

GIOCHI LINGUISTICI PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO

*Giuliana Fiorentino*¹

1. INTRODUZIONE

La didattica ludica applicata all'insegnamento della lingua italiana è una pratica abbastanza diffusa nella scuola italiana, in particolare nella primaria e nella scuola dell'infanzia. All'interno delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (cfr. il DM 254 del 2012) si fa riferimento esplicito al gioco (così come alle regole dei giochi, al *role play*, ecc.) come una delle tante situazioni d'uso da sperimentare in classe per sviluppare la madrelingua e le lingue straniere.

In questo contributo si intende approfondire la conoscenza di questa metodologia didattica individuando tipologie di esercizi e il loro possibile utilizzo nella scuola secondaria di primo grado, e inoltre ci si propone di confrontare la ludolinguistica usata nella didattica delle LS con la ludolinguistica qui proposta per la didattica della L1 cercando di far dialogare gli approcci e di individuare strategie e buone pratiche da condividere. Si partirà da alcune considerazioni di carattere molto generale sull'importanza del gioco nell'apprendimento, inclusa una veloce discussione delle nozioni di *gamification* e di *digital game-based learning* (Prensky, 2001a, 2001b, 2003). Poi si procederà esplorando a grandi linee la didattica ludica nell'ambito della glottodidattica (con particolare riferimento ai metodi umanistici) tenendo presente soprattutto lo scenario italiano e infine si passerà alla ludolinguistica nella didattica della L1.

2. GIOCO E APPRENDIMENTO

Le teorie psicologiche (Freud) e pedagogiche (Piaget, Bruner) considerano il gioco come un fattore fondamentale dello sviluppo del bambino, e che caratterizza anche tutta l'esistenza dell'uomo. Molti psicologi dello sviluppo hanno dimostrato che per il bambino il gioco è apprendimento (Singer, Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2006). Inoltre hanno asserito che

Play lets children engage in extended interactions that build oral language, imagination, critical thinking, and social skills. Recent evidence suggests that, at least for some skills, playful learning is *more* effective for producing student learning than direct instruction (Fisher *et al.*, 2013; Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, 2013). (Bowdon, 2015: 33).

Il rapporto tra gioco e pedagogia è un tema centrale nella pedagogia moderna, soprattutto quando si considerano i primi stadi della scolarizzazione (infanzia), anche

¹ Università del Molise.

perché le modalità di gioco nella società digitale sono profondamente cambiate (Ciolan, 2013)².

Il gioco assume un ruolo decisivo anche nello sviluppo del linguaggio e tipicamente viene messo in relazione con la motivazione: trattandosi di un'attività piacevole ci si aspetta che possa incidere positivamente sulla motivazione (in realtà la questione va approfondita e come dimostrano alcuni studi, ad esempio Begotti 2007, il gioco è accettato con diversa disponibilità in base al gruppo linguistico di partenza, all'età dell'apprendente e al suo livello di conoscenza della lingua; cfr. altri riferimenti più avanti). Anche nella andragogia (didattica rivolta ad adulti) si afferma che

La metodologia Ludica rappresenta una risposta agli obiettivi e ai principi teorici della glottodidattica Umanistico-Affettiva, poiché un ambiente ludico è per definizione un ambiente sereno, di divertimento, di scoperta e di gioia. (Begotti, 2007: 5).

Ovviamente il gioco deve mettere in campo attività proporzionate al livello di competenza raggiunto dagli apprendenti. Il successo della glottodidattica ludica viene così sintetizzato nello stesso articolo:

Il coinvolgimento totale che espleta la glottodidattica ludica dimostra la sua capacità di poter mantenere negli allievi tempi di attenzione prolungati, apertura mentale ed emotiva verso le attività proposte, un grande impegno cognitivo e partecipazione. Attraverso attività ludiche il docente può favorire i diversi stili cognitivi o di apprendimento e i diversi tipi di "intelligenze" degli studenti, nonché impostare un percorso glottodidattico secondo un'ottica interculturale. (Begotti, 2007: 5)

e si sottolinea la possibilità di unire l'approccio ludico con altri (*Problem solving* e *Cooperative Learning*). La didattica ludica risponde pienamente alle basi teoriche dell'approccio umanistico-affettivo con cui condivide l'attenzione all'apprendente, alla motivazione, al benessere psicologico come basi per un'acquisizione e un apprendimento duraturi (Begotti, 2006).

Per didattica ludica si intende non solo quella che ricorre a giochi strutturati veri e propri, ma anche una didattica che utilizza attività che coinvolgono totalmente lo studente, motivandolo mediante il piacere³.

Anche il *Common European Framework of Reference* del Consiglio d'Europa (Consiglio d'Europa, 2001: 55), fa riferimento al ruolo delle attività ludiche nell'apprendimento della lingua straniera e si citano alcune tipologie di giochi linguistici (gioco dell'impiccato, rubamazzetto, parole crociate, rebus o anagrammi, quiz radio-televisivi, giochi di parole tipici della pubblicità e dei titoli di giornale). Come già accennato, la didattica Ludica può essere efficace anche con studenti adulti (Begotti, 2006; Daloiso, 2006) benché spesso si registrino resistenze in tal senso sia da parte dei docenti sia da parte dei discenti (per una discussione sul tema si veda Bassani, Perrello, 2021 e la bibliografia ivi indicata).

Sugli effetti positivi del gioco in ambito linguistico si rilevano specificamente il miglioramento del clima generale, l'aumento della motivazione e l'abbassamento del filtro affettivo perché si applica il *forgetting principle* (Krashen, 2009: 66, 133, 168) cioè l'interesse e il coinvolgimento prevalgono sul fatto di accorgersi che la comunicazione avviene in una lingua straniera. Il gioco incoraggia l'interazione nel gruppo classe, e favorisce le

² Sulla didattica attraverso il gioco e sul punto di vista degli insegnanti americani in merito a questo tema si veda Lynch (2015).

³ Il legame tra gioco e motivazione viene sottolineato da Lombardi (2013: 659).

relazioni tra pari e l'aiuto reciproco. Infine sviluppa creatività, problem solving e intelligenze diverse (Winnicot, 1975, Daloiso, 2006).

In conclusione il gioco non solo favorisce specifici apprendimenti, ma incide su tutto il processo di apprendimento.

3. GAMIFICATION E DIGITAL GAME-BASED LEARNING

La *gamification* (termine coniato nel 2002) è «the use of game mechanics, dynamics, and frameworks to promote desired behaviors» si tratta di un approccio che «it has found its way into domains like marketing, politics, health and fitness, with analysts predicting that it will become a multi-billion dollar industry by 2015 (MacMillan, 2011)» (citato da Lee, Hammer, 2011: 1)⁴. Anche in ambito educativo si utilizza questa nozione e si assiste alla diffusione della gamification soprattutto per aumentare la motivazione e il coinvolgimento degli studenti: «Gamification attempts to harness the motivational power of games and apply it to real-world problems – such as, in our case, the motivational problems of schools». (Lee, Hammer, 2011: 1)⁵.

In generale la gamification impatta sulle capacità cognitive, sulla vita emotiva e sulla socialità (Lee, Hammer, 2011: 3-4). Molte sperimentazioni sono state condotte a livello universitario e nell'ambito della formazione professionale di adulti, e toccano le discipline più varie o anche abilità trasversali (Caponetto *et al.*, 2014: 54).

La didattica ludica interattiva ha trovato un particolare sostegno nelle neuroscienze, che hanno dimostrato come la ricezione di uno stimolo multisensoriale sia fondamentale per favorire la fissazione dell'input nella memoria a lungo termine e sia superiore agli stimoli prodotti da un insegnamento di tipo scolastico tradizionale. Secondo studi recenti (Shams, Seitz 2008), infatti il cervello umano che apprende in ambienti naturali riceve informazioni multisensoriali, mentre l'apprendimento presentato nelle scuole tradizionalmente si presenta come uni-sensoriale e quindi risulterebbe innaturale e meno efficace. L'apprendimento basato sui giochi digitali in particolare viene così definito: «[...] it is possible to combine computer and videogames with a wide variety of educational content, achieving as good or better results as through traditional learning methods». (Prensky, 2001a: 145)

Nell'ambito dei giochi virtuali finalizzati all'apprendimento linguistico si può ricordare l'esperienza della Istanbul Üniversitesi che ha realizzato il progetto dell'*Italian Language Park* (2015), per l'insegnamento della lingua e della cultura italiana *inworld* (Elia *et al.*, 2017: 41). Tale progetto è un esempio di glottodidattica ludica virtuale ed è stato realizzato sulla piattaforma 3D *Second Life*, (SL) uno spazio collaborativo in 3D in cui si entra e ci si muove grazie a un avatar, e che supporta anche chat audio e testuale in tempo reale. L'*Italian Language Park* (ILP) si trova all'interno dell'Istanbul University Virtual Campus (IUVC) (2012). Questo spazio didattico usato dal dipartimento di italiano integra l'attività di didattica formale tradizionale della lingua. In particolare gli studenti selezionati per entrare

⁴ Altre definizioni: “*use of game mechanics in non-gaming contexts*” (Deterding, Dixon, Khaled, Nacke, 2011) o “*the phenomenon of creating gameful experiences*” (Koivisto, Hamari, 2014).

⁵ Si veda Lee, Hammer (2011) in cui si discutono casi di gamification realizzati in ambito educativo, e si indicano anche i rischi potenziali insiti in un uso acritico e indiscriminato di tale approccio. Si rimanda invece a Caponetto *et al.* (2014) per una revisione ampia della letteratura su gamification e educazione (la letteratura recensita – 119 articoli – copre perlopiù gli anni 2011-2014. Nessun lavoro tra quelli recensiti è pubblicato in Italia). Invece per un'analisi del fenomeno italiano si può fare riferimento a Lombardi (2013) che si occupa di gamification applicata all'apprendimento linguistico e vista soprattutto come fattore che aumenta la motivazione degli studenti.

nello spazio virtuale di ILP hanno potuto accedere a giochi come «Pictionary, le Letter Cubes e i numerosi Boardgames interattivi presenti nella piattaforma [...] e hanno praticato, con attività di problem solving, una gamma di aree lessicali, grammaticali e funzioni comunicative» (Elia *et al.*, 2017: 47).

Utilizzando gli *holodeck* (piattaforme che consentono la ricostruzione di ambienti o scenografie in simulazione digitale facendo vivere alle persone esperienze immersive multisensoriali) si sono creati scenari in cui utilizzare la lingua in ambientazioni e situazioni comunicative che sono risultate più concrete del tradizionale *role play* in aula, per cui

diverse ambientazioni (come la discoteca, il cinema, l'aeroporto, il supermercato, il bar, la casa, etc.) si sono materializzate al click del mouse. Questi scenari hanno rappresentato contesti d'uso interattivi in cui gli studenti hanno assunto ruoli specifici ed hanno praticato le competenze comunicative situazionali (Elia *et al.*, 2017: 47).

Nell'ambito del progetto sono stati anche realizzati incontri informali con altri studenti italiani o interessati alla lingua italiana utilizzando la piattaforma SL come luogo d'incontro. Gli studenti coinvolti nella sperimentazione, confrontati con un gruppo che ha invece seguito solo le lezioni tradizionali, hanno mediamente ottenuto punteggi migliori. Gli studiosi concludono che

Nella prospettiva della *gamification* della glottodidattica [...] l'ILP e l'IUVC hanno dimostrato come i mondi virtuali possano essere interessanti ambienti pionieristici di formazione, efficaci strumenti di educazione linguistica informale ed una valida occasione di apprendimento, ampliando le opportunità di arricchimento e di crescita sia linguistica che culturale (Elia *et al.*, 2017: 49).

Altri esempi di *gamification* applicati all'apprendimento linguistico sono descritti da Lombardi (2013: 662):

Anche alcuni siti dedicati all'istruzione online hanno adottato di queste pratiche: il più noto è sicuramente *Khan Academy* (<http://www.khanacademy.org/>). Per la didattica delle lingue, hanno raggiunto un certo successo di pubblico *Duolingo* (<http://www.duolingo.com/>), nonostante l'approccio decisamente strutturalista, basato su ripetizione e traduzione, e il simile *Busuu* (<https://www.busuu.com>). Anche solo una veloce esplorazione di questi siti può rendere conto delle componenti ludiche adottate: punti, badges, collezioni, classifiche sono infatti in mostra e accessibili a tutti gli 'studenti-giocatori'.

Una diversa visione, anche se con alcuni punti di contatto con la *gamification*, informa il fenomeno definito *digital game-based learning* in cui si uniscono un contenuto di apprendimento realizzato come un gioco e la motivazione che tipicamente viene sviluppata nei videogiochi. Il fenomeno è stato studiato da Prensky (2001a) che così lo riassume in un articolo successivo (Prensky, 2003: 2):

The first comprehensive description of this growing phenomenon, *Digital Game-Based Learning* [Prensky, 2001a], discusses how learners have changed, how games teach and why they work, Examples (from all types of learners and subject matter), and issues in implementation.

Non possiamo soffermarci oltre su questo tema che ha ormai vanta una letteratura e un dibattito ventennali, ma passiamo adesso più specificamente al tema del nostro articolo. Ci basti aver evocato altri diversissimi scenari per capire che gioco e apprendimento è un tema ormai molto vasto.

4. GLOTTODIDATTICA LUDICA E LUDOLINGUISTICA NELLE LS

La tradizione di ricerca nella didattica delle LS ha da tempo accolto il gioco come metodologia e dimensione importante dell'apprendimento linguistico e ne ha discusso nella letteratura (Freddi, 1990, 1994; Titone, 1990, 1996; Balboni, 1994, 2008; Caon, 2006; Caon, Rutka, 2004; Mollica, 2010).

La didattica ludica della lingua o ludolinguistica non va confusa però con l'enigmistica, infatti non vi si sovrappone completamente. Le attività proposte dalla ludolinguistica non seguono esclusivamente regole e schemi, ma possono dare luogo a soluzioni varie e creative. Ad esempio acrostici, lipogrammi, tautogrammi possono avere soluzioni varie. Appartengono invece all'enigmistica più tipicamente il cruciverba, l'anagramma, il cambio, la catena, l'indovinello, la sciarada, il palindromo, lo scarto, il rebus, il bifronte, l'aggiunta e simili⁶. I giochi creativi più spesso si svolgono individualmente, mentre quelli enigmistici possono essere svolti bene anche in gruppo.

Nell'ambito della ludolinguistica si propongono diversi criteri per classificare i giochi linguistici: in base alle abilità che i giochi sviluppano, ai materiali o strumenti di cui ci si serve, agli ambienti in cui si svolgono e infine alla metodologia utilizzata.

Una classificazione molto ricca è quella proposta da Begotti (2007: 6-9) che qui riproponiamo. Begotti distingue tra giochi linguistici pensati per sviluppare e potenziare la lingua, e giochi pensati per accrescere la creatività linguistica ed infine giochi enigmistici in cui la soluzione del gioco passa attraverso la lingua. Tra i primi esiste una ricca ulteriore tipologia:

- a) *ascolto*: un'indicazione verbale viene seguita da una risposta corporea;
- b) *information gap*, uno scambio di informazioni tra compagni per raggiungere un obiettivo comune (*Problem Solving* e *Cooperative Learning*);
- c) *giochi di ruolo*, una simulazione di un contesto comunicativo per sviluppare la produzione orale dei discenti;
- d) *insiemistica*, liste o elenchi di lessico su cui intervenire a vario modo;
- e) *memoria*, la capacità di memorizzare messa al servizio del lessico o delle strutture della lingua;
- f) *enigmistica*, un enigma da svelare e da risolvere in base a regole e convenzioni codificate e unanimemente accettate;
- g) *su schema o percorso*, percorsi e regole ben definite da seguire (Battaglia Navale, il Sudoku, il Gioco dell'Oca linguistico);
- h) *di sfida a gruppi*, la competizione tra due o più squadre (*Problem Solving* e *Cooperative Learning*), porta a comunicare in lingua (Caccia al Tesoro, Caccia all'errore, Tris linguistico).

L'aspetto interessante di molti di questi giochi è che l'apprendimento linguistico avviene in modo naturale usando la lingua per giocare, il gioco sposta l'attenzione dallo

⁶ Per le definizioni dei giochi si rimanda a Rossi (2002) e Dossena (2004).

sforzo di apprendimento all'attività in corso e facilita il ricorso spontaneo alla lingua target nel lavoro di cooperazione e interazione tra pari.

L'introduzione del gioco linguistico nella classe di lingue può anche dipendere dall'età degli apprendenti. Maggiori esitazioni ci sono (state) nell'utilizzo della ludolinguistica con adulti (si vedano Daloso, 2006, che parla di didattica ludica con studenti universitari di italiano LS; Sudati, 2013, che descrive l'esperienza ludolinguistica con adulti migranti e Bassani, Perrello, 2021 che fa riferimento a un'esperienza di formazione a docenti basata su un approccio ludolinguistico). Ma oggi molte resistenze sembrano superate e anzi sembrerebbe che il gioco linguistico sia più apprezzato dagli adulti che dagli adolescenti sia per l'apprendimento dell'italiano come LS che come L2 (Begotti, 2007).

Spesso la ludolinguistica in LS/L2 si presta alla fissazione del lessico. Esercizi particolarmente adatti a questa finalità sono: acrostico, intruso, tris, rebus e indovinello (Bassani, Perrello, 2021: 19).

Uno studio di Salierno (2017) descrive l'utilizzo di alcuni giochi linguistici (cruciverba, crucintarsio e il crucipuzzle) per la correzione di errori ortografici nella classe di italiano L2. La ricerca in particolare si chiede se la ludolinguistica possa abbassare lo stress derivante in genere dalla produzione dell'errore.

Anche il lavoro di Torresin (2017) utilizza cruciverba, crucintarsio e crucipuzzle in una classe di apprendenti adulti di italiano come LS per verificarne l'impatto nello sviluppo dell'interlingua e nella didattica a distanza (e-learning). Lo studio rileva un notevole gradimento delle attività ludiche da parte degli apprendenti del campione anche se altrettanto gradite sono le attività più tradizionali. Le attività ludiche sono considerate utili soprattutto per l'apprendimento lessicale, ma anche per la riflessione metalinguistica.

Infine, tra le app sviluppate per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti che sono analizzate e passate in rassegna da Torsani, Ravicchio (2021) solo una sembrerebbe dedicare una sezione al gioco linguistico (si tratta dell'app *Fare parole*; 2021: 261)

5. DIDATTICA LUDICA IN L1

Nel quadro della didattica ludica presentato e discusso fin qui, la proposta che avanziamo di una didattica ludica per l'italiano come L1 si basa su giochi linguistici in senso stretto (basati sulla lingua), e non attività di gioco intese in senso ampio.

L'idea è di utilizzare sistematicamente una didattica ludica per la classe di italiano L1, con attività strutturate e finalizzate a specifici apprendimenti linguistici (grammaticali, lessicali, testuali, comunicativi), in un contesto di riflessione sulla lingua e di educazione linguistica. Riproponiamo – in modo sintetico – i contenuti e i principi che hanno ispirato il recente Fiorentino, Citraro (2021) in cui diversi tipi di giochi linguistici sono sviluppati per accompagnare la didattica dell'italiano nella scuola secondaria di primo grado.

I giochi linguistici illustrati in Fiorentino, Citraro (2021) sono proposti come attività individuali, suggerendo ai docenti di valutare ed eventualmente sviluppare occasioni di lavoro di gruppo o a squadre per evitare di stressare eccessivamente gli allievi con un clima troppo competitivo.

Il primo capitolo, *Giochi linguistici classici: metagrammi, zeppe, anagrammi*, propone giochi che si concentrano sulla forma delle parole e allo stesso tempo spingono a 'cercare' nuove parole e dunque accrescono il lessico. Questa famiglia di giochi prevede movimenti di lettere o sillabe (aggiunte o sottrazioni o inversioni) a partire da una parola data per ottenere altre parole o per arrivare a un risultato dato (giochi "vincolati"). Si vedano alcuni esempi di item in cui si chiede di arrivare a parole nuove partendo da una parola data:

- (1) Da **INCOLLARE** per sottrazione. Possibile soluzione: collare – incolla⁷
- (2) Da **MARE** aggiungendo una sola lettera alla volta. Possibile soluzione: amare – marea – marce – Marte – maree (zeppa)
- (3) Da **ATTORE** usando le stesse lettere ma in ordine diverso. Possibile soluzione: ettaro – teatro – rotate (anagramma)
- (4) Da **BARI** a **ROMA** cambiando una sola lettera alla volta. Possibile soluzione: Bari – bare – base – case – cose – rose – rosa – Roma (metagramma)

L'esercizio è sempre vincolato e richiede che ci sia la massima attenzione all'ortografia. Questo tipo di esercizi sfida la creatività e la rapidità nel trovare soluzioni e può essere utile per incoraggiare alla consultazione del dizionario. Infatti le autrici ricordano nella presentazione che «In alcuni casi le soluzioni ricorrono a parole “difficili” o meno frequenti nella lingua comune, e quindi questo offre l'occasione di capirne il significato spingendo le allieve e gli allievi a leggere la definizione sul dizionario» (Fiorentino, Citraro, 2021: 17).

Il secondo capitolo, *Cruciverba*, è dedicato a un tipo di gioco che, come si è detto, è proposto molto frequentemente anche nella didattica della LS. Il cruciverba ruota intorno alla ricerca delle parole e contribuisce a costruire la competenza lessicale. Soprattutto grazie a siti web specializzati – che consentono di preparare abbastanza rapidamente un cruciverba a partire dalla lista di parole che interessano – si possono predisporre cruciverba per rafforzare la conoscenza di lessico specialistico, oppure per far riflettere su alcune parole e fissarne le definizioni. Il rapporto tra definizione e parola può a sua volta costituire uno stimolo metalinguistico dato che le definizioni possono riferirsi a diversi aspetti della parola: in alcuni casi possono riferirsi alla forma della parola e a una parte di essa (*L'inizio dell'anno*, soluzione *an*; oppure: *Al centro del mare*, soluzione *ar*); si può chiedere di operare sulla forma della parola richiamando diversi criteri grammaticali (*Il plurale di cane*, soluzione *cani*; *Abbreviazione di ispettore*, soluzione *isp*).

Nel volume di cui ci stiamo occupando, il cruciverba nella quasi totalità dei casi è collegato alla lettura di un breve testo: la soluzione del gioco dipende dalle definizioni, ma sarà anche necessario leggere e comprendere il testo dato perché le definizioni in alcuni casi fanno riferimento esclusivo al testo (esempio: *il nome del protagonista della storia*). In questo modo si incoraggia la lettura attenta di un brano e si richiama l'attenzione sia su snodi della storia e della comprensione, sia su parole specifiche, perlopiù di uso meno frequente, e quindi al termine del gioco dovrebbe risultare arricchita e sollecitata la competenza lessicale. La strategia di collegare il cruciverba a un brano consente di imparare parole nuove vedendole nel loro contesto, e non come parole isolate.

Il terzo capitolo, *Parafrasi con scarto o con vincoli*, è dedicato a un'attività linguistica di grandissimo valore perché consente di verificare la comprensione di un testo mediante la sua riformulazione. Spesso viene utilizzata a scuola applicandola a testi poetici in italiano antico (un esercizio scolastico molto comune è la parafrasi dell'*Eneide* proposta nell'edizione cinquecentesca, e in generale dei testi epici). La parafrasi comporta la piena comprensione del testo, la sua riscrittura secondo gli obiettivi richiesti dal compito (in lingua moderna, utilizzando un ordine delle parole adatto alla prosa invece dell'ordine libero adottato dalla poesia), ma senza eliminare parti o informazioni (non è un riassunto) e quindi è un'attività utile e molto formativa.

Nel capitolo i testi presentati per la parafrasi sono brevi in modo che possa essere rapidamente annotata anche una soluzione (ovviamente la soluzione proposta non è l'unica possibile, e la creatività degli studenti può sbizzarrirsi). La parafrasi è vincolata al rispetto di una o più restrizioni. Nella parafrasi con scarto lo studente deve prestare la

⁷ Tutti gli esempi numerati sono tratti da Fiorentino, Citraro (2021).

massima attenzione alla forma, può riflettere sulla lingua – quindi sviluppa la capacità metalinguistica – sul suo uso e sulle restrizioni che riguardano la comunicazione (metacognizione). Anche in questo esercizio se manca una parola (perché contiene la lettera ‘bandita’) si può dover cercare un sinonimo sul dizionario. I vincoli possono anche riguardare il passaggio sistema verbale dal presente al passato, o altri dello stesso genere. Tra le parafrasi proposte alcune escludono l’uso di vocali o consonanti, altre chiedono di cambiare il tempo verbale, o di passare dal linguaggio specialistico a quello ordinario. Si veda in (5) un esempio di parafrasi con scarto:

- (5) Riscrivi questo testo sostituendo le parole che contengono la lettera “p” con parole che non la contengono. Poi prova a risolvere l’indovinello.
Parla senza bocca, ti batte e non ti tocca, corre senza piedi, passa e non lo vedi.

Soluzione (proposta dal libro)

Favella senza bocca, ti batte e non ti tocca, corre senza gambe, transita e non lo vedi. (soluzione dell’indovinello: il vento)

Il capitolo quarto tratta di *Acrostici e mesostici*. L’acrostico è una parola di senso compiuto appartenente alla lingua italiana le cui lettere costituiscono l’iniziale di altre parole, di una frase o di un verso (in questo caso l’acrostico corrisponde a un testo poetico). Gli esercizi con gli acrostici possono essere declinati in vari modi. Una possibilità può essere assegnare una parola chiedendo che venga costruito un breve testo che può essere o meno la definizione della parola data. Ad esempio a partire da MARE abbiamo creato il seguente testo breve (6):

- (6) **MARE**, possibile soluzione:
Molte volte
Avrei voluto
Restare a dormire
E invece sono dovuto partire.

Un acrostico vincolato può essere quello in cui il testo creato deve definire la parola data (cfr. (7)):

- (7) **SCUOLA**, Possibile soluzione:
Spazio
Che
Unisce
Ogni
Lieto
Alunno

Nei mesostici – a differenza degli acrostici – la parola di senso compiuto emerge collegando lettere che sono in posizione centrale di un verso o di altre parole (un esempio in (8)):

- (8) **FIORE**, Possibile soluzione:
prendo un ca**F**fè
assieme a **G**Iulia
proprio **O**ggi
e poi passe**R**ò
da t**E**

Tra i giochi proposti vi è anche la riscrittura parodistica di sigle esistenti, sviluppando in questo modo anche la capacità di giocare umoristicamente con la lingua (si veda qualche esempio in (9)):

- (9) A partire da sigle già esistenti riscrivi un acrostico scherzoso utilizzando la stessa sigla.
- SPA** (società per azioni) > possibile soluzione: senza potersi abbracciare
 - TVB** (ti voglio bene) > possibile soluzione: ti voglio bastonare
 - LOL** (*laughing out loud*, ridere a voce alta) > possibile soluzione: lavati o lasciami

Questo gioco oltre a potenziare ortografia e conoscenza lessicale consente di sviluppare un tipo di scrittura creativa che non è tipicamente praticata a scuola (è chiaro che la scuola dia la precedenza alla scrittura di tipo funzionale, ma in qualche caso anche la scrittura creativa può essere un esercizio da praticare, e questo caso – rispetto alla scrittura di storie, è abbastanza semplice perché circoscritto).

Nel capitolo quinto, *Enigmi in versi e aneddoti cifrati*, le autrici hanno raccolto diversi tipi di giochi tradizionali che richiedono abilità linguistica e capacità di problem solving. Si tratta di enigmi, cioè giochi in cui occorre decifrare e manipolare la forma delle parole considerando movimenti e inserimenti di lettere (come nelle zeppe, sciarade, scarti e bifronti), ma allo stesso tempo la soluzione deve rispondere a domande (i cosiddetti indovinelli) oppure si devono indovinare parole per lo specifico contesto. Si vedano due esempi in (10) e (11):

- (10) Leggendo i testi, trova le parole mancanti: la lunghezza della parola in lettere è data dal numero delle x. Le due parole sono collegate in modo che l'una sembri l'alterato dell'altra, ma in realtà non lo è.
- Ha mangiato così tanto che un xxxxxxx è saltato:
la camicia ha fatto il xxxxx!
- Soluzione: bottone / botto.
- (11) Leggendo il testo, trova le parole mancanti: la lunghezza della parola in lettere è data dal numero delle x e y. Le due parole sono collegate in modo che la seconda sia uguale alla prima ma con vocali diverse.
- Ieri al xxxx ho incontrato
un bel ragazzo xyxy che prendeva il sole.
- Soluzione: mare / moro

L'aneddoto cifrato invece consiste nel trovare le associazioni numero-lettera arrivando alla ricostruzione completa di un testo. L'esercizio potenzia la concentrazione sulla forma delle parole e sul valore del contesto per ricostruire la coerenza e anticipare le informazioni; rinforza inoltre l'idea di coerenza testuale, e concorre a sviluppare l'abilità inferenziale. Una volta decodificata la corrispondenza lettere-numeri dopo le prime parole, la restante parte dell'esercizio obbliga lo studente a riflettere sulla forma esatta della parola da codificare usando i numeri. Il gioco può essere usato per affinare le competenze ortografiche utilizzando parole che abbiano nessi consonantici, o di altro tipo, problematici per l'italiano. Nel testo riportato in (12) sono 'risolte' le prime due parole *C'era il che* che consente di identificare 4 lettere, *c, e, r, a*.

- (12) Leggi il testo che segue e ricostruisci le giuste corrispondenze tra numero e lettera (i numeri arrivano fino al 21).

Il punto interrogativo [indice di leggibilità 67/100]

7' 3 18 5 (C'era) – 17 13 5 – 15 10 12 20 5 – 17 13 – 14 17 13 20 10
 11 13 20 3 18 18 10 4 5 20 11 15 10, – 17 13 – 4 18 5 13 1 3 –
 7 17 18 11 10 16 10 13 3
 7 10 13 – 17 13 – 16 10 12 10 – 18 11 7 7 11 10 12 10 13 3,
 7 6 3 – 9 5 7 3 15 5 – 1 10 8 5 13 1 3
 5 – 20 17 20 20 3 – 12 3 – 14 3 18 16 10 13 3,
 3 – 16 3 – 12 5 – 18 11 16 14 10 16 20 5
 13 10 13 – 3 18 5 – 19 17 3 12 12 5 – 4 11 17 16 20 5
 16 15 3 13 20 10 12 5 15 5 – 11 12 – 16 17 10 – 18 11 7 7 11 10 12 10
 7 10 8 3 – 17 13 5 – 9 18 17 16 20 5.

Come si può osservare le parole sono separate da linee, il testo di partenza inoltre è stato analizzato (utilizzando il sito Corrige.it: <https://www.corrige.it/>) per stabilire il suo indice di leggibilità.

In sintesi, i giochi proposti in questo capitolo potenziano la competenza ortografica e lessicale, con particolare attenzione alle parole calate nel loro contesto d'uso. Contribuiscono inoltre a sviluppare l'idea di testo e di coerenza testuale potenziando l'abilità di fare inferenze e previsioni su un testo (in particolare, ma non solo, gli aneddoti cifrati).

Nel capitolo sesto, *Le parole indiziarie*, viene proposto un gioco che si risolve seguendo delle istruzioni e consiste nella cancellazione – esclusione progressiva di parole dal testo fino a lasciare una o più parole che costituiranno la soluzione ricercata. Le regole vanno applicate in sequenza e richiedono di eliminare via via le parole che contengono determinate lettere o sequenze di lettere o sillabe, oppure parole che siano di una certa lunghezza, e altri criteri analoghi di tipo formale. In questo gioco si esercitano la capacità di lettura, di discriminazione dei suoni, di operare sequenzialmente su uno stesso testo applicando diverse regole. L'attenzione dello studente viene attirata sulla forma delle parole. Vediamone un esempio:

(13) Questo gioco si risolve seguendo le istruzioni date sotto. Eliminando le parole appartenenti alle categorie indicate resteranno tre parole le cui iniziali formano il nome di un oggetto che si trova... in mare!

a) Suona la campanella; scopa, scopa la bidella; viene il bidello ad aprire il portone; viene il maestro dalla stazione; viene la mamma, o scolaretto, a tirarti giù dal letto.

Regole e soluzione

- 1) Eliminare le parole che contengono la lettera "n". Si eliminano: *suona, campanella, viene, portone, stazione.*
- 2) Eliminare le parole contigue che contengono la sequenza "-op-" oppure "-po-". Si elimina: *scopa.*
- 3) Eliminare le parole che contengono la lettera "m". Si eliminano: *maestro, mamma.*
- 4) Eliminare le parole che contengono la lettera "t". Si eliminano: *scolaretto, tirarti, letto.*
- 5) Eliminare le parole composte da due lettere. Si eliminano: *la, il, ad.*
- 6) Eliminare le parole composte da tre lettere. Si eliminano: *giù, dal.*
- 7) Eliminare le parole che contengono la sequenza "-lla". Si eliminano: *bidella, dalla.*
- 8) Eliminare le parole che contengono la sequenza "-pr". Si elimina: *aprire.*
 (Rimangono le tre parole *bidello, o, a*, quindi si forma la parola **BOA**)

Nel capitolo settimo *Caccia agli intrusi, rapporti tra parole*, vengono proposte diverse attività riferite a parole isolate (non inserite nei testi) per riflettere su vari modi di associarle a livello paradigmatico e di collegarle. Più in generale i giochi di questo capitolo offrono lo spunto per richiamare considerazioni di varia natura, non ultime riflessioni grammaticali. Il giocatore dovrà fare appello alle capacità classificatorie e logiche: trovare intrusi in insiemi altrimenti coerenti sulla base di criteri da esplicitare di volta in volta. Si vedano due esempi uno di tipo metalinguistico (14) e uno di tipo semantico (15):

- (14) Osserva ciascun insieme di parole e trova l'intruso sulla base di un criterio di classificazione di tipo grammaticale. Poi indica il criterio che hai usato:
 a) **il, lo, un, gli, le, l'**
 Possibile soluzione: si scarta *un* perché è un articolo indeterminativo, mentre le altre parole sono tutti articoli determinativi.
- (15) Osserva ciascun insieme di parole e trova l'intruso sulla base di un criterio di classificazione che ha a che fare col significato delle parole. Poi indica il criterio che hai usato:
 a) **carne, pesce, uovo, formaggio, pane, vino, peperone**
 Possibile soluzione: si scarta *vino* perché è il nome di una bevanda ed è un liquido, mentre le altre parole sono tutti nomi di cibi e sono sostanze solide.

Nel capitolo ottavo, *Testi multimodali*, vengono proposte diverse attività ludiche che implicano in vario modo il visuale. Le motivazioni per inserire giochi su questo tipo di testi sono molteplici: innanzitutto perché la testualità e la comunicazione multimodali (cioè testi basati sull'unione di immagini, parole scritte o orali, e suoni) sono molto comuni nella nostra vita quotidiana (i telefoni, la tv e i media in genere sono tutti caratterizzati da un utilizzo di più canali comunicativi, per cui alle parole organizzate in testi si accompagnano spesso immagini, video, suoni) e in secondo luogo perché è noto che le immagini, attivando la percezione visiva, possono creare un maggiore coinvolgimento emotivo e incuriosire gli studenti.

I giochi proposti in questo capitolo potenziano l'abilità di scrittura di testi; l'abilità di lettura; sviluppano la creatività; sviluppano la riflessione sulla multimodalità dei testi e sulla relazione testo-immagine; ed infine consentono di approfondire la nozione di testo e di ordine coerente delle informazioni.

I testi multimodali che vengono utilizzati nel capitolo sono in parte tradizionali (fumetti, foto con didascalie, avvisi) e in parte nuovi (meme, infografiche).

In associazione con i fumetti si propongono tre tipologie di giochi: un primo tipo consiste in una storia a fumetti dalla quale sono state eliminate le parole e quindi la richiesta è di trovare le parole adatte per raccontare la storia illustrata nelle vignette. Un secondo tipo propone una storia a fumetti ma le vignette sono state rimescolate e dunque si chiede di riordinare la storia mettendo in sequenza le vignette (basandosi quindi sulla lettura sia del testo sia delle immagini). Infine un terzo uso dei fumetti è proposto in un gioco sulla comunicazione non verbale: sono state cancellate le onomatopee contenute nei fumetti e si chiede di reinserirle a partire da un elenco dato. Quest'ultimo esercizio può rappresentare l'occasione per discutere di suoni e rumori rappresentati nella comunicazione scritta. Si può eventualmente estendere la riflessione ad altri tipi di contaminazioni come la presenza di emoji nei testi della scrittura digitale che rappresentano un'altra incursione del paraverbale e del non verbale all'interno della comunicazione scritta.

In associazione con le fotografie si propongono giochi di scrittura in cui si chiede o di scrivere la didascalia appropriata per una foto oppure di scegliere la didascalia più

informativa per una foto a partire da un elenco dato. Volendo questo tipo di attività di indicizzazione di contenuti, non dissimili da quelle che si svolgono quotidianamente quando si ‘taggano’ (con l’aggiunta di tag #) foto su social del tipo di Instagram, può essere svolta anche chiedendo di indicare le parole chiave che descrivono un contenuto iconografico. Con le fotografie viene anche proposto di creare storie a partire da 3 immagini date (le immagini sono originali). Le attività di scrittura illustrata con foto possono essere variate dal docente. L’idea è che questo tipo di esercizi consente di spostare l’attenzione dal compito di scrittura inteso in senso stretto a quello dell’efficacia della comunicazione. Si può infatti premiare il testo descrittivo più efficace, appropriato, oggettivo, evocativo, e così via. Le immagini possono essere fornite dal docente o anche dagli studenti.

Infine alcuni esercizi prendono in considerazione tipi di testi oggi molto diffusi: i meme (‘elemento di una cultura o di un sistema di comportamento trasmesso da un individuo a un altro per imitazione’ <https://languages.oup.com/google-dictionary-it/>) composti da immagini e testi perlopiù diffusi e replicati attraverso web e social network, le infografiche (‘L’insieme dei disegni e dei grafici elaborati al computer per rappresentare sinteticamente lo sviluppo di fenomeni complessi, statistiche, ecc., ad uso spec. Giornalistico’ <https://languages.oup.com/google-dictionary-it/>) e più in generale i segnali e avvisi, come quelli pubblicitari, che mescolano testo e immagine.

I meme che le autrici prendono in considerazione sono oggetti multimodali caratterizzati dall’unione di un’immagine e una frase. La loro caratteristica, oltre a quella di essere virali, è di essere manipolabili per dar luogo a nuove formazioni. Possono essere utilizzati per sviluppare la creatività, il senso dell’umorismo, per abituare a scrivere in modo sintetico e incisivo. Gli esercizi proposti chiedono di ‘riscrivere’ la parte testuale di alcuni meme a partire dal modello dato (vd. es. 16).

(16)



Possibili riscritture:

Keep calm and studia bene;

Keep calm and scrivi molti meme;

Keep calm and pizza.

Nel caso di segnali, avvisi, infografiche l’attività richiesta dalle autrici è di analizzarle, descriverle e individuare in che modo l’insieme di immagine e testo comunica tutte le informazioni necessarie. In questo tipo di materiali le autrici hanno soprattutto sollecitato attività analitiche e descrittive che poi vengono valutate dal docente in base alla loro completezza, efficacia, originalità, sintesi, e simili parametri. Il docente ha qui ampio spazio per ‘creare’ attività di scrittura più opportune (vd. es. 17).

- (17) Descrivi i contenuti degli avvisi qui riportati come nell'esempio da noi sviluppato.



Soluzione:

Descrivere il contenuto dell'immagine. La figura è un avviso composto da due immagini stilizzate. A sinistra un volto che si porta il dito indice alla bocca invita a fare silenzio; l'invito è sottolineato dall'utilizzo dell'onomatopea *Psst*. Il riquadro a destra chiarisce che non soltanto occorre fare silenzio non parlando, ma anche non utilizzando e non facendo squillare il proprio telefono cellulare.

Obiettivo comunicativo. L'avviso invita a fare silenzio per non disturbare altri.

Collocazione dell'avviso. un avviso del genere potrebbe trovarsi in luoghi pubblici come un vagone di un treno.

Nel capitolo finale, *Giocchi olimpionici*, le autrici del volume propongono una variegata tipologia di esercizi come quelli che venivano affrontati dai concorrenti durante la gara finale della manifestazione denominata *Olimpiadi della Lingua Italiana* (la manifestazione si è interrotta nel 2020 dopo 12 edizioni; cfr. Fiorentino, 2018 per una discussione critica sul lavoro scientifico e sul significato della manifestazione e cfr. anche il sito della manifestazione dove è ancora possibile consultare l'archivio delle prove: <https://www.leolimpiadidellalinguaitaliana.eu/site/>).

Gli esercizi di questo capitolo toccano aspetti molto diversi della competenza linguistica e sociolinguistica. In alcuni si richiede di utilizzare il dizionario o lavorare sulle parole, talvolta prese isolatamente, per riflettere sulla loro origine e sulla composizione stratificata del vocabolario della lingua italiana. Gli studenti sono invitati a ragionare sui diversi strati che compongono il lessico di una lingua come l'italiano: parole gergali, regionali, straniere o provenienti dalle lingue speciali, cioè lingue usate solo in certi contesti lavorativi, professionali o di studio e ricerca (sport, fisica, matematica, finanza ecc.). Altri giochi fanno riflettere sul significato delle parole, sulla loro scelta, e sul fatto che, quando una parola viene utilizzata, altre parole che a essa si riferiscono sono spesso delle scelte obbligate (si introduce così il concetto di *collocazione*).

In altri casi il gioco consiste nel riscrivere un testo con un vincolo che obbliga a adottare nuove scelte sintattiche (come la riscrittura di un testo dal discorso diretto a quello indiretto, o la riscrittura di un testo introducendo un verbo reggente come *alcuni raccontano che* ecc.). Altri giochi fanno riflettere sulle scelte di "registro", cioè sull'uso di un registro familiare e informale (come dare del *tu*, usare parole gergali) adatto all'uso della lingua in contesto amicale, domestico, o di un registro più elevato e formale adatto a contesti scolastici o pubblici (come dare del *lei*, usare parole più precise e di livello elevato). In sintesi i giochi di questo capitolo cercano di potenziare e allargare la competenza grammaticale, ma allo stesso tempo di mostrare la qualità intrinsecamente variabile della lingua facendo ragionare su registri, lingue speciali, varietà dialettali. Inoltre il lavoro su singoli problemi grammaticali viene presentata come attività di *problem solving*.

Il capitolo è tra i più lunghi, diamo come esempi solo tre esercizi (18)-(20):

- (18) Molte parole entrate a vario livello nel lessico italiano, o comunque comunemente note, hanno una precisa origine internazionale. Individua la lingua d'origine delle seguenti parole, poi usa il vocabolario per descrivere il significato di ciascuna.

match, tsunami, chalet, felafel, hola, business, patio, blitz, karate, cuscus, cabaret, team, sport, würstel, sangria, bar, sushi, kebab, brioche, panzer

Soluzione:

Francese: *cabaret, chalet, brioche.*

Inglese: *match, team, business, sport, bar.*

Spagnolo: *hola, patio, sangria.*

Arabo: *kebab, cuscus, felafel.*

Giapponese: *sushi, tsunami, karate.*

Tedesco: *würstel, blitz, panzer.*

- (19) Le frasi che seguono godono di una diversa accettabilità in registri diversi della lingua italiana, una è più colloquiale dell'altra. Spiega quale fenomeno sintattico è rappresentato nelle due frasi e di quale delle due frasi è più colloquiale e quale più formale:

a) *Maledetto il giorno che ti ho incontrato* (titolo di un film di Carlo Verdone)

b) *Il giorno in cui la Francia è fallita* (titolo di un libro)

Soluzione:

Il fenomeno evidenziato in entrambe le frasi è l'uso di *che* come pronome relativo generico anche in funzione obliqua (cioè quando l'elemento relativizzato non è né soggetto di frase relativa né oggetto di frase relativa). *Maledetto il giorno in cui ti ho incontrato* sarebbe più accettabile nello standard. La frase a) è più colloquiale, mentre la b) è più formale.

Valutazione:

L'assegnazione dei punti terrà conto sia dell'esattezza sia della completezza della risposta. Il docente graderà il punteggio considerando i vari elementi: la domanda è parzialmente soddisfatta se lo studente non sa spiegare il fenomeno sintattico, o non lo definisce correttamente.

- (20) Le frasi seguenti contengono espressioni gergali o colloquiali, sostituiscile con espressioni che abbiano lo stesso significato ma siano di registro più alto.

a) Giuseppe oggi mi ha proprio rotto le scatole.

b) La mamma urlò ai bambini di piantarla.

c) Se una persona mi sta sullo stomaco lo si capisce subito.

d) Luigi è barboso perché parla di cose che a me non piacciono.

Soluzione:

a) annoiato, infastidito, dato fastidio, stancato

b) smettere di dare fastidio

c) mi è antipatica, non mi è simpatica

d) noioso, tedioso

Valutazione: 1 punto per ogni risposta esatta.

Come si può osservare anche dal semplice confronto tra i tre esercizi riportati, la soluzione di questi giochi comporta un significativo lavoro ulteriore, anche di natura metalinguistica, che l'insegnante può scegliere di far svolgere agli studenti limitandosi a guidarli oppure di sviluppare in prima persona per introdurre il gioco e anche per discutere con gli studenti a posteriori la valutazione delle risposte ricevute. Il gioco dunque si presta

a realizzare approfondimenti e a offrire spunti per altre lezioni. Inoltre le soluzioni e le valutazioni possono in qualche caso essere molteplici (ad esempio nel caso di (20)).

Attraverso questo tipo di giochi si mostra come la linguistica e l'educazione linguistica costituiscano un'occasione di crescita cognitiva e culturale e di incremento dello spirito di osservazione. Gli studenti sono invogliati a ragionare sui fatti di lingua e a porsi domande invece di sviluppare un atteggiamento passivo come quello che talvolta scaturisce da esercizi di tipo più tradizionale che inducono pesanti automatismi.

6. CONCLUSIONI

Siamo partiti dalla visione più generale secondo cui il gioco in tutte le sue forme favorisce l'apprendimento in diversi modi, e poi ci siamo via via avvicinate al tema specifico dell'articolo, cioè presentare una serie di tipologie di giochi linguistici da utilizzare nella didattica della lingua italiana come L1 e da proporre in una scuola secondaria di primo grado.

L'idea di usare con sistematicità il gioco linguistico nella classe di italiano - anche dopo la scuola primaria - per raggiungere obiettivi di apprendimento grammaticale prendendo spunto da quanto avviene nella glottodidattica ludica non è totalmente originale. Ne discute ad esempio Giuseppe Patota (2014) riportando a sua volta alcune idee di Luca Serianni. La questione occupa le pagine 38-46 del volume di Patota all'interno di una discussione sull'attualità della didattica della grammatica a scuola nella classe plurilingue. Sia Patota sia Serianni suggeriscono che la didattica della L1 prenda spunto dai progressi e dalle impostazioni della glottodidattica:

Luca Serianni [...] constatata l'inutilità di alcuni esercizi tradizionalmente dispensati nell'insegnamento dell'italiano come lingua materna (Serianni, 2010, pp. 63-68), invita i docenti a impegnare gli studenti (*tutti* gli studenti) in esercizi e attività (ad esempio *cloze* e giochi linguistici di vario tipo) che nella didattica delle lingue straniere (e dunque anche nella didattica dell'italiano LS) sono *routine* (*ivi*, pp. 46-60; 2013, pp. xv-xxi e 184 Parte prima. L'italiano a scuola e la bibliografia *ivi* indicata) (Patota, 2014: 38).

Alla luce della rassegna di giochi presentati e dei riferimenti che abbiamo fatto nei paragrafi precedenti, certo non esaustivi, alla letteratura che tratta l'uso dei giochi linguistici nella classe di italiano come LS/L2, possiamo osservare che alcuni giochi, soprattutto lessicali, come cruciverba, crucipuzzle, sembrano essere comuni alla didattica dell'italiano come LS/L2 e come L1. Per la didattica dell'italiano come L1 però abbiamo anche mostrato come sia possibile utilizzare giochi linguistici non soltanto per potenziare il lessico e le competenze ortografiche, ma anche per potenziare e esercitare le abilità comunicative di scrittura, lettura. Inoltre i giochi linguistici possono associarsi alla riflessione sulla testualità, e più in generale sulla comunicazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P.E. (2008²), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- Bassani G., Perrello E. (2021), “Ludolinguistica e formazione di insegnanti di italiano LS/L2”, in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 14-23.
- Begotti P. (2006), *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia: http://venus.unive.it/film/materiali/accesso_gratuito/Film_umanistico_funzionale_teorica.pdf.
- Begotti P. (2007), “La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri”, in *Studi di glottodidattica*, 1, 2, pp. 44-62: <https://doi.org/10.15162/1970-1861/243>.
- Bowdon J. (2015), “The Common Core's first casualty: Playful learning”, in *The Phi Delta Kappan*, 96, 8, pp. 33-37: <https://www.jstor.org/stable/24375884>.
- Caon F. (2006), *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*, Guerra, Perugia.
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco: Attività didattiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Caponetto I., Earp J., Ott M. (2014), “Gamification and Education: A Literature Review”, in *8th European Conference on Games Based Learning. ECGBL 2014*, 1, pp. 50-57.
- Ciolan L.E. (2013), “Play to learn, Learn to play. Creating better opportunities for learning in early childhood”, in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, pp. 186-189.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Daloiso M. (2006), “La metodologia ludica per l'insegnamento dell'italiano a giovani adulti: dai fondamenti teorici all'esperienza in classe”, in *Bollettino Itals*, 17: <https://www.itals.it/la-metodologia-ludica-linsegnamento-dellitaliano-giovani-adulti-dai-fondamenti-teorici-allesperienza>.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011), “From game design elements to gamefulness: Defining gamification”, in *Proceedings of the 15th international Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, pp. 9-15.
- Dossena G. (2004), *Il dado e l'alfabeto. Nuovo dizionario dei giochi con le parole*, Zanichelli, Bologna.
- Elia A., Can T., Şimşek İ. (2017), “Ripensare l'educazione linguistica: La Glottodidattica ludica immersiva all'Istanbul Üniversitesi”, in *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 10 (Special Issue), pp. 40-49.
- Fiorentino G. (2018), “10 anni di Olimpiadi della Lingua Italiana: bilanci e prospettive”, in Fiorentino G., Ricci C., Siekiera A. (a cura di), *Trasversalità delle lingue e dell'analisi linguistica*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 71-104.
- Fiorentino G., Citraro C. (2021), *Giocchi linguistici per insegnare Italiano. Una palestra ludica di grammatica*, Dino Audino Editore, Roma.
- Fisher K.R., Hirsh Pasek K., Newcombe N., Golinkoff R.M. (2013), “Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play”, in *Child Development*, 84, 6, pp. 1872-1878.
- Freddi G. (1990), *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana Padova.
- Freddi G. (1994), *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino.

- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012):
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 .
- Koivisto J., Hamari J. (2014), "Demographic differences in perceived benefits from gamification", in *Computers in Human Behavior*, 35, pp. 179-188.
- Krashen S. (2009), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.
http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Lee J.J., Hammer J. (2011), "Gamification in Education: What, How, Why Bother?", in *Academic Exchange Quarterly*, 15, 2, pp. 1-5.
- Lombardi I. (2013), "Motivare la classe di lingue. Tra psicolinguistica e *game design*", in *ELLE*, 2, 3, pp. 653-670.
- Lynch M. (2015), "More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom", in *American Journal of Play*, 7, pp. 347-370.
- MacMillan D. (2011), '*Gamification*': *A growing business to invigorate stale websites*.
<https://www.bloomberg.com/news/articles/2011-01-19/gamification-a-growing-business-to-invigorate-stale-websites>.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Patota G. (2014), "L'italiano a scuola", in Donfrancesco I., Patota G. (a cura di), *L'italiano tra scuola e televisione. I Quaderni della ricerca 09*, Loescher, Torino, pp. 9-46.
- Prensky M. (2001a), *Digital Game-Based Learning*, McGraw-Hill, New York.
- Prensky M. (2001b), "Digital natives, digital immigrants", in *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6.
- Prensky M. (2003), "Digital Game-Based Learning", in *ACM Computers in Entertainment*, 1,1, pp.1-4.
- Rossi G.A. (2002), *Dizionario enciclopedico di enigmistica e ludolinguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Salierno D. (2017), "Incroci di segni: La Correzione dell'errore ortografico attraverso la ludolinguistica", *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 10 (Special Issue), pp. 101-117.
- Serianni L. (2010), *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Shams L., Seitz A. R. (2008), "Benefits of multisensory learning", in *Trends in Cognitive Science*, 12, pp. 411-417.
- Singer D.G., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. (eds.) (2006), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, Oxford University Press, New York, NY.
- Sudati I. (2013), "La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti", in *Italiano LinguaDue*, 5, 2, pp. 211-225.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3759/3930>.
- Titone R. (1990), "Il gioco come discorso: Per un approccio ludico della Glottodidattica", in Id. (a cura di), *La lingua straniera*, Fabbri, Milano, pp. 83-92.
- Titone R. (1996), *Imparare le lingue giocando. Il metodo ludico nell'insegnamento delle lingue dalla scuola materna alla scuola elementare*, ELI, Recanati.
- Torresin L. (2017). "L'uso della ludolinguistica nell'e-learning: errore, creatività e motivazione per apprendenti Russofoni di Italiano LS", in *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 10 (Special Issue), pp. 74-94.
- Torsani S., Ravicchio F. (2021), "Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva. App e italiano L2 per migranti", *SAIL*, 17, pp. 253-347.
- Weisberg D.S., Hirsh Pasek K., Golinkoff R.M. (2013), "Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy", in *Mind, Brain, and Education*, 7, 2, pp. 104-112.

Winnicott D. W. (1975), “L’activité créative et la quête du soi”, *Jeu et réalité. L’espace potentiel*, Gallimard, Parigi: pp. 75-90 (ed. orig. Winnicott 1971, *Playing and Reality*, Londra, Tavistock).

SITOGRAFIA

Busuu: <http://www.busuu.com>

Corrige.it: <https://www.corrige.it/>

Duolingo: <http://www.duolingo.com/>

Khan Academy: <http://www.khanacademy.org/>

Olimpiadi della Lingua Italiana: <https://www.leolimpiadidellalinguaitaliana.eu/site/>

Oxford Languages: <https://languages.oup.com/google-dictionary-it/>