studente della classe.

Come si gioca: il gioco può essere pensato in 3 modi differenti:

- 1) un alunno sceglie una foto di uno dei compagni di classe e tutti gli altri componenti della classe, ponendo a turno domande sull'aspetto fisico, cercano di indovinare di chi si tratta;
- 2) gli alunni si dispongono a coppie; ogni componente della coppia ha davanti a sé la foto di un compagno di classe e, ponendo domande sull'aspetto fisico, deve indovinare chi è il compagno ritratto nella foto del suo avversario;
- 3) gli alunni si dividono in squadre; ogni squadra ha la foto di un compagno di classe; i membri della squadra avversaria, ponendo domande sull'aspetto fisico, devono indovinare di chi si tratta.

In ognuno dei tre casi le domande che gli alunni possono porre devono essere strutturate in modo tale che, chi risponde, possa rispondere solo SI o NO.

Chi vince: vince il concorrente o la squadra che per prima indovina chi è ritratto nella foto.

Esempi di domande che gli allievi possono porre: ha i capelli lunghi/corti? Porta gli occhiali? Ha i capelli biondi/mori/castani? Ha le lentiggini? ecc.

Variante: l'insegnante può decidere di proporre alla classe foto di personaggi famosi del mondo dello spettacolo italiano.

3.3.2 Marrakech Express

OBIETTIVI LINGUISTICI	Capacità di descrizione.
OBIETTIVI COGNITIVI	Capacità di osservazione.
LIVELLO	A1-A2, ma adattabile a diversi livelli linguistici.
ORGANIZZAZIONE	4 gruppi.
DURATA	20-25 minuti.
MATERIALI	Film <i>Marrakech Express</i> ⁷⁸ . Si mostrerà agli alunni la sequenza che va dal minuto 6.45 al minuto 8.20.

Come si gioca: si divide la classe in 4 gruppi, ognuno dei quali si occuperà della descrizione fisica di uno dei 4 personaggi. L'insegnante mostra alla classe la sequenza del film due volte, la prima senza audio, per permettere agli alunni di concentrarsi solo sulle immagini, la seconda con l'audio, per

⁷⁸ *Marrakech Express*, regia di SALVATORE G., Italia, 1989.

consentire di cogliere, oltre alle caratteristiche fisiche, anche le caratteristiche comportamentali dei personaggi.

Chi vince: vince il gruppo che descrive nel modo più accurato il personaggio assegnato.

Esempio di esercizio:

Gruppo 1: descrivete il personaggio Teresa (descrizione fisica, cosa indossa).

Gruppo 2: descrivete il personaggio Marco (descrizione fisica, cosa indossa).

Gruppo 3: descrivete il personaggio Ponchia (descrizione fisica, cosa indossa).

Gruppo 4: descrivete il personaggio Paolino (descrizione fisica, cosa indossa).

Variante 1: se il livello della classe lo consente il docente potrà mostrare alla classe più sequenze del film dalle quali emergono le caratteristiche comportamentali dei personaggi e chiedere ai gruppi di descriverle.

Variante 2: se il livello della classe lo consente l'insegnante potrà mostrare alla classe le prime sequenze del film e chiedere ai gruppi di raccontare come, secondo loro e in base a ciò che hanno potuto osservare, continua la storia.

CONCLUSIONI

Pur non avendo ancora avuto modo di sperimentare praticamente le attività ludiche sopra descritte sono convinta che esse possano confermare la validità della metodologia ludica applicata anche ad adulti immigrati apprendenti dell'italiano come L2.

Nel creare le due Unità Didattiche ho cercato di tenere sempre presenti i principi su cui si fonda la metodologia ludica: centralità dello studente, evitare di creare situazioni di ansia, attenzione ai loro bisogni, promozione della collaborazione.

Ho cercato di creare e proporre giochi in cui fosse sempre presente il fattore *sfida* perché credo che, se non sfocia in atteggiamenti negativi, sia un elemento che stimoli fortemente la motivazione degli studenti. Inoltre ho ritenuto opportuno proporre attività che risultassero non solo piacevoli e divertenti, ma che favorissero anche la cooperazione e la collaborazione tra gli alunni della classe.

Ho ritenuto fondamentale impostare delle griglie in cui venissero chiariti gli obiettivi delle attività per esplicitarne l'utilità e sottolineare come esse rappresentino una valida alternativa ai metodi didattici più tradizionali.

Generalmente gli insegnanti sono restii a proporre dei giochi in classe, non tanto perché ci sono delle resistenze da parte degli alunni e, anche qualora vi fossero sarebbero facilmente superabili, ma probabilmente perché il gioco viene visto ancora come un'attività "riempitiva" e perché la programmazione e la gestione di questo tipo di attività risulta più complesso rispetto alle attività tradizionali e comunemente accettate. Tuttavia ritengo che queste difficoltà si possano ovviare reimpostando progressivamente la propria metodologia didattica⁷⁹.

In conclusione ritengo che questa metodologia abbia delle grosse potenzialità da sviluppare perché credo che, se applicata correttamente, abbia un enorme valore per la formazione di studenti di italiano come lingua seconda; infatti la ludicità consente di apprendere una lingua in modo significativo, stabile e duraturo, coinvolgendo emotivamente gli alunni e attivandoli in modo più complesso e profondo.

⁷⁹ CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

BIBLIOGRAFIA

- ALBIZZATI M., *Il film a lezione di italiano L2: gli esami al cinema*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.5 n. 2 del 2013.
- BALBONI P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.*, Torino, UTET, 2008.
- BARTLE P., *Giochi di ruolo e giochi di simulazione. Una metodologia didattica.*
- BONDIOLI A., *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli, 1996 in ZOLETTO D., *Dai giochi del far finta ai giochi di ruolo e simulazione*, Università degli studi di Udine, Facoltà di Scienze della Formazione.
- CAON F., RUTKA S. *La glottodidattica ludica*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo; laboratorio di Scienze del Linguaggio, Venezia, Università "Ca' Foscari".
- CAON F. , RUTKA S. *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.
- D'ANDRETTA P., *Il gioco nella didattica interculturale*, Bologna, EMI della Coop. Sermis, 1999.
- DI NATALE P., *Motivazione e apprendimento*, pubblicato l'11 maggio 2005 sulla rivista online *Rivista digitale della didattica*.
- DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 2000.
- ELLERO P., FAVARO G., MASTROMARCO A., PALLOTTI G., RUSSOMANDO P., *Imparare l'italiano imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua* a cura di FAVARO G., Milano, Guerini e Associati, 1999.
- GOBBIS A., PAOLI LEGLER M., *Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n. 2 del 2011.
- LOMBARDO M.A., *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, Supplemento alla rivista ITALS, Anno IV, n. 15, giugno 2006, rivista ITALS.
- LUISE M.C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET 2006.
- MAURONI E., *Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol.3 n.1 del 2011.
- PIROLA C., *Process drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol. 3 n. 1 del 2011.
- POLITO M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Centro Studi Ericson, 2000.
- ZANOLI F., *Videogiochi e italiano L2/LS*, contributo alla rivista Italiano LinguaDue dell'Università degli Studi di Milano, Vol. 2, n.1 del 2010.
- ZOLETTO D., *Dai giochi del far finta ai giochi di ruolo e simulazione*, Università degli studi di Udine, Facoltà di Scienze della Formazione.

SITOGRAFIA

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3758>

<http://cec.vcn.bc.ca/gcad/modules/tm-rplyi.htm>.

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242>.

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1927>

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/637>

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/206>

<http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/zoletto03.pdf>.

RINGRAZIAMENTI

Desidero innanzitutto ringraziare la professoressa Elisabetta Mauroni per i preziosi insegnamenti, per i consigli e per avermi seguita in ogni passo di questo lavoro.

Ringrazio mio padre, per tutti i sacrifici che ha fatto in questi anni, per aver creduto in me e per avermi sempre sostenuta.

Ringrazio il mio fidanzato, Stefano, per essermi stato sempre accanto in questi tre anni, per aver sempre creduto in me, per avermi dato la forza di andare avanti nei momenti più difficili, per aver sopportato i miei sbalzi d'umore e le mie crisi pre-esame, per avermi amata in modo incondizionato. Grazie amore mio.

Ringrazio mio fratello Alessandro per avermi spronata, per avermi spinta a dare il meglio di me in ogni occasione, per avermi tirata fuori dal mio guscio.

Ringrazio mio fratello Luca per essere sempre stato orgoglioso di me.

Le mie zie, Assunta e Titti: grazie per avermi incoraggiata e sostenuta in ogni momento.

Poi ci sono gli amici, quelli veri, che ti stanno sempre accanto.

Ringrazio Arianna e Alessia: questi tre anni senza di voi sarebbero stati terribili! Grazie per le risate, i momenti di leggerezza, i pranzi sulle sedie del quarto piano, l'aiuto che mi avete dato per l'esame di latino, gli appunti che mi avete passato, gli incoraggiamenti, i consigli e l'affetto che mi avete sempre dimostrato. Vi voglio bene ragazze.

Grazie alla mia amica Clizia che è nella mia vita da sempre e, nonostante questi anni siano stati pieni di impegni per entrambe, è sempre stata al mio fianco. Sei preziosa.

Grazie a Kiara, Eleonora e Luisa: avete gioito per ogni mio traguardo, avete creduto in me. Siete uniche!

Grazie a Luciano, per le risate che mi fa fare, per i suoi incoraggiamenti.

Insomma, grazie a tutte le persone che in questi tre anni mi hanno sostenuta, sopportata, spronata: siete stati tutti preziosi.